



**UNIVERSIDAD DE VALENCIA**  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

TESIS DOCTORAL:

# **LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO**

Aproximación histórico-sensible y descriptivo-comprensiva  
a las creencias fundantes de la intervención pedagógica del cuerpo  
en la educación pública primaria en Antioquia (Colombia)

**WILLIAM MORENO GÓMEZ**

Valencia, año 2013

TESIS DOCTORAL:

# **LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO**

**Aproximación histórico-sensible y descriptivo-comprensiva  
a las creencias fundantes de la intervención pedagógica del cuerpo  
en la educación pública primaria en Antioquia (Colombia)**

PRESENTADA POR:

**William Moreno Gómez**

DIRIGIDA POR LOS DOCTORES:

Profesor Catedrático de Universidad José Gimeno Sacristán. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.  
Facultad de Educación y Filosofía

Profesor Catedrático de Universidad Ángel San Martín Alonso. Departamento de Didáctica y Organización Escolar.  
Facultad de Educación y Filosofía



UNIVERSIDAD DE VALENCIA  
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN  
DEPARTAMENTO DE DIDÁCTICA Y ORGANIZACIÓN ESCOLAR

2013



# **LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO**

Aproximación histórico-sensible y descriptivo-comprensiva  
a las creencias fundantes de la intervención pedagógica del cuerpo  
en la educación pública primaria en Antioquia (Colombia)



## **LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO**

Aproximación histórico-sensible y descriptivo-comprensiva  
a las creencias fundantes de la intervención pedagógica del cuerpo  
en la educación pública primaria en Antioquia (Colombia)

# AGRADECIMIENTOS

A mi padre y a mi madre, hermanas y hermanos, a Olga mi compañera y a mi Tomas.

En este esfuerzo investigativo se conjugan personas sin las cuales hubiese sido imposible llegar hasta este punto: enseñanzas, críticas e insinuaciones... en este espacio agradecer sus aportes; de una u otra forma aparecerán en estas páginas.

A **José Gimeno Sacristán** por su sabiduría y paciencia, por despertar un interés crítico en el pensamiento y la práctica educativa, por sus horas de conversación, por su orientación.

A **Ángel San Martín**, por su apoyo y estímulo a poner en debate “monográfico” las ideas sobre la educación del cuerpo, por sus enseñanzas.

Al **Departamento de Didáctica y Organización Escolar**, al profesorado que me acompañó en el proceso de formación, especial mención a **Jaume Martínez Bonafé**, a **Francisco Llavador Beltrán** y demás profesoras, profesores, estudiantes y al personal no docente con el que se interactuó en este pasaje.

Al **grupo de investigación Estudios en Educación Corporal** (con el que aprendí e investigué) y al **grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo** (Con el que aprendo, investigo y proyecto): allí a todos los colegas, especial mención a, **Juan David, Sandra, Guillermo Leon, Carmen Emilia, León Jaime, a John Edison, Verónica, Néstor, Alejandro, Astrid, Natalia, Santiago, Álvaro y Juan Álvaro**. La problematización investigativa sobre el cuerpo en la escuela que se refleja en este trabajo se debe a una mancomunada interrogación y conversación crítico reflexiva.

A la **Universidad de Antioquia** por su apoyo, a la **Universidad de Valencia** que a través de la **Vicerrectoría de Investigación** hizo un significativo aporte económico para el desarrollo de este estudio.

Medellín, 2013.

La mayor ventaja de la educación es la seguridad que proporciona de no ser engañado. Una afirmación más positiva es decir que el beneficio de la educación es la capacidad que proporciona para discriminar, para hacer distinciones que penetren bajo la superficie. Es posible que no podamos llegar a las realidades que se ocultan bajo la espuma y la escoria. **Dewey** (1960)

Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende. **Dewey** (1989)

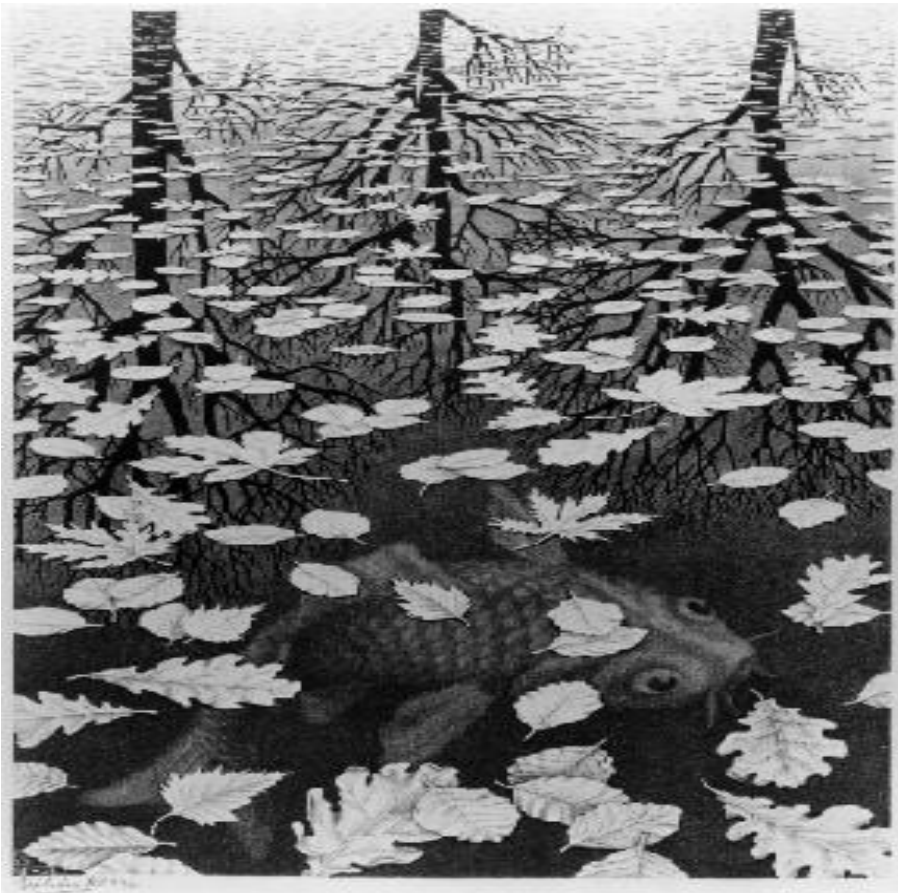


Ilustración 1. Tres mundos (1955). Maurice Escher (1898 – 1972).



# INDICE ESQUEMATICO

Agradecimientos	7
Indice esquematico	9
Indice detallado de Contenidos	11
Presentacion	17

## **PRIMERA PARTE Situacional 21**

Introducción general	22
----------------------	----

## **SEGUNDA PARTE Referencial 50**

Capítulo I: Creencia y educaciones corporales	54
Capitulo II: Historicidad de la educación corporal	124
Capitulo III: La curricularización de lo corporal	284
Capitulo IV: Corporalización	332
Capitulo V: La estética. Campo descriptivo-comprensivo	407

## **TERCERA PARTE Metodológica 460**

Capítulo VI: Problema de investigación y metodología	461
Capitulo VII: La aproximación estética y el perfil de la matriz IPC (MAC)	490
Capitulo VIII: La aproximación etnográfica y la definición de una matriz de reconocimiento foto etnográfico (MET)	581

## **CUARTA PARTE Analítica 606**

Capitulo IX: Los rituales corporales y la corporalización escolarizada	610
Capitulo X: Los relatos	631

## **QUINTA PARTE A modo de conclusion y proyeccion investigativa 769**

Claves históricas de la constitución de lo corporal escolarizado	773
--	-----

## **SEXTA PARTE Anexos 785**

Anexos	785
Entrevista colectiva (guion grafico)	807



# INDICE DETALLADO DE CONTENIDOS

Agradecimientos	7
Índice esquemático	9
Índice detallado de contenidos	11
Presentación	17

## PRIMERA PARTE Situacional 21

Introducción general	22
----------------------	----

## SEGUNDA PARTE Referencial 50

Introducción	52
--------------	----

### Capítulo I: Creencia y educaciones corporales 54

1. Creer-saber-conocer	58
1.1 Dos miradas sobre la creencia	59
1.2 Las creencias orientan la práctica educativa	61
2. Una diferenciación necesaria	65
2.1 Teorías implícitas	67
2.2 Representaciones	69
2.3 Conocimientos	71
2.4 Metáforas	73
3. Las creencias en EF	76
3.1 Las creencias y el sentido común en EF	77
3.2 Carácter social/compartido de la creencia	81
4. Las creencias y la dimensión discursiva	84
4.1 La noción de discurso	84
4.2 Las creencias fundantes como dimensión discursiva	89
4.3 La motricidad del discurso: la evolución de las creencias fundantes de la EF	93
5. Poder-saber-crear	96
5.1 la relación creer-saber-poder como espacio investigativo	99
5.2 el espacio investigativo creer-saber-poder implica un giro en la mirada	101
5.3 Obstáculos para la recontextualización discursiva	103
6. El campo de la educación corporal territorio de disputa de creencias y discursos.	106
6.1 Campo	106
6.2 Campo intelectual (CIE)	111
6.3 El campo pedagógico (CP)	114
6.4 Habitus	116

## Capítulo II: Historicidad de la educación corporal 124

1. Tres trazos culturales que configuran un marco histórico cultural de las creencias de la corporalización escolarizada. **124**
  - 1.1 Rasgos referenciales premodernos de los enunciados corporales **128**
  - 1.2 Rasgos referenciales modernos de los enunciados corporales **134**
  - 1.3 Rasgos referenciales posmodernos de los enunciados corporales **148**
2. Cuerpo historizado ¿cómo se fragua históricamente el discurso de la educación corporal/educación física? **149**
3. Perspectivas históricas para una aproximación a las creencias fundantes de la EF **161**
  - 3.1 Perspectivas históricas de lo corporal **170**
    - 3.1.1 Perspectiva antigua hasta el s. XVII **170**
    - 3.1.2 Perspectiva disciplinaria (s. XVIII y s. XIX) **185**
4. Del control de las almas al control de los cuerpos: constitución de una somatocracia **215**
  - 4.1 La escuela de todos nace en la escuela de pobres... Y sigue de pobres **224**
  - 4.2 El cuerpo dócil de la escolarización: un reflejo de la IPC surgida de la época disciplinaria **228**
  - 4.3 Para el caso colombiano, la emergencia de la matriz escolar en la tensión entre el poder pastoral y el poder político decimonónico **235**
5. La constitución de la infancia apareja una intervención pedagógica de lo corporal **238**
  - 5.1 La emergencia de la categoría alumno **238**
  - 5.2 La infancia y la constitución de intervención pedagógica (ciencia pedagógica) **239**
  - 5.3 Sobre la valorización del cuerpo infantil y la génesis de una EF escolarizada (como cuerpo de saber) **241**
  - 5.4 El desarrollo de un cuerpo de expertos en el cuidado corporal y educación del menor (albores de una profesionalización). **254**
  - 5.5 El desarrollo de un saber específico la IPC **269**
  - 5.6. De espaldas al cuerpo, al cuerpo como herramientapreciada... **274**
  - 5.7 Del ejercicio ambiguo a la ejercitación racional sobre al cuerpo... **275**

## Capítulo III: La curricularización de lo corporal 284

1. Cultura-escuela y poder **284**
  - 1.1 Educación y conflicto (escuela-profesor y reconstrucción social) **284**
  - 1.2 La IPC en el contexto de la cultura **288**
  - 1.3 Poder y educación **289**
  - 1.4 IPC, escuela y transformación cultural **292**
  - 1.5 Cultura profesoral e IPC **296**
  - 1.6 Cultura escolar y cuerpo **298**
2. El concepto de educación física en el contexto de la IPC **303**
  - 2.1 Una desublimación previa, necesaria **303**

2.2 Educación física una definición abierta	305
2.3 Cultura física/corporal	307
2.4 Conocimiento profesional en EF	308
2.5 Cultura profesional y profesión docente	309
3. Qué profesor	312
3.1 El profesor como sujeto público	312
3.2 El profesor como sujeto político	313
4. Escuela y democracia	315
4.1 La legitimidad de la democracia vía normativa	315
4.2 La democracia agotada	318
4.3 La democracia como referente	320
4.4 Fuerzas que prefiguran la escuela hoy:	322
4.4.1 Globalización	322
4.4.2 Neoliberalismo (NL) y neoconservadurismo	324
4.4.3 La privatización educativa	325
4.4.4 La escuela como campo de tensiones	325

#### **Capítulo IV: Corporalización 332**

Antecedentes	332
1. La IPC una herramienta conceptual	334
2. La infancia y un ideal virtuoso para una IPC	337
3. La IPC como estrategia civilizatoria	344
4. Génesis de las creencias profesoras sobre la IPC	347
4.1. Una aproximación filosófica	351
4.2. Una aproximación epistemológica/antropológica:	359
4.3. Una aproximación curricular	364
4.4. Una aproximación pedagógica y la IPC	374
5. La valoración histórica diferenciada del cuerpo como referente para una IPC	377
5.1 Según la capacidad física/productiva	379
5.2 Según su ubicación espaciotemporal	382
5.3 Según el género	383
5.4 Según la raza	386
6. Usos del cuerpo como referentes para una IPC:	388
6.1 Para el disciplinamiento y el control	388
6.2 Para el desarrollo moral	391
6.3 Para la compensación	395
6.4 Para la reafirmación de género	397
6.5 Para la salud	399
6.6 Para la defensa	400
6.7 Para el desarrollo productivo	400
6.8 Para el rendimiento deportivo	401

## Capítulo V: La estética. Campo descriptivo-compreensivo 407

1. La experiencia sensible cotidiana, aporte al compromiso estético 407
2. Del compromiso motor al compromiso estético 410
3. La matriz escolar 414
4. La matriz escolar y los paradigmas corporales 420
5. Prácticas pedagógicas corporales 423

## TERCERA PARTE metodológica 460

### Capítulo VI: Problema de investigación y metodología 461

1. Problema de investigación y metodología 461
  - 1.1 El problema 461
  - 1.2. Fundamento y continuidad histórica de las creencias que soportan la intervención pedagógica de lo corporal en la escolarización básica pública de Medellín 461
    - 1.2.1 Planteamiento del objeto de estudio y la problematización investigativa 463
      - 1.2.1.1 Definiendo un objeto de investigación 465
      - 1.2.1.2 Sobre el valor de la historicidad de la intervención de lo corporal 466
2. El problema de investigación 468
3. Sobre el tratamiento del problema 475
4. Objetivos 476
  - 4.1 Generales 476
  - 4.2 Específicos 476
5. Metodología 477
  - 5.1 Técnicas para recabar la información. 478
    - 5.1.1 El registro fotográfico 478
    - 5.1.2 La fotoentrevista 479
  - 5.1.3 La observación 480
6. La fuente primaria y secundaria 483
7. Fases y actividades asociadas a la investigación 484

### Capítulo VII: La aproximación estética y el perfil de la matriz IPC (MAC) 490

1. La IPC: más allá de la educación física 495
2. El referente de la IPC (los detonantes) 501
3. El contexto de la IPC: la escuela una matriz de lo social 506
4. La IPC una herramienta necesaria 509
5. El cuerpo como construcción histórica y social 512
6. Matriz y paradigma: lugar y referentes del ejercicio constitutivo de lo corporal 515
7. Una matriz de la educación corporal 516
8. Objetivo de la herramienta IPC 518

- 9. Proceso de formación de la IPC **520**
- 10. Primer indicio de una nueva herramienta conceptual **533**
- 11. La emergencia de una intervención pedagógica corporal (IPC) **538**
- 12. La IPC y sus componentes: registros retóricos y actitudes dramáticas, herramientas para el análisis **544**
- 13. Componentes de la matriz de análisis corporal **545**
  - 13.1 La acción corporal **545**
  - 13.2 La retórica **547**
  - 13.3 La dramática **554**
- 14. Uso de la herramienta IPC **568**

### **Capítulo VIII: La aproximación etnográfica y la definición de una matriz de reconocimiento foto etnográfico (MET) **581****

- 1. En qué consiste la etnografía y cuál es su relación con lo educativo **583**
- 2. La resignificación de la etnografía a partir de los intereses investigativos culturales **585**
- 3. Sobre la observación participante **586**
- 4. En qué consiste la etnografía educativa y cuáles son sus pretensiones **587**
- 5. Qué sentido y alcance posee la fotografía en la investigación etnográfica **588**
- 6. Qué es la fotoetnografía **592**
- 7. Cuáles son las condiciones del encuentro entre fotoetnografía y análisis estético **597**
- 8. Qué valor posee la fotoetnografía para el desarrollo de la investigación en el campo de la educación corporal **600**

## **CUARTA PARTE Analítica **606****

Introducción **608**

### **Capítulo IX: Los rituales corporales y la corporalización escolarizada (puntualizaciones previas...) **610****

- 1. El papel de los sentidos no ha sido siempre el mismo **611**
- 2. Un reojo prosaico necesario **614**
- 3. El ritual escolar, receptáculo de prácticas, estrategias y dispositivos **617**
- 4. Los rituales escolares **621**

### **Capítulo X: Los relatos **631****

Primer relato: Los atletas de Dios y la glorificación infantil: Corporalización a través del dispositivo religioso-católico en las escuelas públicas de Medellín **631**

- 1.1 Bases referenciales específicas **632**
  - 1.1.1 A qué cuerpo nos referimos **632**
  - 1.1.2 De qué escuela hablamos **634**

- 1.2 El lector que proponemos (una caja de resonancia) **638**
  - 1.2.1 Aplicando el lector IPC **641**

Segundo relato : La creencia del afuera vivificador o la falsa creencia del paseo como emancipación de las condiciones cerradas de la escolarización **668**

- 2.1 Universos referenciales **672**
  - 2.1.1 La excursión como estrategia que deja ver la apropiación de los discursos de la pedagogía moderna en la formación de maestros **674**
- 2.2 Análisis estético de los discursos **680**
- 2.3 Aproximaciones estéticas (análisis) **684**

Tercer relato: El castigo corporal escolarizado. **708**

- 3.1 La cultura corporal escolar disciplinaria como referente para reconocer creencias que fundan la intervención pedagógica de lo corporal **712**
- 3.2 Antecedentes **716**
- 3.3 Referentes **722**
- 3.4 Problematización **733**
- 3.5 Análisis **738**

## **QUINTA PARTE A modo de conclusion y proyeccion investigativa 769**

- Claves históricas de la constitución de lo corporal escolarizado **781**
- Cuerpos intervenidos, diferenciados y construidos en contexto **780**
- Líneas de profundización que se podrían perfilar desde este estudio **782**

## **SEXTA PARTE Anexos 785**

- Anexo 1: Índice gráfico **786**
- Anexo 2: Productos asociados y relacionados con la tesis **790**
- Anexo 3: Documentos históricos base **794**
- Anexo 4: Consentimiento informado **805**
- Anexo 5: Entrevista colectiva (guión gráfico) **807**
- Anexo 6: Ejemplo de trabajo colaborativo con estudiantes de pregrado a partir de desarrollos metodológicos de esta tesis **809**



## PRESENTACION

De partida, el estudio reconoce hipotéticamente, la necesidad de dos desplazamientos epistemológicos.

El primero, tiene que ver con la revalorización de los estudios históricos de la vida escolar; en este caso de la presencia visible u oculta de lo corporal en la escuela básica primaria. En los últimos tiempos ha ido ganado presencia en el ámbito educativo, un estímulo burocrático conveniente a la desmemoria educativa (reformas sin memoria). Atreve Gimeno (1999), que el “porvenir” solo puede rellenarse desde el presente con proyectos, y estos se enraízan en los ideales del pasado y del presente. Hipotetizamos que la proyección de la educación del cuerpo y sus procesos de curricularización (selección cultural) pasan por una confrontación que requiere un giro de la mirada comprensiva hacia el pasado y el presente de la intervención educativa de lo corporal. Mirada que parte de un registro comprensivo de la historia narrada, en este caso de los enunciados corporales que esperan en los textos históricos (el registro pasado de la intervención) y en el texto que el profesorado, hoy, va soltando sobre dicha intervención desde nuestras escuelas (el presente de la intervención). Según Goodson (2000: 32) “La miopía histórica debilita los esfuerzos por construir una apreciación de las complejidades de la vida del aula necesaria para realizar intervenciones críticas que tengan éxito,”

El segundo, guarda relación con la revaloración de una perspectiva investigativa integral sobre el asunto de la intervención pedagógica de lo corporal escolar (IPC) a partir de perspectivas abarcales que no pierdan camino en las tramas de la especialización y de subsidiaridad disciplinaria producidas en el proceso sinuoso de constitución social de las asignaturas (ramas, materias, asignaturas) especializadas, responsables o “expiatorias” de la atención de lo corporal en la escuela (caso la Educación Física/EF). Con relación a este aspecto, se parte de la idea de que la disciplina de la EF, que expresa un interés “singular” sobre el cuerpo -hace parte de los saberes subsidiarios, saberes orientados hacia el control y la modelación, no hacia las ciencias-, expresa un interés fragmentario por lo corporal en la escuela; hipotetizamos, esta vez con Milstein

y Méndes, 1999, que existen intereses más amplios (estéticos, políticos), que se conjugan en la cotidianidad escolar en función de la educación corporal.

Se parte así, de la idea de una necesaria deslocalización/contextualización de la EF en el contexto más amplio de una intervención pedagógica de lo corporal (IPC), esta última noción responde a una tensión social, política y cultural que rebasa cualquier tipo de reducción: disciplinaria (a la EF, a la educación moral, artística, higiénica), espacial (a una institución o a un campo), geográfica (a una región o localidad), histórica (a un periodo: antiguo, medieval, moderno, posmoderno), a un tiempo (etapa, fase, nivel, momento).

Esta tesis apuesta por la comprensión de las continuidades y discontinuidades de los discursos educativos (creencias, conocimientos, imágenes, teorías, prácticas) que expresan modos escolarizados deseados de constitución de una corporeidad situada histórica y geográficamente (curricularización). En este caso, se trata de una aproximación investigativa a una intervención corporal emplazada en las expresiones, en las narraciones y en las prácticas mismas de los responsables (profesores y directivos) de la educación pública primaria antioqueña de los últimos ciento cincuenta años; con especial atención el llamado periodo del entresiglos XIX y XX, donde presupuestamos se configuran y reconfiguran creencias fundantes de la IPC que se siguen teniendo presencia hoy en los esfuerzos escolarizados de la corporalización. El texto da cuenta de una inmersión histórica consecuente con un interés intelectual, político y pedagógico por pensar y proyectar la educación corporal de otra manera.

Esta investigación, a través seis componentes (Apartes) temáticos interdependientes (sinérgicos), intenta una aproximación histórica, descriptiva y comprensiva a los discursos de la corporalización escolar pública primaria.

El primer componente (Situacional), incluye: (1) La síntesis que da cuenta de dos presupuestos epistemológicos que deben ser tenidos en cuenta para dimensionar el sentido y la orientación de la tesis, y (2) La introducción general, que se despliega en un acápite denominado “Un camino por recorrer (Doce inquietudes)”, que muestra el lugar de la tesis en el proyecto de vida del investigador; da cuenta de los antecedentes y el contexto en el cual este esfuerzo

investigativo se desarrolla. En este mismo apartado inicial se incluyen la introducción, acápite que presenta, a través de doce inquietudes los interrogantes y las problematizaciones iniciales que habrían podido motivar el desarrollo de esta investigación doctoral.

El segundo (Referencial), reúne: un estado del arte que da cuenta de antecedentes y abordajes investigativos significativos de los cuatro ejes explicativos generales de la tesis (aproximación histórica y estética a lo corporal escolarizado, investigaciones sobre las creencias corporales escolarizadas y el cuerpo como objeto de la curricularización); y un marco conceptual que reúne un marco referencial (teórico) constituido a lo largo del proceso de desarrollo de la tesis con el tratamiento de diversas fuentes secundarias que permiten lecturas histórico-narrativas (de pasado y presente) de los discursos (sobre la intervención psicagógica y pedagógica de lo corporal) a partir de la comprensión densa que permiten las cinco categorías básicas: Creencias, historicidad y curricularización de lo corporal, sumado a ellas, se aborda el asunto del tratamiento de la estética como campo descriptivo-comprensivo.

El tercero (Metodológico), contiene: un apartado sobre el problema investigativo, allí: el problema, el objeto, los objetivos y las fases de la investigación. Este primer componente da cuenta del sentido y la pertinencia histórico social y educativa de los discursos sobre la corporalización escolar como objeto de una tesis doctoral. El segundo componente da cuenta de la metodología específica utilizada en el estudio: estudio descriptivo-comprensivo de tipo cualitativo, investigación histórico-hermenéutica y foto etnográfica. Allí, una descripción teórica de la matriz estética de análisis (MAC) y de la matriz de análisis foto etnográfica (MET), empleadas para las diferentes explicaciones comprensivas de discursos y enunciados de la corporalización escolarizada en las escuelas primarias públicas de Antioquia. Finalmente, da cuenta también de las técnicas empleadas por el investigador para recabar información (registro de observación, fuentes primarias, fuentes secundarias, fotografía y fotoentrevista).

El cuarto (Analítico), en una primera parte se introduce el asunto de los rituales corporales escolarizados y en una segunda parte se entregan relatos que emergen del tratamiento de las fuentes investigativas. A partir del uso de las matrices de análisis configuradas y reconfiguradas en la tesis (MAC y MAE) en los relatos se realiza una analítica descriptivo comprensiva de prácticas

o de disposiciones corpóreas escolarizadas que dan cuenta del proceso de Corporalización escolarizada de Antioquia en el entresiglos XIX y XX, ellos son: 1. Los atletas de Dios y la glorificación infantil; 2. El paseo como emancipación de la escolarización y, 3. El castigo corporal escolarizado.

El quinto componente (Conclusiones); plantea un conjunto de conclusiones investigativas y presenta lineamientos para el desarrollo investigativo de futuro asociado con la tesis.

El sexto y último componente de la tesis da cuenta de: Un índice gráfico de la tesis, documentos Históricos base para el análisis investigativo, publicaciones del autor asociadas a la tesis (artículos, capítulos de libro, libros), conferencias y proyectos asociados a la tesis, presentados por el autor.

# PRIMERA PARTE

## Situacional



Fotografía 1. "El acto supervisado" (anónima). Escuela de Villahermosa en Medellín. 1927 (Moreno, W. y otros, 2008).

## INTRODUCCIÓN GENERAL

MOTIVOS... UN CAMINO POR RECORRER..

### *Pensamiento, cuerpo y escolarización: desasosiego para una tesis.*

Tres nodos problematizados a lo largo del proceso de escolarización de grado (en educación física), de formación en la maestría (en educación) y en el periodo de docencia del doctorado (en educación), constituyen un trasfondo de las inquietudes y los interrogantes que podrían haber marcado el interés inicial por investigar sobre las creencias y los discursos, sobre la corporalización escolarizada.

**Inquietud uno:** A propósito de la crisis de legitimidad del pensamiento y las prácticas educativas.

Intentando dimensionar y contextualizar el sentido de esta preocupación investigativa, traigo a colación un diagnóstico deweyano que no ha perdido actualidad. Hace más de medio siglo sostenía que la nueva educación tenía que superar los fundamentos del discurso de una educación vinculada con las estructuras de poder vigente, donde la escuela era uno de los principales instrumentos de reproducción de la sociedad de clases del capitalismo. A propósito de la crisis educativa, ya nos advertía entonces que la educación no solo estaba retrasada sino que era retrograda. ¿Qué podríamos decir hoy?

Es evidente cómo su amplia visión cobra hoy mayor relevancia. Hace algo más de cincuenta años vislumbraba ya el modo en que las creencias se iban convirtiendo, en el campo de la relación educación y sociedad, en algo más que imaginaciones y distracciones. Advertía entonces la importancia de su confrontación, y subrayaba cómo el control ya no se basaba tanto en hábitos establecidos como en opiniones. Reconocía que con el control de la opinión y

las creencias se entraba a controlar la dirección de la acción social<sup>1</sup> y con ello, seguramente el control de lo que se hace e intenta al interior de la escuela y de la sociedad en general; la dependencia de la escuela del establecimiento marca sus límites.

Desde el contexto de lo que ocurre con el pensamiento del profesorado, para enmarcar nuestra intencionalidad investigativa, cobra sentido también aquella observación crítica de Carr y Kemmis (1988: 204) en torno al camino que le concierne a la investigación social y en este caso a la investigación educativa: “La ciencia social crítica intenta localizar en sus ideas los equívocos colectivos de los grupos sociales”. Es evidente que en la base de las creencias, teorías y concepciones están los principios y valores que soportan la estrategia que orienta la práctica social y educativa; allí se encuentran acrisolados intereses personales, institucionales, epistemológicos y políticos que deben ser identificados críticamente por los propios actores.

Comparando con los tiempos del filósofo educativo estadounidense, diríamos que hoy, la reproducción de opiniones, conocimientos y creencias es más ágil, rápida y eficiente que ayer; lo es por ello, el control y la dispersión. Decía Bernstein citado por Gimeno (1993) que “las aspiraciones educativas a las que teóricamente debe responder el profesor son cada vez más etéreas e invisibles [...]”. Mundialización, globalización y sociedad de la información, eficiencia y productividad, son en sí mismas representaciones que dan cuenta también del gobierno por la opinión. Las ideas permean los sistemas y nuestras plataformas de desempeño profesional. A veces ignoramos realmente quiénes somos y a qué servimos desde lo que hacemos; desmitificada la participación de pega de los consejos escolares, que raya más con las sutilezas de una cooptación maquillada, la gobernabilidad de lo escolar (currículo, investigación, política y norma educativa) ha estado distanciada de los actores educativos (profesores, padres y madres, comunidad) y, con la configuración de la gobernanza internacional sin fronteras, sin límites y sin cuerpo, tiende a estar cada vez más distante e invisible.

Por ello tiene sentido la idea de preguntarnos: ¿qué enseñamos? y ¿por qué creemos lo que enseñamos? o ¿de dónde viene o a dónde apuntan tales creencias? Preguntarnos por el lugar y la proyección de la corporalización en el marco de la crisis de la escolarización, que forma parte

---

<sup>1</sup> Dewey (1960: 87).

de la del pensamiento y la práctica educativa; ello como una posible forma de encontrar el sentido a lo que hacemos y de lo que podríamos hacer; en otras palabras: investigando las creencias, las teorías y las imágenes de la reproducción corporal escolarizada, encontrar un sentido a nuestra profesionalidad y un reconocimiento de las posibilidades de la escolarización.

En esta sociedad compleja e informatizada, pulula la oferta de creencias y teorías, de perspectivas. Estamos gobernados por la idea, la imagen y el conocimiento, se requiere por tanto de una mayor capacidad discriminativa en el proceso de definición de las propias opciones; diríamos que cobra mayor relevancia aquel planteamiento entorno a que “las causas reales de los males contra los que (se) luchan son mucho más profundas que las intenciones conscientes y los planes voluntarios de los individuos contra los que dirigen su esfuerzo (los reformadores)<sup>2</sup>”. Si estamos de acuerdo en ello, entonces hay una dimensión del pensamiento profesoral<sup>3</sup>, que relacionada con el contexto social, debe ser tocada por la investigación educativa.

Dando palos de ciego, las administraciones educativas, las reformas y la formación de docentes, siguen atendiendo más los asuntos técnicos y enciclopédicos del currículo, que los asuntos relacionados con la identificación crítico-reflexiva de los intereses sociales que se juegan en la educación. En esta dirección encuentro que la preocupación por esta dimensión de la vida profesoral, está inmersa en una relación mucho más compleja y es aquella que surge de la interacción entre: educación- cuerpo - representación- política y cultura.

Cobra pues sentido, en una investigación sobre la intervención de lo corporal en la escuela, inquietarse por las creencias que sobre tal corporalización posee el profesorado y los que han pensado por él (inspectores, investigadores, expertos) a lo largo del proceso de constitución de lo que se llegó a denominar como instrucción o educación pública. Proceso que para el caso colombiano implica una mirada transversal a la escuela desde los tiempos independentistas (últimos doscientos años). La escuela en sí misma, sus códigos y su estructura espacio temporal,

---

<sup>2</sup> Dewey (1960: 88).

<sup>3</sup> Hay una línea de investigación sobre el pensamiento profesoral en educación con una tradición de más de treinta años (Wittrock, 1989, 1997; Pérez y Gimeno, 1988, 1989; Jiménez y otros, 1997; García, 2009). En el campo de la EF en España y Portugal, se cuenta con una tradición relativamente reciente que ya tiene un buen número de estudios; en Colombia estos son muy escasos y focalizados en Bogotá.



constituye un dispositivo preformador que retoma al cuerpo en forma brutal o sutil, en función de las motivaciones (deseos de modo de ser corporal) sociales y político-económicas que la animen en un momento determinado.

**Inquietud dos:** Conocimiento, experiencia y pensamiento profesoral.

Existe un conflicto de perspectivas en la investigación educativa sobre la relación entre pensamiento y práctica que tiene que ver con la perspectiva que se posee de las creencias profesoras.

En ese sentido hay una tradición que se viene superando en los últimos tiempos, tradición que ha posicionado la investigación sobre el profesorado en forma unidireccional. Dicha cuestión puede estar relacionada con las valoraciones que se venían haciendo de la teoría sobre la práctica, de la investigación sobre o por fuera del acto educativo, del investigador sobre el profesor, del producto investigativo sobre el acto educativo o de la tradición académica sobre la experiencia en la acción educativa, así como de la investigación formal y experta sobre los procesos de socialización y la experiencia auto formativa del profesorado.

La investigación escolar dimensionada como lugar desde donde se levantaban los criterios y principios de intervención escolar, que llegaban al maestro y a la escuela sin participación o mediación de los actores internos,<sup>4</sup> podría ser una de las raíces significativas a considerar de tal actitud. Según Schon<sup>5</sup> ello podría tener una raíz más profunda en los lastres heredados de la racionalidad técnica conectada con la lógica de la secuencia tradicional: ciencias básicas-ciencias aplicadas-técnicas de práctica.

El expertismo y la dictadura racional externa se quieren superar, recuperando un espacio en la investigación sobre el pensamiento profesoral por y para el propio profesor. Recuperar su propio pensar y su propia vivencia como elementos problematizadores de la investigación sobre la educación. Hay dimensiones de la práctica y la problemática escolar que de ser abordadas

---

<sup>4</sup> Ver Santos (1993) citado por López Ruiz (1999: 73).

<sup>5</sup> Citado por López Ruiz (1999: 73).

críticamente, de cara al redimensionamiento transformativo de lo educativo, demandan una presencia directa del profesor.

No debemos perder de vista que el conocimiento profesional del profesor es teórico y práctico “diversos autores (Shulman, 1987; Bromme, 1988; Porlán y Matín, 1994) dimensionan significativamente desde sus trabajos que el saber de los profesores está configurado tanto por un conjunto de elementos teóricos como por una serie de reglas, principios y pautas prácticas que tienen origen en la dilatada experiencia personal y social de los profesores”<sup>6</sup> Este giro implica que el conocimiento (creencias, representaciones, teorías, etc.) de los profesores es un asunto que traspasa una perspectiva exclusivamente científica o disciplinar en tanto conjunto de ideas, destrezas y actitudes que instaladas en su discurso implícito o explícito se convierten en obstaculizadores o propiciadores del cambio educativo. Este giro implica otra perspectiva para dimensionar los procesos de investigación y formación inicial, permanente y avanzada del profesorado, fundamental también para dimensionar el alcance de las innovaciones y estrategias de cambio y transformación de los currículos.

**Inquietud tres:** La EF un saber complementario en la escuela.

Existe una creencia reductora, que toma cuerpo desde cierta práctica política en educación y que cuenta con la complicidad de algún sector profesoral; creencia que en buena medida es uno de los lastres heredados de cierta tradición positivista.

Dicha creencia reduce el espacio de acción y problematización profesoral a los límites del aula y de la experiencia de aula. En el caso de la EF: a la cancha y el “cuerpo físico”, la fuerza y la disciplina, a lo físico-motriz, que según algunos definen los espacios pertinentes donde los profesores, independientemente de su nivel y campo de acción, deben desarrollar su labor.

En ese sentido hay una creencia fuertemente arraigada que tiene que ver con la perspectiva de la EF como un saber complementario,<sup>7</sup> creencia que le asigna un lugar y un tiempo marginal al

---

<sup>6</sup> Ver López Ruiz (1999: 74).

<sup>7</sup> Ver Martínez Álvarez (2000: 86).

profesorado de EF. En la escuela hay unos espacios marginales y residuales donde se dictan las *marías* y unos espacios sagrados y privilegiados donde se dictan los *saberes importantes*. Las canchas, el patio escolar, los sótanos y los pequeños espacios cerrados bajo las escalas, los parqueaderos, las calles, los tiempos y espacios ignorados, los “extraescolares”, extramurales y “extracurriculares”, los tiempos y espacios de vigilancia y de castigo se convierten en su reducto. Aun cuando no existía el “código disciplinario” de ramos, asignaturas o materias específicas dedicadas a una intervención didactizada de lo corporal, en los intersticios, en los “no lugares” (Duschatzky & Sztulwark, 2011) de la escuela ya se jugaba una modelación-normalización de lo corporal. Como pudieron constatar Aisenstein & Scharagrodsky (2006), la corporalización escolarizada antecede y desborda la intervención sobre lo corporal que se haga desde “disciplinas codificadas” como la EF, que viene a consolidarse para el caso latinoamericano en las primeras décadas del s. XX.

En razón de sus antecesores y antecedentes no codificados, el profesorado de EF no ha dejado de ser visto por la sociedad, por los colegas y directivas como un castigador y moralizador escolar. Creo que, como ningún otro profesor, los de EF nos acomodamos a la imagen inconsciente de castigador, que prefiguran las representaciones que se poseen a nivel social y escolar sobre todo profesor<sup>8</sup>. En el caso de la EF, su relación directa con el cuerpo físico y la “fuerza física” lo condenan socialmente. El mismo Adorno (1973: 71), dando cuenta de aquella especie de desprecio social que se yergue sobre el profesorado, (que se da con mayor fuerza sobre el “edufísico”), recuerda que “la sociedad delega esta fuerza física (en el profesor) y, al mismo tiempo, reniega de ella en los delegados. Estos los que la ejercen, son chivos emisarios de quienes establecen la norma. Prototipo investido negativamente”; de esa *image*, subraya el filósofo Alemán, hacen parte también el carcelero y el soldado.

No es gratuito que los maestros -y no solo los que atendieran cualquier especie de educación corporal emparentada con el control y la disciplina en los s. XVII y XVIII- eran en preferiblemente soldados retirados. Habría que revisar desde el área de la EF algunos hechos concretos (profesores ex militares) que desde la experiencia histórica europea y latinoamericana reafirman la observación de Adorno. Durante el s. XIX y el s. XX esta relación histórica de la escuela con la

---

<sup>8</sup> Ver Theodor Adorno (1973: 70-71).

tradición soldadesco/militar pervive en la imagen, en el discurso, en la práctica y en las instituciones de la EF y de los “edufísicos” (Aisenstein & Scharagrodsky, 2006; Kirk, 1990a, 1990b, 1993; Barbero, 1995). Vigor, defensa, robustez, nación, patriotismo, ideología, propaganda, disciplina se convierten en referentes que marcarán una etapa significativa del desarrollo de la EF, del discurso y las creencias soporte de la intervención de lo corporal escolarizado.

En Colombia se recurrió hasta muy entrado el s. XX a soldados activos o en retiro para ocupar las plazas de Educación Física. Aun hoy en pleno s. XXI no es raro que los gobiernos locales recurran a policías y soldados para labores de recreación y ejercicio físico de nuestros niños. Nos genera inquietud investigativa saber que a la primera convocatoria oficial para capacitación de profesores de EF en 1936 acudieron ciento ochenta personas entre maestros, soldados y policías, los materiales fueron traídos de Chile y el curso fue coordinado por un asesor chileno contratado por el Ministerio de Educación para tal fin, se trata de Candelario Sepúlveda Lafuente. Hay que anotar que estos fueron luego los mismos alumnos del primer Instituto Nacional de Educación Física de Colombia fundado en la misma época (1936)<sup>9</sup>. En la Colombia de hoy, sumida en una guerra sin cuartel, es común ver estas prácticas dirigidas por militares en las escuelas rurales y urbanas marginales, en los parques barriales y en los cinturones de desplazamiento de las grandes ciudades. Hay una gran ausencia forzada del profesorado en estas escuelas y los militares, por esos gajes de la militarización de la vida cotidiana, recuperan el lugar que hace siglos ocuparon en la educación.

Con referencia a lo que sucede en otras latitudes con la EF, y constatando una inquietud internacionalizada, tengamos en cuenta que en España para 1919 los profesores de EF se formaban en la Escuela Central de Gimnasia de Toledo que formaba parte de la institución militar. Durante la dictadura de Primo de Rivera se dio una relación significativamente estrecha con lo militar, situación que solo es sacudida por la influencia de la ILE durante la II República, más centrada en una relación con lo fisiológico, lo pedagógico y lo moral, momento este cuando los institucionalistas hacen un esfuerzo por integrar la EF en la Escuela.<sup>10</sup>

---

9 Ver Contecha (1999: 4-6).

10 Ver Martínez Álvarez (2000).

El militarismo de la EF es reforzado durante la dictadura franquista por la perspectiva ideológica/propagandística y la intencionalidad “regenerativa de la raza” a través de la actividad física.<sup>11</sup> Según el mismo Martínez Álvarez (Ibíd.) la relación entre EF, Ideología y Moral se vuelve a estrechar en el franquismo y sobre todo en el punto estratégico de la administración y formación del profesorado desde la orientación directa de una de las instituciones más emblemáticas de la dictadura: La Secretaría del Movimiento (El Frente de Juventudes y la Sección Femenina).

Parece ser que la EF, a pesar de las diferencias temporales, geográficas o culturales, sigue unas líneas maestras que transversalizan diferentes contextos y esta de la relación con lo militar es una buena muestra de ello. Aquí una de las “creencias” fundantes que más adelante, seguramente, nos tocará profundizar. Son muchas las evidencias de “subvaloración” escolar de la EF a partir de su emparentamiento con prácticas de padecimiento disciplinario social, vinculadas a las prácticas escolares de modelamiento corporal.

Hay un trabajo de Manuel Vizueté que da cuenta de la condición de contenido periférico de la EF y de las luchas del profesorado de tal área por el logro de un reconocimiento definitivo de esta disciplina como materia troncal con contenido propio de educación.<sup>12</sup> Ya advertían los representantes ministeriales en el Manifiesto Mundial de la EF (Berlín, 1999) sobre los peligros de marginación que aún se ciernen sobre la EF escolar. Hay un interés creciente por aislar la EF al terreno de lo “extraescolar”, dados los requerimientos de tiempo escolar en el currículo de los saberes y las demandas importantes de la nación.<sup>13</sup>

Puede observarse en el discurrir histórico del área, como la mitificación de la representación biologista del “cuerpo medible”,<sup>14</sup> de la capacidad manifiesta y observable de lo

---

11 Ver Pajarón Sotomayor (1996, 476) citado por Martínez Álvarez (2000: 97).

12 *Revista Educación*. Núm. 328, (2002), Madrid.

13 Para mirar las motivaciones e inquietudes del autor con el asunto investigativo de esta tesis, ver Moreno, W. (2005, 2012).

14 Ver trabajo de Pérez Samaniego (2001) sobre las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículo de EF. Apoyado en la tesis de José Ignacio Barbero (1996) observa cómo, en el dualismo representado en el “cuerpo máquina”, se configura una clave histórica significativa para reconocer la EF. Clave que emerge implícitamente en las creencias que definen los discursos del área. Creencias que al converger con fuerzas como las del mercado de la imagen corporal ponen un énfasis prevalente en lo físico, en lo anátomo-fisiológico, en la eficacia y la eficiencia

“corporal/físico”, limita la participación profesoral del área a lo estrictamente técnico<sup>15</sup> y la va separando de los espacios y tiempos educativos “científicos y altamente civilizatorios” de la escuela, aislándole a la vez, de los escenarios de definición estratégica del acto pedagógico. Es como si dijeran: “la política para los políticos”, el “edufísico” a la cancha (...).

Se dice significativamente con insistencia desde afuera y también desde adentro (imagen altamente introyectada en el propio profesor de EF, en los colegas<sup>16</sup>, en los padres, y alumnos<sup>17</sup>) que el lugar de un profesor de EF, está en la práctica, en la cancha y en el “cuerpo”.

Creo que el apelativo usual, yo diría peyorativo, con el que se refiere la sociedad y en particular la escuela, a este profesor: “edufísico”, es muy diciente. La nominación se convierte en un “recipiente” que acrisola una buena cantidad de nuestras creencias históricas fundantes con los imaginarios y las representaciones sociales que se manejan sobre nuestra profesión y sobre el área. Creencias latentes en el imaginario social que hoy emergen y ponen en peligro la existencia misma de la EF en el contexto escolar.

Como podemos ver, la visión superficial puede ser engañosa para captar la realidad. Aquellas construcciones del pensamiento que se reproducen profesionalmente a manera de creencias, mitos, teorías o concepciones, deben ser auscultadas, interrogadas. En ese sentido se usa la metáfora del campo de la Educación Física como una especie de estanque escheriano<sup>18</sup> que invita a una especie de buceo comprensivo de sus submundos. La superficie límpida y tranquila es engañosa; lo que creemos y hacemos desde el campo, contiene los ecos de las prácticas pasadas con el cuerpo y específicamente para lo que decimos, nos motiva desde este acápite, con la marginación social y escolar de una práctica que aún cien años después de su

---

motriz, en la medición y en la preocupación por la mejora de la ejecución técnica y en la condición Física (capacidades físicas).

15 Más adelante se dimensiona cómo en este lugar se configuran creencias fundantes altamente significativas, en la medida que han definido la trayectoria del campo hasta el punto que aún hoy tienen expresiones definidas, a veces encubiertas, de esta intencionalidad histórica institucional. Véase trabajo de Pedráz (1998), donde reconoce el sentido histórico del área de la EF como conjunto de formulaciones meramente técnicas respecto de supuestos objetivos de la realidad biológica del cuerpo.

16 Véase investigación de Castillo y otros (1996) sobre las imágenes de la EF presentes en los profesores de otras disciplinas escolares.

17 Véase investigación de Delgado y otros (2002) sobre las teorías implícitas de la EF ¿qué opina el alumnado sobre la EF?

18 Véase obra de Maurice Escher. Los tres Mundos (1955).

emergencia disciplinar, lucha por su reconocimiento y permanencia en el currículo escolar. Las últimas medidas escolares del gobierno Santos de deportización del tiempo escolar de la educación física para la caza de talentos deportivos, marca un retroceso significativo. Las fuerzas del dispositivo histórico deportizador toman aire,<sup>19</sup> aunque en la educación primaria colombiana aún no logra constituirse formalmente.

**Inquietud cuatro:** Hay un acumulado investigativo sobre la historia de la corporalización escolar.

Algo se mueve bajo ese aparente mar de tranquilidad y sobre ese conjunto de relaciones aparentemente naturales, configuradas en la génesis de la Cultura Física y Corporal. Hay un orden de representaciones en el campo que deben ser significadas, hay algo allí que demanda ser comprendido. Afortunadamente este trabajo ha sido ya iniciado en el campo por investigaciones significativas como las de David Kirk en Inglaterra, José Ignacio Barbero, Vicente Pedráz y José Devís en España, Bertrand Durland en Francia, Ángela Aisenstein, Pablo Scharagrodsky y Rodolfo Rozengardt en Argentina, Valter Brath, Alexandre Fernández, Víctor Melo y Marcus Taborá en Brasil, Claudia Ximena Herrera y Carmen Emilia García en Colombia, que superando una investigación cronologista / descriptiva, mágica y personalista, llaman a una profundización de dicha génesis del pensamiento de la EF.

**Inquietud cinco:** des-sedimentar las creencias que gobiernan el campo de la educación corporal.

Se aventura más allá de la superficie del estanque una suerte de "interacciones complejas, apreciables solo si se analizan estratos ocultos en los que se sustenta la realidad evidente" (Gimeno, 1993). A propósito del estanque donde tocaría bucear, decía Adorno (1973: 65) que hay constituida una especie de sedimentación colectiva de representaciones a manera de prejuicios psicológicos y sociales, que se conservan como tabúes (representaciones conscientes e inconscientes) que reaccionan sobre la realidad y de una u otra manera se convierten en fuerzas reales que estarían enturbiando los sentidos y acrecentando la deformación profesional.

---

<sup>19</sup> Véase Santos, J. M. (2012): "Hoy damos pitazo inicial al programa Supérate": Presidente Santos. [http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2012Marzo/Paginas/20120322\\_08.aspx](http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2012Marzo/Paginas/20120322_08.aspx)

En ese lugar, aunque próximo y familiar, personal y social, pero de extraño y de difícil acceso, se encuentran las ideas y creencias, las representaciones sociales y profesionales fundantes de esta práctica y de este campo. Llegar a ellas implica un proceso de pensar en el tiempo policrónico el pensamiento profesoral. Podríamos decir que para la EF se vislumbra allí una de las prioridades investigativas que guarda gran actualidad.

Este espacio se convierte en un medio ideal para que los profesores comprendamos la naturaleza de nuestra dependencia, de nuestras ataduras, también para que dimensionemos los caminos para nuestra emancipación. El profesorado de EF no puede estar ausente de ese lugar/posibilidad; allí puede ejercer una función desedimentadora, de lector crítico de pensamientos y creencias, de opiniones que gobiernan y nos gobiernan así sean aquellas que ya tienen habitación en nuestro propio cuerpo.

Es evidente que las estrategias de gobernabilidad corporal toman lugar en nuestras teorías y en las prácticas que ejercemos, somos reguladores y esas estrategias producen y reproducen valores sociales y relaciones de poder. Mueve esta pesquisa el pensar que tal ejercicio disciplinante toma cuerpo en el marco no solo de creencias sociales y políticas institucionalizadas, sino también en el lecho de las propias creencias, ideas, conocimientos y concepciones que poseemos y que potencialmente pueden constituirnos en instrumentos, en agentes instrumentalizadores, de propósitos políticos y culturales ajenos a nosotros y a los que nos debemos. La historia del profesor y de la escuela misma, es un paradigma en esta dirección (ver Varela y Álvarez, 1991; Foucault, 1979; Popkewitz, 1990; Díaz 1993). De allí que un proceso de identificación-desmitificación de tal edificio se nos antoja como lugar para desarrollar un proceso de indagación reflexiva en el marco de nuestro estudio y como paso previo necesario para una tesis que intente consultar la pertinencia histórico, cultural y social de las creencias del profesorado de EF en la región.



**Inquietud seis:** Sobre la secularización de las creencias.

Hay un contexto social, cultural, educativo y político en la región que condicionaría de una manera muy particular la dinámica de las creencias profesoras, y que por lo tanto, impulsan a una mirada investigativa.

Hay que tener en cuenta que tal lectura se va a realizar en una región con una alta tasa de penalización y criminalización de la vida política (sociedad donde el disenso no tiene lugar), donde la autoridad es ejercida con una fundamentación racional muy limitada, el estado y su sistema educativo, a partir de sus diversos instrumentos normativos y pedagógicos, se encarga de establecer un ambiente muy propicio para la hegemonización de una forma particular de conciencia y de creencia. Los profesores profesan, quiere decir que los dispositivos de formación del profesorado son instrumentos reproductivos que escasamente recogen la voz, la crítica, la reflexión y la experiencia de los sujetos educativos.

En el terreno cultural el profesor es objeto de una colonización sacralizada e irracional a través de los dictados estatal-educativos y editoriales. Así, por una parte, hay una prevalencia tutelar del experto a quien no se le conoce la cara o hay un profesor en estado "natural" reproduciendo su creencia personal, su idea educativa tiene poco espacio para una legitimación interactiva, colectiva y profesional. Hay pocas posibilidades para el establecimiento de un diálogo entre experiencias, creencias y conciencias con la tradición pedagógica e investigativa, como instancias que favorecieran un proceso permanente y dinámico de confrontación reflexiva.

Todo está abonado para la dictadura de las creencias hegemónicas, oficiales, institucionalizadas y tradicionales. En nuestro medio se encuentra una significativa connivencia entre las creencias más tradicionales, propias de un "pasado educativo superado críticamente", y las más "modernas propuestas educativas" en el campo de la EF. Por ello damos bandazos y saltamos tan fácilmente, de acuerdo a la moda internacional del momento.

Por ello es fácil observar que hay una escasa diferenciación entre lo individual y lo colectivo, que se impone la “creencia social”, que hay una escasa plausibilidad para la iniciativa individual, la reflexión y la confrontación de las ideas. La argumentación crítico-racional, por ello, brilla por su ausencia. Nuestros debates son debates entre sectas que se alinean alrededor de preceptos “sagrados” que no nos pertenecen porque no han sido construidos, debatidos y confrontados a la luz de una pertinencia histórica y social; una solidaridad orgánica producto de tal debate está por constituirse, mientras tanto la reforma, los currículos, entre otros medios, están plagados de imposición e insolidaridad, de falta de consenso real y de legitimidad académica y social.

**Inquietud siete:** Para tal andadura investigativa: instalarse en otras creencias.

Como puede verse, la investigación misma sobre las creencias exige partir de la superación de algunas de ellas pero también de la instalación en otras.

Por ejemplo en este caso, investigar las creencias del profesor de EF, su pertinencia histórico-cultural y social, requiere del apoyo en creencias de mayor amplitud y complejidad, decían Listón y Zeichner (1990: 81) que “para los futuros profesores, es importantísimo que lleguen a ver y creer que la deliberación razonada (una de nuestras pretensiones investigativas) sobre creencias, prácticas y valores educativos pueden y deben existir. Los futuros profesores necesitan comprender que pueden examinar los puntos de vista educativos propios y de los demás y conseguir en ese proceso una comprensión más profunda de los fundamentos educativos racionales propios y de los demás”.

A pesar de todo lo que hay por construir, no debemos ignorar de cara a este trabajo, la existencia de una ya larga tradición crítico-reflexiva instalada en la investigación del pensamiento y el discurso profesoral que abriéndose camino, nos está convocando a valorar las opciones propias. En ese sentido podemos decir que no partimos de cero.

Es importante tener presente que este camino reflexivo-confrontativo, en el terreno de los valores y las creencias, no busca de ninguna manera la afirmación automática de creencias particulares de una tradición determinada; impulsa, a diferencia de ello, una reflexión y un examen crítico de

aquellas que se han ido constituyendo acríticamente en preceptos de la tradición. Por ello en este proceso investigativo pretendemos no quedarnos en un proceso descriptivo. El examen que se pretende, tiene que ver con una especie de confrontación que desea adentrarse en el fundamento político cultural de tales creencias, para elaborar argumentos que permitan su transformación. En ese sentido entendemos que la pretensión de esta investigación es compleja, siguiendo a Lovin (1988) citado por Listón y Zeichner (1990: 81), queda un reto para todo aquel que, como nosotros, desee adentrarse en la comprensión de los diferentes problemas que contiene el campo educativo: preferir la condición de revisionistas proféticos a la de alumnos obedientes, revisionistas que encuentran actividad en la búsqueda del sentido, la coherencia, la intención y la densidad de tales creencias constitutivas del campo, pero que también desean visualizar y participar en el proceso constructivo de aquellas creencias compartidas que le configuran y le dan dinámica.

**Inquietud ocho:** La investigación sobre las creencias en E.F y su pertinencia investigativa.

La puesta en cuestión de la legitimidad de las prácticas y el pensamiento educativo es un marco interrogativo que puede contener una investigación sobre la pertinencia histórica, política y social de las creencias del profesorado en este campo específico. Investigación que en su desarrollo pueda inscribirse en retos de mayor complejidad como la necesaria definición de proyectos de pensamiento y práctica educativa alternativa.

En el momento temporal crítico, inminente e insoslayable de la acción educativa (clase, acto de diseño educativo colectivo o respuesta inmediata a una demanda) cuando no hay más camino que actuar, que tomar una decisión, que trazar una estrategia concreta en clase, en la escuela (ver Gimeno, 1993), cuando no hay más recurso a la mano que lo que uno mismo allí posee, aparece el recurso necesario a lo que últimamente uno cree, al conjunto de creencias más asentadas e inculcadas que se poseen. En el caso de nuestra región, por lo que ya anotábamos, esas herramientas inmediatas son muy frágiles. Campea un espíritu improvisador que se confunde con creatividad, la escasa producción investigativa y en general la incipiente construcción de códigos propios de comunidad académica es patética. Nuestros referentes

son prestados. Es muy dicente el hecho de que gran parte de los debates que se dan en la EF actual entre nosotros, siempre tienen que partir de una definición de Educación Física.

Da la impresión que la falta de una investigación propia y de una articulación crítica y profunda con la tradición del área, hace supremamente débiles los códigos del campo. Buen número de discusiones en congresos y textos académicos se agotan y asfixian en esas definiciones preliminares que parece que significan, en nuestro caso, algo más que el establecimiento de un necesario punto de partida. Hay que encontrar significado a esa creencia popular-académica de nuestra área de que hay tantas definiciones como profesores de EF.

La propia experiencia educativa y profesional, ha ido mostrando cómo en el campo de la EF la situación es crítica. Se puede aventurar que en el profesorado del área priman los conocimientos y creencias de orden empírico y práctico. Trataremos de mirar y valorar esto más adelante, pero es muy posible que en el caso nuestro se haga más notoria la debilidad de conocimientos relacionados con aquellos saberes que se cultivan vía académica e investigativa. Los contenidos básicos y científicos aplicados, generalmente tienen una base libresca y academicista<sup>20</sup> desde la forma misma como han sido aprendidos por los formadores de formadores en nuestro contexto.

En este caso, creemos que una revisión de las creencias que soportan la actuación educativa del profesor fundamentalmente desde adentro, permitiría mayores niveles de autonomía y compromiso intelectual y profesional.<sup>21</sup>

**Inquietud nueve:** Interés personal y profesional en una investigación sobre las creencias.

Como ya mencionaba, el interés por las creencias y las concepciones que porta el profesor ha sido creciente desde mi condición de estudiante y profesor universitario, desde mi condición ya

---

<sup>20</sup> Factor que junto con otros (primacía de saber práctico propio del campo, debilidad histórica en la estructura del saber en sí, etc.) estaría relacionado con la imagen social que se posee de una EF desprofesionalizada.

<sup>21</sup> Ligado al acto de auto-comprensión de sí mismo, como ya anotábamos, está el acto de revisión colectiva de los intereses a los que se sirve desde las teorías, conocimientos y creencias que se poseen y se impulsan, no hay otra manera de saber descriptivamente por un lado qué se hace, a quién o a qué se sirve o por otro lado, saber proyectivamente cómo se podrían hacer las cosas de otra manera (ver Smyth. 1994).

de integrante de una organización estudiantil, ya de un claustro profesoral, o de un Consejo Académico de la Universidad, desde la condición de coordinador de un proyecto de cualificación de profesores de la básica desde la Universidad<sup>22</sup> o significativamente desde la condición de coordinador de un colectivo profesoral que adelantó un proyecto de transformación curricular hoy en curso, así como la de integrante de un colectivo intersectorial que ha participado activamente en los procesos de diseño de lineamientos curriculares para en la EF en la región y en el país colombiano. Gran parte de la crítica personal y colectiva a los currículos (constante en mi vida estudiantil y profesoral, también de la experiencia transitoria como administrador docente) tiene que ver con el sistema de creencias que acompañan y condicionan el desempeño profesional y particularmente el profesoral.

Siempre me ha inquietado el encuentro de dicho pensamiento profesoral con las funciones de diseño y ejecución de la enseñanza, su traducción y consideración o no en las construcciones curriculares, su encuentro con las intenciones del currículo, el pensamiento y la política oficial/institucional, la forma como ese pensamiento se constituye desde la experiencia previa del profesor y desde la interacción con los colegas, la forma como se configura a partir de otro tipo de vivencias tales como: el contacto cotidiano del profesor con los manuales y textos escolares o la influencia del “pensamiento externo y experto” en los eventos académicos nacionales e internacionales (colonización o intercambio). Este interés, podría decir, se ha venido constituyendo alrededor de una preocupación colectiva que hoy se establece regionalmente como una preocupación por la calidad, no solo de la enseñanza, sino de la Educación Física y la profesionalidad de sus profesores.

El interés por investigar las creencias y conocimientos profesorales va más allá de una aproximación psicológica (naturaleza cognitiva), didáctica (metodológica) o matemática (a partir de la repitencia o la persistencia a un determinado conjunto) de las creencias profesorales. Se trata aquí, de mirar la cuestión en el marco de las relaciones socio-culturales y educativas, ubicando este aspecto constitutivo del profesor, en tanto profesional inmerso en un campo de

---

<sup>22</sup> Micro currículo en Pedagogía Motriz. Experiencia de cualificación del profesorado de la básica desde un convenio establecido entre la Secretaría de Educación de Antioquia, la Facultad de Educación y el Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Entre 1995 y 2000 por la cual pasaron unos seiscientos profesores de EF.

tensión y de juego de poderes. Por ello intentaré una aproximación reflexiva a la pertinencia histórico-cultural de las ideas y creencias del profesor de EF.

En ese contexto se llega al enmarcamiento investigativo en la relación conceptual: creer-saber-poder, como interacción de orden histórico, político y cultural que condiciona la disposición social-profesional y pedagógica del profesor. Se entiende así que el posicionamiento crítico-reflexivo de este, pasa por una postura autocrítica y confrontativa, tanto desde su sistema de creencias como del sistema de creencias que definen el campo en el que se desempeña y que tienen que ver con aquellas.

Observo pues cómo la disciplina de la EF misma, es portadora de un sistema de creencias fundantes<sup>23</sup> que la constituyen como profesión, como campo de saber y en este caso, como saber para la escuela y saber para la universidad; acción constitutiva que sin independencia de ese sistema general, deja ver al profesorado desplegando sus propias creencias y concepciones, de acuerdo a los contextos socioculturales y políticos donde se desarrollan.<sup>24</sup> Los currículos no logran, como algunos quisieran, homogeneizar la enseñanza, porque esas creencias y concepciones la singularizan. Encuentro entonces de interés investigativo el conocimiento de las creencias que, desde y sobre el área, se instituyen y desarrollan en la región.

**Inquietud diez:** impactar la cultura profesoral.

Esta investigación se inscribe en la perspectiva de una necesaria revisión crítico-reflexiva de la cultura escolar/institucional<sup>25</sup> y la cultura profesoral<sup>26</sup> que propugnen por cambios radicales en

---

23 Primera parte de esta investigación.

24 Segunda parte de esta investigación.

25 Cultura institucional: "conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social. Las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerzan en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar" Pérez Gómez (2000: 127).

26 Pérez Gómez (2000: 62) define la cultura docente como aquel "conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social (los profesores) considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí". Fenómeno complejo, comprensible a partir del análisis a tres niveles: uno transaccional (los valores son concebidos como propuestas metafísicas, fundamentados en creencias, códigos éticos e institucionales morales; otro el llamado nivel racional donde los valores se fundamentan en las normas y expectativas del contexto social y dependen de una justificación

la perspectiva social, educativa y escolar sobre el área y la profesión en nuestro contexto. Hablamos del posicionamiento del profesor como sujeto de conocimiento académico conectado a los desarrollos del saber, pero conectado íntimamente a la realidad social que le ha correspondido de cara a las necesidades y a las perspectivas de un proyecto histórico social y cultural.

Un intento del profesor de EF por salir de la condición histórica de subalterno ha chocado de frente con la realidad vivida. Este intento debe su fracaso hasta hoy, posiblemente a la mirada y al auto concepto mismo del profesor como un receptor pasivo de medidas cualificantes que se hacen a sus expensas e ignorando el valor de su vivencia y experiencia. El compromiso profesional<sup>27</sup> que demanda los nuevos tiempos no será posible mientras no se recupere/potencie la capacidad crítica y la voluntad política (confrontativa y contextual) del profesorado desde sí mismo.

Para empezar digamos que esta investigación apuesta por la confrontación, la significación y la comprensión del profesor, reconociendo que me lanzo a tal empresa con la esperanza de poder confrontar allí mismo la plataforma de ideas, creencias, conocimientos y prácticas que han sostenido no solo el ejercicio de la profesión en el área y en la región, sino como posibilidad de confrontar el sistema de conocimientos y creencias que dan soporte a mi actuación profesional. Hay algunas complejidades, que se dejan observar desde ahora, que permiten pensar que este trabajo debe desbordar la intención por una “buena práctica escolar”, la idea de mirar las creencias profesoraes está relacionada con la posibilidad de dimensionar nuestras ataduras pero a la vez nuestras posibilidades emancipativas, partiendo de estos intentos de significación y comprensión.

---

colectiva; y un último nivel subracional donde los valores se experimentan como sentimientos y preferencias personales impregnados de lo emotivo más que de lo social o lo moral.

<sup>27</sup> Ver en “Arqueología del Concepto de Compromiso Social” en el discurso pedagógico” Martínez Bonafé (2000). La categoría Compromiso profesoral, según el investigador, está enmarcado en un discurso de resistencia y respuesta profesoral. Esta categoría permite, según él preguntar por la evolución histórica de la actitud política, social, gremial y escolar del profesorado. El compromiso profesoral, dice, aparece relacionado con: 1. el compromiso con el desarrollo personal y la autonomía del sujeto 2. el compromiso con la recreación de las culturas más allá de la instrucción académica 3. con el compromiso con el conocimiento, la crítica y la intervención sobre la realidad 4. compromiso con la revitalización de la palabra y el trabajo autogestionario en la escuela, compromiso con los sectores o grupos sociales afectados por políticas de desigualdad 6. con la investigación y el desarrollo del propio conocimiento profesional práctico de los docentes a través de la cooperación y el intercambio cooperativo.

Investigar el sistema de creencias del profesor y aquellas que se reproducen socialmente a través de los diferentes dispositivos de saber-poder que están dispuestos, implica una apuesta por los retos que apuntan a un interrogante que nos dejó Dewey:

¿Qué ocurriría si los maestros se hicieran lo bastante valientes y emancipados para insistir en que educar es crear una mente discriminativa, una mente que prefiera no engañarse ni engañar a los demás? (Dewey, 1960: 91). Más allá de la superficie técnica, funcional y funcionarial hay un lugar donde el profesor, a partir de un posicionamiento ético-reflexivo, moral y político valora y bucea desde su condición y compromiso profesional, intelectual y moral (sujeto de deseo, de poder, sujeto público) para intentar leer lo que subyace al desempeño.

Allí queda la ruta de escape de las fuerzas centradoras, la ruta de resistencia y de respuesta, allí queda la posibilidad de realimentación y descentración permanente que permita ampliar conciencia y voluntad.

Investigar las creencias es una ruta que se nos antoja necesaria para intentar el desentrañamiento de los dilemas y las ambigüedades que nos gobiernan, su desvelamiento, camino que permita romper las simplificaciones, para descubrir aquellas relaciones y estrategias más complejas y sutiles del poder. Creemos que esta es una ruta adecuada para redefinir los principios y estrategias que orientaran nuestra acción en este mundo controvertido y controvertible.

**Inquietud once:** El profesor un texto dentro de otro texto.

Hay una tradición educativa que nos invita a examinar los puntos de vista propios y los de la tradición (evaluación crítica de los valores Lovin, 1988 citado por Liston y Zeichner, 1993) como buen camino para el intento comprensivo, profundo de los fundamentos educativos racionales propios y de los demás. Yo creo que este trabajo responde a este tipo de llamados (necesidad). Lo que creo además es que esta lectura no puede ignorar que las ideas, imágenes, creencias, teorías y concepciones, que posea un sujeto o un colectivo de sujetos, trascienden la



realidad personal o individual. Ellas se configuran también socialmente, son expresiones que dan cuenta de una situación del orden sociocultural.

En ese sentido creo que se debe dimensionar, camino a este esfuerzo investigativo de las creencias profesoras, el hecho de que “la lectura no queda agotada simplemente con la descodificación de la palabra o del lenguaje escrito, sino más bien se ve anticipada y ampliada por el conocimiento del mundo.

Leer el mundo precede a leer la palabra y la posterior lectura de la palabra no puede sustituir a una continua lectura del mundo. El lenguaje y la realidad se hallan dinámicamente entrelazados. La comprensión alcanzada por la lectura crítica de un texto implica percibir la relación entre el texto y el contexto” Freire (1983: 5).<sup>28</sup>

Lo que piensa, lo que cree y lo que hace el profesor o lo que busca la escuela no escapa a la influencia de factores del orden social, cultural y político. Tenemos presente que la lectura que se desea hacer del profesor debe dimensionar el lugar histórico que ocupa. Su sistema de creencias no está aislado, no funciona independientemente de aquellas creencias que se van tejiendo socialmente. Si eso es así, significa que tales construcciones no son procesos neutros o apolíticos, tales construcciones están atravesadas por intereses que también llegan al terreno de lo educativo, de lo escolar.

Al interior de un campo como la EF se dejan identificar modelos, corrientes, escuelas, tendencias, ideas hegemónicas e ideas emergentes. Veremos más adelante que el campo intelectual, es también un “campo de juego” donde se ponen en escena intereses de diverso orden que están en permanente pugna.

Para penetrar el sistema de creencias personales y fundantes al interior de un campo como la EF (con miras a una transformación crítica) no se debe perder de vista, que desde una perspectiva reconstruccionista se plantea la importancia de una articulación reflexiva de las tradiciones educativas que apoye simultáneamente la comprensión que el profesor tenga de sí como

---

<sup>28</sup> Citado por Cherryholmes (1988: 35).

educador, del proceso educativo y del contexto social y político de la escolarización (ver Liston y Zeichner, 1993: 80).

Como podemos ver existe un conjunto de creencias, teorías hegemónicas y alternativas que se expresan situadas histórica y culturalmente tanto en el profesorado como en el conjunto de la disciplina y de la sociedad, elementos que tienden a ocultarse en una especie de discurso único y hegemónico a través de los planes, programas (lineamientos y diseños curriculares), informes y textos editoriales, que creo deben ser reconocidos y comprendidos.

Parece que en nuestra región (con mayor fuerza) dada la debilidad investigativa sobre el pensamiento profesoral en EF y la falta de espacio (reconquistable) para que el profesorado asuma una postura crítico-reflexiva, los imaginarios sociales como los aires reformistas en los diferentes niveles educativos relacionados con el área, siguen reproduciendo creencias, teorías, concepciones, mitos, imágenes que se suponían superadas de cara a una intervención pedagógica de lo corporal<sup>29</sup> con pertinencia social, cultural y académica.

Se observa con preocupación cómo la bibliografía foránea<sup>30</sup> que más se moviliza en la región está plagada de estereotipos tradicionales de la EF que refuerzan tendencias, concepciones y prácticas aparentemente superadas, prácticas que siguen reforzando el carácter competitivo, deportivista, mecánico-disciplinario y biólogo de la EF. Textos y “recomendaciones” que centrados en el “deber ser de la EF” profundizan la brecha abierta entre esta y la realidad (necesidades de los sujetos educativos, más allá de los intereses políticos ajenos); podríamos

---

<sup>29</sup> Este concepto abarca a la EF, más adelante trataremos de definirlo.

<sup>30</sup> En la región la producción textual académica es aún muy reducida. En Colombia para poner un ejemplo no se han producido más de 30 libros de EF en los últimos cinco años. Argentina que era uno de los grandes surtidores de textos relacionados con la EF antes de los ochenta, ha visto mermada su producción no solo por la desaparición de la influencia intelectual en el campo, sino debido a la crisis económica y la consiguiente desaparición de la industria editorial (ver Néstor García Canclini, 2001). En el caso colombiano, podríamos decir que ninguno de los textos, incluidas las revistas de EF y Deporte (a excepción de Kinésis que ha logrado algún nivel de salida), tiene circulación internacional. Las revistas del área (a excepción de la anotada) no tienen periodicidad, están al garete de las vicisitudes financieras y los apoyos circunstanciales. Los libros en su gran mayoría son financiados y en el mejor de los casos cofinanciados por los mismos autores (práctica prevalente en EF: ver al propio profesor maletín en mano vendiendo su texto en el tiempo libre). Es muy contada la excepción de un texto editado institucionalmente. Colciencias, ente rector de la investigación en Colombia, solo registra tres proyectos de investigación terminados o en curso. Cuatro editoriales españolas monopolizan el mercado colombiano y latinoamericano, pero ninguna le apuesta seriamente a financiar proyectos de texto en la región. En ese sentido hace falta normas de “protección cultural” que obliguen a estos vendedores a apoyar, en especie de “contrapartidas equilibrantes”, algunos proyectos de textos de la región.

decir que en nuestra región la voz de los profesores esta conculcada por el texto “oficial” de al EF.

### **Inquietud doce: Desedimentar.**

Para fortuna del viajero, el camino que intento en este laberinto infinito se deja ya divisar, hay un interés creciente por el estudio de aspectos referidos a los niveles de actuación más implícitos del profesorado<sup>31</sup> que todavía es incipiente en EF.

Como diría Cherryholmes (1988: 28) refiriéndose a las prácticas discursivas de la educación y guardando las proporciones, en EF y en la educación corporal, se cuenta con una especie de “meta-narrativas fundacionales”, o dadas las proporciones, se cuenta con una narrativa-discurso configurada en un sistema de ideales-creencias, paraqué no se puede seguir apropiando o reproduciendo acríticamente.

Ahora (convicción), se trata de animar en el contexto de las prácticas discursivas de la educación, en este caso de la EF, procesos serios de “re-pensamiento de lo que decimos y hacemos”, teniendo en cuenta que aquello pesa como tradición que cuenta a la hora de las definiciones normativas y políticas, de las construcciones curriculares y de las mismas problematizaciones investigativas.

Su configuración como régimen, como tradición, como norma legitimada históricamente juega como tensión significativa en la definición de los términos de la actuación del profesorado.<sup>32</sup> Es evidente que tal amalgama epistémica se ha configurado respondiendo a intereses histórico-culturales de poder situados, que deben ser comprendidos y desentrañados si aspiramos a desarrollar procesos significativos de re-direccionamiento del área, de la profesión. Nos recuerda Gómez (2002: 501) que al final de su Fausto, Goethe nos dice: “todo lo que ocurre es solo una metáfora”, para el hombre su mundo solo es entendible descifrando con esfuerzo las

---

31 Ver Fuchs (1994) citado por Jiménez (1997).

32 Se define profesar: ser adepto a ciertos principios y doctrinas, ejercer una profesión. Obligarse en una orden religiosa a cumplir los votos propios de (...). Profeso: Dicese del religioso que ha profesado... (Diccionario Enciclopédico Larousse).

capas sucesivas de los mensajes de los otros, allí también los de sus antepasados. Intentar una aproximación a las propias creencias, a las de los colegas y alumnos, a las creencias fundantes o sociales sobre el área que de una u otra forma tienen que ver con la direccionalidad de la acción, demanda de una actitud comprensiva y crítica que se alimenta de un deseo permanente de una lectura transversal, entrelíneas, actitud poco dogmática que desarrolle una sensibilidad crítica especial como constante intelectual.

Es importante señalar a esta altura que este ejercicio “desmitificador” y “develador” no pretende ni establecer ni establecerse en nuevos principios trascendentales, pues se constituye a partir de la creencia de que: 1. los pensamientos de los profesores guían y orientan, en cierta medida, su práctica en el aula, de modo que existe un determinado nivel de interrelación entre los dominios del pensamiento y la acción del docente (Shavelson y Stern, 1983). 2. el profesor es una persona (potencialmente) activa y autónoma (Clandinin, 1986) y reflexiva (Calderhead, 1983)<sup>33</sup>, que de forma continua procesa información y da sentido a su práctica, y que posee un sistema particular de creencias acerca de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se van configurando en la acción y en la interacción con un sistema más general de creencias y valores constituidos en tradición potencialmente cambiante. 3. que la experiencia práctica profesional influye en el grado de estabilidad y en la evolución de la tradición. 4. que ciertos esquemas pedagógicos de los profesores poseen un alto grado de inmutabilidad, de tal manera que se configuran como el sustrato más profundo, oculto e influyente del edificio cognitivo, por lo que constituyen una auténtica epistemología personal que suele tener su origen en el proceso de interiorización de prototipos, prejuicios y normas sociales que todo profesor ha sufrido en su larga etapa de alumno en el sistema educativo (Porlán, 1988). 6. que los procesos de pensamiento de los profesores se producen dentro de un contexto psicológico y sociológico (teorías implícitas, valores y creencias, clima, interacciones sociales, limitaciones, etc. [ver Clark y Yinger, 1979]<sup>34</sup>). 7. se entiende el pensamiento y la práctica de los profesores como dimensiones mutuamente influyentes y en un proceso de construcción continua, que pueden verse enriquecidos por la implicación activa en dinámicas de reflexión crítica (ver Porlán y López Ruiz, 1993).

---

<sup>33</sup>Citados por Porlan y López (1993)

<sup>34</sup>Citado por Gómez López (1988)

En ese sentido nuestro problema/investigación intenta inferir tendencias de pensamientos respecto a las creencias observadas/detectadas, comprender y caracterizar la forma como los profesores conciben la enseñanza de la EF, detectar ideas y conceptos que soportan sus creencias y sus tendencias de pensamiento, establecer un estado de opinión (conceptos, ideas y valoraciones), estudiar las distintas tendencias y las hegemonías sobre la enseñanza de la EF que se sostienen en la región.

Como señalan Liston y Zeichner (1993) los profesores “deben hacer conscientes las consecuencias de sus propias concepciones y conocer alternativas para desarrollar su tarea.”. Es una opción para apostarle a la transformación de la institucionalidad educativa, profanar las creencias sacralizadas, modificar los procesos de intervención de lo corporal escolarizado, sus depósitos y sus medios, tocar nuestro pensamiento, sublevarse a sus arsenales interventores, flexibilizar trayectorias, redimensionar las interacciones corporales en la escuela, los vínculos, las intervenciones, las mediaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, Theodor (1973): *Consignas*, Buenos Aires, Amorroutu, (e.o1969, 1973).
- AISESTEIN, A. y P. SCARAGRODSKY (2006): *Tras las huellas de la educación Física Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.
- BARBERO, J. I. (1996): «Cultura profesional y currículum (oculto)», *Educación y sociedad, Revista de Educación*, 311, pp. 13-49.
- (1995): «La Educación Física en España (Una aproximación genealógica), Instituto Andaluz del Deporte» en: AA.VV (1995), *Unisport: El deporte hacia el s. XXI* (Málaga), pp. 29-42.
- (1994): «Cultura profesional y currículum (oculto) en EF. Educación y Sociedad. Reflexiones sobre las (impo) civilidades del cambio», *Revista de Educación*, (1966), 311, pp. 13-49.
- CARR, W. y S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Ed. Martínez Roca.
- CASTILLO, Javier; DÍAZ, Benjamin; MARTÍNEZ, Lucio; Y BORES, Nicolás (1996): "Imágenes de la Educación Física de secundaria en el profesorado de otras áreas", *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado* (Ávila, 1996), <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/98/520>
- CHERRYHOLMES, Cleo H. (1988): *Poder y Crítica (Investigaciones post-estructurales en educación)*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor.
- CONTECHA, Luis Felipe (1999): «La Educación Física y el deporte en Colombia. Una historia», *Lecturas: EF y Deportes*, Revista Digital (Buenos Aires).
- DELGADO, M. Á.; MEDINA, J. Y PALMA, CH. (2002): «Cuestionario sobre teorías implícitas en educación física: ¿Qué opina el alumnado sobre la educación física?» *Revista digital Buenos Aires* (Palma).
- DEWEY, John (1989): *Cómo pensamos. Nueva exposición de la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*, Barcelona, Paidós.
- (1960): *La Educación de hoy (la educación y nuestros problemas sociales)*, Buenos Aires, Losada, 3º ed.
- DÍAZ, M. (1993): *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Colombia, Centro editorial, Universidad del Valle.
- DUSCHATZKY, S. y D. SZTULWARK (2011): *Imágenes de lo no escolar*, Buenos Aires, Paidós.
- ESCHER, Maurice (1955): *Tres mundos* (Dibujo).

- FOUCAULT, M. (1979): *Vigilar y Castigar*, Madrid, Editorial s. XXI.
- FREIRE, Paulo (1983): *El acto de leer y el proceso de liberación*, México, s. XXI, p. 51.
- GARCÍA Canclini, Néstor (2001): *Culturas Híbridas*, Barcelona, Paidós.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1993): «Conciencia y Acción sobre la Práctica» en: IMBERNON, F. (coord.), *La formación permanente del Profesorado en los países de la CEE* (ICE Universitat de Barcelona), pp. 53-92.
- (1999): «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 81, Año VIII, pp. 67-72.
- GÓMEZ LÓPEZ, L. (enero - junio, 2008): «Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula» *Sinéctica*, 30, Recuperado de <http://www.sinectica.iteso.mx/>
- GÓMEZ, R. y Federico de CASTRO (2002): «Navegar en el Laberinto» en: ESCOLANO, Benito Agustín y José María HERNÁNDEZ Díaz (Coords.), *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada*, (Valencia, Edita Tirant Lo Blanch).
- GOODSON, I. (2000): *El cambio en el Currículum*, Octaedro.
- JIMÉNEZ, Juan E; ARTILES, Ceferino; Y YAÑES, Gladis (1997): *Creencias de los profesores sobre enseñanza de la lectura*, Universidad de la Laguna, Iberpsicología.
- KIRK, D. y K. TWIGG (1993): «The Militarization of School Physical Training in Australia: The Rise and Demise of the Junior Cadet Training Scheme», (1911-1931), 22(4), pp. 391-414.
- (1990a): *Educación Física y currículum*, Valencia, Universidad de Valencia, pp. 58-78.
- (1990b): «La educación Física en el currículum escolar: exploración de las dimensiones del problema del estatus educativo» en: KIRK, D., *Educación Física y currículum* (Valencia, Universitat de Valencia), pp. 55-78.
- LISTON, D.P. y K.M. ZEICHNER (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- (1990): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización* Madrid, Editorial Morata.
- LÓPEZ Ruiz, Juan Ignacio (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa*, Málaga, España, Ediciones Aljibe.
- MANIFIESTO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (2000): Berlín, Noviembre de 1999, <http://www.fiepmexico.com/manif.pdf>
- MARCELO, C. (2009): *Desarrollo Profesional Docente*, Madrid, Editorial Narcea.

MARTÍNEZ Álvarez, Lucio (2000): «A vueltas con la historia: Una mirada a la EF escolar del s.XX», *Revista de educación*, núm. Extraordinario, pp. 83-112.

MARTÍNEZ Bonafé, J. (2000): «Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y de formación docente» *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, Vol. 3, núm. 1, (2000).

MILSTEÍN, D. y H. MENDES (1999): *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

MORENO, W. (2012): «El plan supérate, un filtro más para los sobrevivientes», *Editorial, Revista Educación Física y Deporte*, Vol. 31, p.1.

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/699/11410>

- (2005): «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar», *Revista RIE* (Madrid, España, Organización de Estados Iberoamericanos), núm. 39 (septiembre-diciembre), <http://www.rieoei.org/rie39a07.pdf>

MORENO, W. y S. PULIDO (2008): Documentación, sistematización e interpretación de las buenas prácticas pedagógicas en los procesos de educación del cuerpo, Capítulo Colombia en el proyecto PROSUL, Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia, Edital CNPq Chamada II - Projetos Conjuntos em C&T&I Alexander Fernández Vas(coord.).

PEDRAZ, Miguel Vicente (1998): «Poder y Cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud», *Revista EF&C* (La Plata), núm.2.

PÉREZ Gómez, A.I.(2000):*La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.

PÉREZ Gómez, A.I. y J. GIMENO Sacristán (1995): *Volver a pensar la educación (Vol. I y II) Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata.

-(1988): Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico, *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp.37-63.

PÉREZ Samaniego, V. y SÁNCHEZ Gómez, R. (2001): «Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de Educación Física», *Revista Digital* (Buenos Aires),núm. 63.

POPKEWITZ, T. (1990): «Ideología y formación social en la educación del profesorado» en: *Formación del profesorado: Tradición, Teoría, Práctica* (Universidad de Valencia, Servei de Publicacions).



PORLÁN, Rafael y Ana RIVERO (1998): «El conocimiento de los profesores», *Serie Fundamentos* (Sevilla), núm. 9.

PORLÁN ARIZA, R. y Juan Ignacio LÓPEZ Ruiz (1993): «Constructivismo en Ciencias: Pensamiento del Alumnado Versus Pensamiento del Profesorado» *Curriculum. Revista de Teoría, Investigación y Práctica Educativa*, pp. 91-108.

SANTOS, J. M. (2012): Hoy damos el pitazo inicial al programa Supérate: Presidente Santos, [http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2012/Marzo/Paginas/20120322\\_08.aspx](http://wsp.presidencia.gov.co/Prensa/2012/Marzo/Paginas/20120322_08.aspx)

SHAVELSON, R. y P. STERN (1983): «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas» en: GIMENO Sacristán, J. y A. PÉREZ Gómez (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Madrid, Akal), pp. 372-419.

SMYTH, J. (1994): «Una pedagogía crítica de la práctica en el aula», *Revista de educación* (Madrid).

VARELA, J. y F. ÁLVAREZ (1991): «El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica» en: WAA, *Sociedad, cultura y educación* (Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense).

VIZUETE, M. (2002): «La Didáctica de la Educación Física y el Área de Conocimiento de Expresión Corporal» *Profesores y currículum*, núm., pp. 137-154.

WITROCK, Merlin C. (1997): *La investigación de la Enseñanza, I, II, III (Profesores y alumnos)*, Madrid, Paidós Educado/MEC.

- (1989): *La investigación en la Enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.

ZEICHNER, K. (1993): El maestro como profesional reflexivo, *Revista de Pedagogía* (Barcelona, Fontalba), núm. 220 (diciembre), pp. 44-49.

## SEGUNDA PARTE

### REFERENCIAL



Fotografía 2. "La gallina ciega". Escuela Normal Superior de Medellín. 1920-1940 (Moreno, W. y otros, 2008)

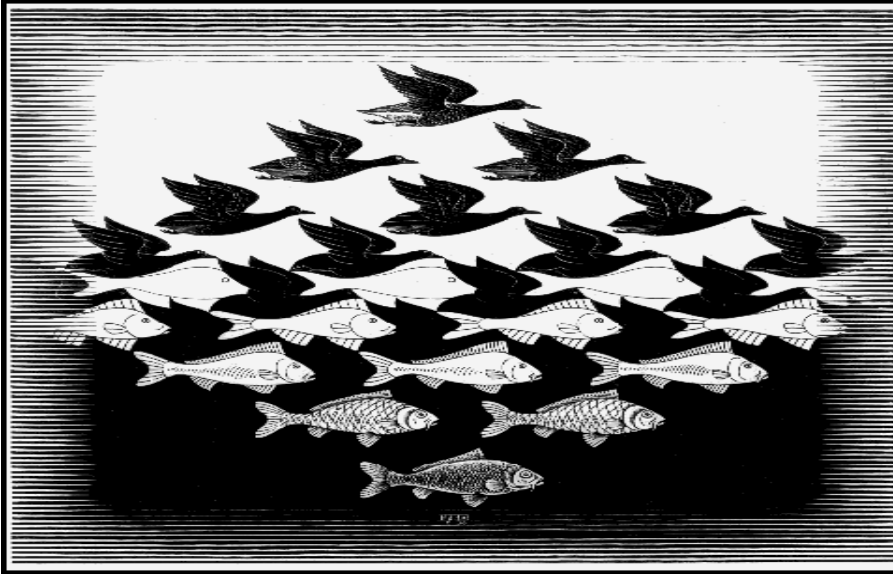


Ilustración 1. Los peces y el agua, 1938 (Maurice Escher: 1898 - 1972).

“Lo antiguo entra en lo nuevo con la significación que lo nuevo le da y no podría entrar en lo nuevo de otra manera.” (Castoriadis)

“Volver visible lo que no es invisible más que de estar demasiado en la superficie de las cosas (...), restituir en su materialidad la práctica de un discurso.” (Guedez, en Gabilondo)

“Es hora de asignar umbrales y marcar las condiciones de nacimiento y desaparición de los discursos, en lugar de considerar sus objetos como “naturales”, y que lo decible en una época no se identifica “limpiamente” con las “cosas dichas”; estas son formadas y transformadas.”  
(Gabilondo)

“La búsqueda de la procedencia no funda, al contrario: remueve aquello que se percibía inmóvil, fragmenta lo que se pensaba unido; muestra la heterogeneidad de aquello que se imaginaba conforme a sí mismo.” (Foucault, 1980: 13)

“Los destellos de lo próximo nos dificulta vislumbrar más allá de lo que hemos vivido en carne propia.” (Martínez Álvarez, 2000: 83)

## INTRODUCCIÓN

Valorar la pertinencia histórico cultural y social de las creencias del profesorado de EF implica una especie de descentramiento de la óptica, de las categorías y conceptos en los que se supone navega nuestra práctica y nuestra cotidianidad; es la respuesta que he dado a aquellos colegas que se preguntan qué hace uno de los suyos en un doctorado para sociólogos o antropólogos de la educación corporal.

La creencia de que una parte significativa de las causas de nuestras dificultades (desprofesionalización, obstáculos internos y externos para la construcción y reconstrucción curricular, dificultades para la comunicación interprofesional, interdisciplinar e intersectorial, desconocimiento social y educativo de nuestro trabajo, de sus realidades y contextos) está relacionada con la crisis general de la escuela, la educación y el pensamiento educativo, es una respuesta que me ha ayudado a argumentar que el problema de las creencias profesoras puede pensarse en el contexto de dicha crisis y que no hay mejor forma de asumirla que tratar de ampliar las herramientas explicativas.

En este espacio del trabajo se intentará una aproximación a los contextos y categorías que se han ido perfilando desde la problematización y el asunto investigativo (las creencias pedagógicas sobre lo corporal). Aquí se reflejan las lecturas específicas, los debates propiciados en los seminarios que definen aportes conceptuales desde la etapa de docencia, las interesantes y enriquecedoras conversaciones con el tutor, los aportes desinteresados de los otros profesores de la Universidad y de otros profesionales de la EF que se desempeñan en diferentes niveles de la EF española y colombiana.

Es evidente que esta apertura conceptual configura una plataforma discursiva que permite construir el aparte referencial: por un lado orientar el estado del arte (no buscar a ciegas) y por el otro construir un marco categorial (teórico) que sirva como base explicativa (en permanente construcción) para el proceso descriptivo-comprensivo de los discursos y prácticas de la

corporalización en la fase del análisis; un relato histórico situado que permita un acercamiento a algunas de las creencias fundantes de la educación de lo corporal. Ejercicio configurativo, el discurso explicativo y la comprensión de creencias de la corporalización que permitan desarrollar una matriz de análisis de la IPC y un “modus analítico de creencias y prácticas educativas” que permitan configurar, más allá de esta investigación un soporte metodológico para una línea de investigación sobre la educación de lo corporal en la escolarización (corporalización).

El marco se constituye con cinco referentes: (1) creencias y educaciones corporales; (2) historicidad de la educación corporal; (3) la curricularización de lo corporal; (4) corporalización y (5) la estética como campo descriptivo-comprensivo. El último de ellos da cuenta de la base teórica del campo explicativo (estética) que da forma a una matriz de análisis estética (MAES) que apoya la construcción de los relatos etnohistóricos de las creencias fundantes de la educación del cuerpo. Los cuatro primeros referentes reúnen superficies explicativas de soporte para la construcción de tales relatos.

## CREENCIA Y EDUCACIONES CORPORALES

**No buscar la creencia en el interior de la conciencia, sino en las relaciones del ser humano concreto con su mundo. Villoro (1982)**

**Cómo actuamos es una cuestión de cierta importancia. Llegamos a tener conciencia de nosotros mismos, en menor o mayor medida como agentes de la historia; llegamos a tener conciencia del influjo de nuestra actuación en la sucesión de los hechos, al menos para nosotros y a menudo para los demás también. Kemmis (1999: 97)**

Calderhead (1996: 710)<sup>35</sup> afirma que la investigación sobre el pensamiento y conocimiento de los profesores se desarrolla en tres etapas. La primera (los setenta) se preocupa por la toma de decisiones como nexo entre el pensamiento y la acción profesoral. La segunda parte de reconocer la limitación del concepto de toma de decisiones para explicar la vivencia profesoral y se decanta hacia las investigaciones de percepciones, atribuciones, pensamientos, juicios, reflexiones, evaluaciones y rutinas profesorales. La tercera etapa, que parece de entrada incluir buena parte de nuestro interés, se centra en investigar el conocimiento y las creencias que hay detrás de la práctica de la enseñanza. En este tercer momento inquietudes en torno a la influencia del proceso de socialización del profesorado en la configuración de sus sistema de creencias y conocimientos pedagógicos, preocupación por la ideología que subyace y orienta la actuación interventora del profesorado. Allí interés por el conocimiento práctico y profesional y por el conocimiento ecológico del aula, conocimientos interactivos que regulan los procesos de intervención pedagógica (sentidos de lo que allí se hace).

Nuestra atención por las creencias fundantes de la educación de lo corporal en los contextos escolares tiene arraigo en un interés reflexivo por aquello que hacemos con el cuerpo hoy desde la escuela, interés que se desplaza hacia las razones y predilecciones personales, políticas,

---

<sup>35</sup> Citado por García, H. (2003)..

históricas sociales y culturales que están puestas en el accionar profesoral sobre lo corporal; consciente o inconscientemente, él oficia de mediador.

Kemmis (1999) debatiendo el asunto de la política de reflexión y su sentido en la actuación del profesorado (la reflexión como acto político), planteaba varios presupuestos que animan a la investigación de las creencias profesoras como acontecimiento reflexivo de contenido político, decía que: la reflexión no es un proceso psicológico puramente "interior", que está orientado a la acción y forma parte de la historia, que es un proceso social, que su estudio debe explorar la doble dialéctica del pensamiento de la acción, del individuo y la sociedad; para él la ideología da forma a la reflexión y esta a su vez da forma a la ideología. Y la ideología, considerada como objeto, es el "residuo" cultural (en este caso corporal) y cognitivo de valores, actitudes y creencias la ideología se crea y sostiene mediante modelos y prácticas de comunicación (lenguaje); en él investigamos nosotros las creencias sobre la intervención pedagógica de lo corporal. Desde la sociología se plantea que a la hora de la intervención al hombre en naturaleza salen a flote las creencias y valores culturales que posee el interventor.<sup>36</sup>

Nos anima una crítica a la ideología de lo corporal para descubrir las limitaciones de las razones y sentidos de las prácticas con el cuerpo, en este caso de las prácticas y las acciones escolarizadas. Partimos de la idea de que somos sujetos de conocimiento y por lo tanto, la crítica pasa por nosotros mismos, por lo que creemos y sabemos. En esta acción reflexiva sobre lo que hacemos desde lo que creemos, reconocemos nuestra capacidad transformadora; la reflexión puede conducir a ella.

Un currículum institucional, dirá Williams,<sup>37</sup> como se ha visto una y otra vez, expresa una adaptación entre una selección heredada de intereses y el énfasis de nuevos intereses; la reflexión se sitúa. Nos preguntamos por la constitución histórica de las creencias sobre la educación del cuerpo, como inquietud explicativa de los intereses que hoy desde lo escolar se constituyen sobre tal cuerpo; también nos inquieta la articulación entre tal selección heredada y

---

<sup>36</sup> En su tesis doctoral "Conocimientos, actitudes, creencias y valores en los argumentos sobre un tema científico relacionado con los alimentos", Enrique España (2008) hace una interesante revisión sobre la perspectiva sociológica de las creencias y valores.

<sup>37</sup> Citado por Goodson (2000: 143).

sus respectivo soporte de creencias con los nuevos intereses, también los nuevos presupuestos educativos que se van constituyendo sobre lo corporal.

Desde la perspectiva social construccionista Goodson (2000: 55) llama la atención sobre el valor y el sentido que posee el preocuparse por el conocimiento profundo de estas premisas e intereses (fundantes) que en última instancia reflejan una inquietud por las implicaciones sociales que sobre lo corporal se juegan en la construcción del currículo.

En este contexto, nuestra inquietud por las creencias históricas fundantes y actuantes de un discurso de la educación corporal, tiene que ver con una preocupación curricular por las relaciones y tensiones existentes entre las asignaturas y en general los contenidos (no necesariamente organizados) que compiten por el tiempo y el espacio escolar, pero también por las tensiones existentes en el pensamiento profesoral, sobre las construcciones pre-activas e interactivas requeridas en los procesos de intervención corporal.

El primer aspecto parte de reconocer que históricamente se han constituido jerarquías al interior del pensamiento escolar, del pensamiento en torno al qué enseñar; no todos los discursos, y por lo tanto, no todos los mediadores, ni todos los espacio-tiempo curriculares (asignaturas, ramos, materias), tienen la misma preeminencia en la vida escolar. Goodson (2000: 65) encuentra en la historia del curriculum, que asignaturas tales como carpintería, metalurgia, educación física, arte y las ciencias domésticas, han intentado mejorar siempre su “condición académica” y su posición en el reparto escolar, ganar distinción. El hecho es que la diferencia entre las “disciplinas académicas y eruditas” (más cercanas y con mayor historia en la universidad) y las disciplinas “modeladoras”, siguen perviviendo.

Esta diferenciación, según Goodson (2000: 61), tiene sus orígenes en la transición del sistema de clases al sistema de aulas, en los contextos problemáticos de la organización y el control social planteados desde la re-contextualización en educación de las ideas calvinistas de finales del s. XVI; re-contextualización que sitúa los principios internos y los mecanismos externos del gobierno civil y la conducta personal. Allí la educación corporal (física, higiénica, artística-sensible, deportiva, disciplinaria...) tiene un lugar. Asignaturas prácticas, con identidad y valor



diferenciable, promocionantes de ciertas tradiciones y subculturas (Ibíd. 142) que intentan relacionar ciencia y vida de la persona; formas de educación terciaria, ni académicas (para las clases altas y medias), ni profesionalizantes (para los pobres), disciplinas de control y modelación conductual; enfocadas hacia habilidades básicas y utilitarias, para obreros, terapéuticas, de apoyo, prácticas, ordinarias, técnicas, pedagógicas.

El segundo aspecto tiene que ver con la preocupación que parte del reconocimiento de la complejidad existente entre las conexiones posibles entre una y otra situación; a veces no siempre aprehensibles o no tan fácilmente previsibles o explicables. Los chinos hablan de la libre propensión de las cosas, los griegos, más lineales, se concentran en la predictibilidad.<sup>38</sup>

Goodson (2000), desde sus estudios sobre la construcción social del currículo, encuentra que en ocasiones (lo hemos experimentado en la clase), lo interactivo puede subvertir a lo pre-activo, más en el campo de la educación corporal tan propensa a desencadenamientos experienciales guiados por los sentimientos, los deseos cambiantes “al paso” (sin el peso de las planeaciones de las asignaturas sesudas) y por las orientaciones de la experimentación directa sensible en sitio y en momento. Para el caso de la intervención de lo corporal, se valora que la toma de decisión en acción esté mediada por los “previos” (creencias, concepciones, conocimientos, valores, representaciones) que trae el profesorado sobre lo corporal. Ahora bien, en el caso de una intervención pedagógica de lo corporal menos inmediata, la construcción preactiva (Ibíd.), puede fijar parámetros importantes y significativos para la realización interactiva en el aula o en el patio.

---

38 J. Julien (2006).

## 1. CREER-SABER-CONOCER

La creencia, desde una perspectiva epistemológica, trata de un concepto complejo que ha sido dimensionado como polisémico, vago, ambiguo e impreciso desde los diferentes tratamientos que de él se han hecho en Filosofía, Sociología y Psicología.

Su definición pasa por la comprensión de su relación con el saber y el conocer. Podríamos decir, después de mirar algunos intentos conceptualizadores, que se trata de una tríada problemática que no se debe mirar por separado, la definición de uno de esos conceptos contempla irremediablemente a los otros; se forma la idea de la imposibilidad o tal vez de la inutilidad de definirles de este modo.

Así mismo, reconocer de partida que el intento de definición pasa por la necesaria conciencia del lugar, no solo histórico-geográfico, que ocupemos cuando queramos definir el concepto, como veremos más adelante, se trata de tomar conciencia del lugar epistémico que se ocupa, o por lo menos del lugar desde donde se aprecia, pues tanto desde el lenguaje ordinario, como desde el *continuum* racionalismo-relativismo, se han configurado históricamente una serie de significaciones a veces contradictorias y no siempre consensuadas que hacen difícil el camino de las definiciones y estériles las reducciones facilistas.

Podría afirmarse, que ordinariamente se ha configurado una profunda brecha entre el creer y el saber, donde la seguridad y la certeza están tradicionalmente ligadas al concepto de saber. A diferencia Villoro, citado por Solana (1999: 663), identifica además que en el saber está implícito el creer, pues lo que se sabe se tiene al mismo tiempo por verdadero y cierto. Cosa que no ocurre con la creencia, que no implica saber; implicación que no le resta valor como factor importante en la concepción y organización del mundo.

Diremos en términos generales que el debate actual sobre la definición conceptual del concepto de creencia pasa por aceptar que ella, de alguna manera, subyace a toda suerte de

saber y conocimiento (Solana, 1999: 664). Se plantea que se debe distinguir el concepto creencia de otros estados (afectos, intenciones, actitudes), lo que de hecho implica ya un reconocimiento a las relaciones posibles que se establezcan desde el lugar de la creencia con los motivos, propósitos y razones que movilizan al sujeto. Las creencias, más que ser contenidos particulares de nuestras vidas, llegan a ser consideradas el continente de las mismas, no son ideas que tenemos, sino ideas con las que somos (Gimeno, 1998).

### 1.1 Dos miradas sobre la creencia

La verdad de la creencia desde una perspectiva racionalista está determinada por la evidencia empírica que le da razón, lo que Solana llama pruebas de objetividad.

El racionalismo veía la creencia como un simple sustituto del conocimiento. Saber, para este, es creencia verdadera y justificada. Así, desde una perspectiva racionalista, se afirma que: “El conocimiento ha sido visto como creencia que ha pasado ciertas pruebas de objetividad, y que es mantenida porque las ha pasado”.<sup>39</sup> Desde allí se configura el desconocimiento de la costumbre y la imaginación como factores suficientes para proporcionar conocimiento válido. El conocer, para esta posición, depende de la razón. Se recurre a ella en ausencia del conocimiento.

A diferencia de esta perspectiva, la relativista identifica como conocimiento todo aquello que tomemos como conocimiento independiente de la veracidad determinada por la razón, quiere decir, como plantean Barnes y Bloor<sup>40</sup> que se tiene por conocimiento todas aquellas creencias que nos acompañan en el diario vivir. Todas tienen un valor significativo para la orientación de la cotidianidad y por eso deben ser consideradas.

Como podemos ver el debate es amplio e irreducible, y mucho más profundo de lo que acá se alcanza a esbozar. Los relativistas, partiendo de que las reglas de argumentos y los criterios de

---

<sup>39</sup> Hollis citado por Solana (1999: 663).

<sup>40</sup> Citados por Solana (1999: 664).

verdad están determinados por el sistema social, hablan de la imposibilidad o de la inutilidad de pretender una clasificación de las creencias en falsas o verdaderas, racionales o irracionales.

El racionalista Sperber, según Solana (1999: 667), parece estar de acuerdo en que se hace racional creer en la creencia cuando gana consenso local mayoritario. Regionalmente su explicación se agota y con ello la creencia gana estatuto. Se estaría resaltando la necesaria consideración de una contextualidad histórico social y cultural de la creencia.

Observamos que a pesar de que cierto racionalismo extremo acuda al “universalismo de la razón” y al baremo de la comprobación empírica, parece existir una idea significativa y compartida de que la verdad y la racionalidad son internas y dependen de la sociedad donde se mira y valora.

Lo que en nuestro trabajo cobra sentido metodológico es el acuerdo que parece haber en torno a que la “explicación de las creencias debe hacerse acudiendo a identificar sus causas, en el sentido general de los antecedentes, las razones que las personas dicen tener para creer, y los motivos que los impulsan a ello” (Solana, 1999: 667).

Otro acuerdo significativo, nos dice Solana, se logra entorno a considerar que el mantenimiento de una creencia depende de razones, no solo de los motivos. En la génesis de las creencias debe observarse, según Elster (1988) citado por Solana, el nivel de irracionalidad de una creencia que estaría asociado a la intervención de la ilusión (cognición defectuosa) o la pasión en la génesis o en el mantenimiento de lo creído. El deseo y la pulsión, independiente de su veracidad, serían factores determinantes de la irracionalidad de una creencia según el autor.

Plantea Ponte (1992)<sup>41</sup> que las creencias son aquellas verdades personales indiscutibles llevadas por cada uno, y que derivan de la experiencia o la fantasía. Si nos atenemos a la perspectiva relativista, diríamos -para el caso de nuestro objeto de investigación (las creencias sobre lo corporal y sobre la educación corporal)- que las creencias, dependiendo de la disposición profesoral, son un soporte personal de desempeño profesional que puede ser discutido en el contexto de la comunidad profesoral. Lo evidente es que frente a un objeto

---

41 Citado por Gil Cuadra (2002).

particular (por caso lo corporal) cada profesor comporta/soporta un conjunto de creencias (implícitas y explícitas) que le orientan, conjunto que es o no armónico con relación a lo que creen, sobre tal objeto, los otros profesores.

Hay creencias que dan sentido/identidad como profesional de un campo, las hay frágiles, en estado de configuración, hay otras que se comparten y otras que alinean a un grupo, que hacen parte de un modelo, una tendencia o de un pensamiento profesional determinado. Hay creencias propias del saber específico que se enseña (dan cuenta del estado de composición de la disciplina), las hay “prestadas”, interdisciplinarias y transdisciplinarias. Algunas que inician y se forman o comparten de acuerdo a momentos concretos del proceso de socialización y subjetivación, incluso anteriores a las prácticas escolarizadas de formación específica en un campo, las hay relacionadas con la imagen y con la representación social del área y del campo.

## **1.2 Las creencias orientan la práctica educativa**

“En la educación, como en cualquier acción social, las prácticas tienen relación de creencias provenientes del contexto en el que se realizan, con movimientos ideológicos, con configuraciones mentales subjetivas de las personas implicadas en las relaciones educativas, etc. Para entender la realidad que nos rodea, escudriñar este fenómeno cultural tienen mucha más importancia que cualquier otro enfoque” (Cimeno, 1993: 72).

Como pudimos problematizar en el acápite anterior, la creencia puede ser considerada como “una síntesis” de factores personales, sociales y culturales que aparece inmersa en el saber y el conocer. Tiene efectos en el proceso de orientación de la cotidianeidad, de la práctica y se constituye en uno de los elementos fundantes de la acción.

Cuando se disponía de información relevante para tomar decisiones los profesores (y graduados en educación) utilizaban esa información al tomar una decisión. Sin embargo, cuando la información no era relevante para una decisión Shavelson reconocía que las creencias de los sujetos sobre la educación y la enseñanza guiaban sus decisiones”. Shavelson, Cadwell e Izu (1977)

Nosotros, al tomar el concepto de creencia en forma más amplia, reconocemos que las decisiones del profesorado se apoyan en las creencias que han estructurado y desarrollado a lo largo de su experiencia escolar y no escolar. En la toma de decisión habría una especie de tensión entre información pautada, relevante (conocimiento formal) y creencia, tensión de donde emerge la decisión, la acción.

Es interesante observar como Elliot (1990: 991)<sup>42</sup> desde la idea de la influencia mutua entre pensamiento y práctica profesoral, vincula el análisis de las creencias del profesor con su inmersión en procesos de reflexión en y sobre la acción. Su transformación, su cambio es posible, según él, por medio de las estrategias de investigación-acción.

Por otro lado la relación creencia-acción y práctica debe mirarse en el contexto de la cultura y la tradición. Gimeno (1998: 88) apuntaba que:

La acción se refiere a los sujetos, aunque por extensión podemos hablar de las acciones colectivas; la práctica es la cultura acumulada sobre las acciones de las que aquella se nutre a partir de las acciones actuamos porque lo hacemos desde una cultura. La práctica es la cristalización colectiva de la experiencia histórica de las acciones, es el resultado de la consolidación de patrones de acción sedimentados en tradiciones y formas visibles de desarrollarse la actividad". Significando el valor de la creencia para nuestro despliegue vital (en este caso el despliegue pedagógico sobre lo corporal) Ortega y Gasset la definió como "el continente de nuestra vida.

Con relación al papel activo que la creencia tiene en la acción, algunos han aceptado que ella dispone a la acción como si la proposición fuera verdadera (Solana, 1999: 664). Por ello está determinada por la disposición del sujeto, independiente de la veracidad de la creencia (actúo porque creo); esta perspectiva plantea que se genera un patrón general de conductas guiadas u orientadas por la creencia. De allí se desprende que no toda creencia se traduce en acto, algunas solo permiten al sujeto la afirmación de tal creencia; en ese sentido Villoro (1986: 38) observa como

---

42 Ampliar en J. Elliot (1990). Grupo de investigación en la escuela. Citado por Porlan y López Ruiz (1993).

La creencia puede concebirse, pues, como una condición inicial subjetiva que, añadida a los estímulos correspondientes y a otras relaciones internas (intenciones, otras creencias), explica un conjunto de comportamientos aparentemente inconexos.

La disposición es parte del estado interno (personal) que posee el sujeto y es determinante en la génesis misma de los hechos y los comportamientos. Según Solana (1999: 665), aquella precede a los actos. Hay que tener en cuenta, además, que la acción estaría dada por la presencia de la motivación, en otras palabras, por los deseos y querer que son factores a considerar en la movilización del sujeto. (A propósito del profesor como sujeto de deseo).

La tesis de Villoro -las creencias están en nosotros como disposición- las identifica como una especie de reserva epistémica utilizable ante exigencias concretas de la realidad y de la cotidianidad. Es así como la pertinencia de su estudio radica en que ellas, pensadas en el profesorado, ejercen una gran influencia en el modo como estos estructuran y organizan su acción profesional (ver McCormik, Cooter y McCeneany, 1992).<sup>43</sup>

Hemos dicho, en consecuencia con una línea de investigación educativa, que para mejorar la actuación profesoral hay que conocer sus procesos de pensamiento, estudiar sus concepciones teorías, ideas y creencias. Se define una ruta investigativa que permite desde la confrontación (véase estudios de Smith, 1991) obtener información sobre las claves del desarrollo profesional que permiten decidir desde adentro, desde sí mismos, las estrategias a seguir para favorecer una apertura crítica de las creencias que permitan proyectar otras formas de hacer las cosas en educación.

El debate sobre las creencias (dos perspectivas), introducido desde el acápite anterior nos lleva a pensar que el profesorado en su diario acontecer está acompañado, condicionado y orientado por diversas creencias situadas y contextualizadas social e históricamente sobre lo corporal, que el saber y el actuar profesoral sobre lo corporal está conectado con las creencias personales y sociales que sobre tal objeto dicha comunidad posea.

---

43 Citado por Jiménez (1997).

Ennis (1995) habla de sistemas de orientaciones o creencias que guían al profesorado en la consecución de los propósitos formativos. Desde un estudio adelantado con los currículos que forman los educadores físicos estadounidenses, configura una clasificación de las creencias cual orientadores curriculares.<sup>44</sup> Ellas son las de:

- (1) El saber específico (maestría sobre lo corporal).
- (2) La enseñabilidad de dicho saber (proceso de aprendizaje).
- (3) Lo socio-humanístico (responsabilidad social)
- (4) La ecología (integración ecológica).
- (5) El auto concepto del sujeto que aprende (autorrealización)

En una amplia revisión de literatura sobre la investigación del pensamiento profesoral hecha por Carreiro (2004) se encuentran estudios que concluyen que las creencias profesoras orientan las decisiones curriculares y más específicamente sus acciones en clase (Clark & Peterson, 1986; Eisner, 1992) y que los profesores que presentan niveles similares de conocimiento, concretizan su enseñanza de maneras distintas debido a las creencias que comparten o no comparten (Ernest, 1989).

En esta revisión exhaustiva, el investigador portugués se topa con trabajos de Hargreaves (1989) y Sparkes (1991) que encuentran que el compromiso o la resistencia, si se quiere el éxito o el fracaso, de los procesos de transformación curricular o de innovación educativa, están relacionados con la compatibilidad o no que haya entre los valores y creencias que posea el profesorado sobre un objeto de transformación o innovación concreto.

---

<sup>44</sup> Desde estas inquietudes, en asocio con otros colegas, desarrollé un estudio sobre las creencias del profesorado de educación física universitaria y su conexión con la configuración de los currículos. Véase Moreno, W. y otros (2009). [http://swad.ugr.es/paper/pdf/curriculo\\_2009.pdf](http://swad.ugr.es/paper/pdf/curriculo_2009.pdf)



## 2. UNA DIFERENCIACIÓN NECESARIA

**Para convertirse en docente profesional, hace falta un reexamen y la transformación de lo que ya se sabe.**

**Es necesario conocer, evaluar y (quizá) modificar el propio conocimiento tácito sobre la escolarización para poder hacer opciones pedagógicas razonadas con el fin de crear una comunidad en el aula. Florio-Ruane, citado por Liston y Zeichner (1993)**

En el campo de las educaciones corporales, específicamente en el campo de la EF, se puede afirmar que aunque hay ya una significativa tradición de investigación del pensamiento profesoral, las cuestiones relacionadas con teorías y creencias y su incidencia en los procesos de intervención pedagógica han sido poco estudiadas. Esto representa (ver Angulo Rasco, 1994) hoy un problema pues las innovaciones, reformas y ajustes de los currículos, los replanteamientos que deban hacerse para intentar “hacer las cosas de otra manera” pasan por pensar (y tocar desde sí) el ámbito subjetivo (el pensamiento) y objetivo (las prácticas) de lo que se hace, para este caso, con el cuerpo en la escuela. Discurre el pensamiento del profesorado en torno al cuerpo; entendiendo, como sugieren Shalvelson y Stern (1981), que el profesorado no solo actúa, decide también cómo y cuándo actuar y necesita de su pensamiento para orientar esos procesos.<sup>45</sup>

El campo investigativo que se interesa por el pensamiento del profesor, reconoce a este como sujeto reflexivo, que toma decisiones, que tiene creencias; procesos que orientan su quehacer pre-activo y activo. Desde la perspectiva cualitativa, diferenciándose de la perspectiva investigativa positivista (proceso producto), se desarrolla según Clark y Peterson (1990)<sup>46</sup> un enfoque investigativo cualitativo denominado ecología del aula, que se interesa por el conocimiento y la comprensión profesoral, en tanto sujeto de creencias, de la situación de enseñanza.

---

<sup>45</sup> Trata del paradigma mediacional centrado en el profesor; paradigma que parte de una concepción que considera al profesor como investigador y tomador de decisiones. Una de las categorías fundantes de este paradigma valora los pensamientos interactivos del profesorado. Aspecto clave para pensar los procesos de IPC que se dan a partir de intercambios de enunciados corporales que hacen parte del arbitrario corporal institucional, profesoral, comunitario, etc.

<sup>46</sup> Citado por Torres (2008: 50).

Las acciones con el cuerpo en la escuela (IPC), desarrolladas como estrategia profesoral, se definen a partir de un intercambio de enunciados corporales (profesor-alumno) que parten de la base de un intercambio de conocimientos, creencias, teorías, experiencias, representaciones y opiniones que por diferentes vías -léxicas (metafóricas, hipérbolas, etc.), no verbales (gásticas, quinésicas, cenestésicas) e icónicas-, producen modificaciones conductuales (subjetividad);<sup>47</sup> texto que penetra la experiencia de subjetivación y que alimenta a la vez procesos que atan y liberan; libertad y sujeción del sujeto.

Hace parte del estatuto investigativo de este enfoque ecológico la consideración del pensamiento profesoral como guía y orientador de conducta en el aula (Shavelson y Stern, 1983). Porlan (1994) matiza que no solo el pensamiento profesoral (su manera de pensar) guía o dirige la práctica profesional, hay según él, elementos que escapan al análisis. Hay una vertiente de este paradigma que se interesa también por el pensamiento del alumno.

La solución de problemas con el cuerpo en los contextos de la vida en los espacio-tiempos de la escolaridad básica, se realiza a partir del arbitrario cultural-corporal que posee el profesorado como repertorio de conocimientos, que además de estar depositados de diferentes formas, están en permanente estado de transformación a partir del momento evolutivo (etapas)<sup>48</sup> por las que atraviesa el profesorado.

El estado crítico del pensamiento y las prácticas educativas con el cuerpo en Antioquia (presupuesto hipotético general de esta tesis), nos lleva a un interés investigativo que se aproxime a este mundo del pensamiento del profesorado de la educación básica que se las ve con las diferentes expresiones de las educaciones o estéticas corporales escolarizadas.

Este abordaje del pensamiento profesoral interesa a esta investigación de las creencias pedagógicas sobre lo corporal, ya que permite indagar en ambientes formales y no formales (en los no lugares) de la escuela, del accionar educativo. Lugares donde se da lo formal pero donde también lugares donde interesa la urdimbre ideológica de creencias y teorías; plataforma

---

<sup>47</sup> Véase Martínez Bonafé, J. (2010: 1).

<sup>48</sup> Véase trabajo de Carrera, M. J. (2000) a partir de los trabajos de Huberman.

que cuenta de manera significativa en la organización de los ambientes formadores o conformadores que prepara el profesorado en el día a día escolar.

## **2.1 Teorías implícitas**

Las teorías implícitas son síntesis dinámicas de experiencias biográficas que se activan por demandas del sistema cognitivo. Estas son directas, vicarias o simbólicas (Marrero, 2001).

El profesorado participa en las prácticas educativas escolarizadas a partir del conocimiento implícito (ideas) que posee. Conocimiento que tiene un estatuto de legalidad y legitimidad que se logra en el sistema educativo a partir de diversas vías (reconocimiento social, titulaciones, reconocimientos de pares, experiencias profesionales, etc.).

Este conocimiento institucionalizado o no institucionalizado, expresado en el bagaje teórico implícito, formal e informal, abstracto, aflora en la toma de decisiones que el profesor realiza en función del fin educativo que aparece definido en conexión con la cultura corporal institucional y/o con la cultura corporal profesoral, que puede no corresponderse rígidamente con la manifestación oficial de tal cultura.

Para Torres (2008) las teorías implícitas se convierten en un aspecto fundamental a investigar, en tanto ellas son la base que sirve para la organización y predicción del mundo circundante, con diferentes interpretaciones pedagógicas. Parece pues que ellas están en la base misma de los procesos de IPC. La investigación de las creencias y las teorías implícitas del profesorado pueden estar en la misma línea; según López (1999, 51) no constituyen cuestiones aisladas; son complementarias.

El profesorado en función de sus valores y de sus propias auto-designaciones sociales, políticas e intelectuales, también a partir de la forma como asume las hetero-designaciones institucionales, define su conducta pedagógica, en este caso define su voluntad y sentido de IPC. Las teorías implícitas obran como marco referencial (teórico) que posibilitan al profesor una comprensión-interpretación de la experiencia educativa vivida.

Se hace una diferenciación de estas teorías profesoras. Por un lado están las teorías implícitas rudimentarias o primitivas y por el otro aparecen las teorías implícitas formales; las primeras, según Rando y Menges (1990),<sup>49</sup> de las que no están conscientes los profesores, son las que dan regularidad a la experiencia y estructura intelectual, al campo de la enseñanza-aprendizaje. Son consideradas versiones incompletas y simplificadas de la realidad.

El carácter explícito o implícito de las teorías tiene que ver con el nivel funcional: nivel de conocimiento o de creencia (Torres, 2008). Según ella, el profesorado, en el nivel de conocimiento (teorías explícitas), usaría las teorías de manera declarativa cuando oralmente expresa ideas (reflexión o discriminación) sobre un asunto (por ejemplo sobre lo corporal). En el nivel de creencia (teorías implícitas), el profesorado, sobre tal asunto, usaría las teorías para interpretar situaciones, para la toma de decisiones, para la inferencia práctica, para predecir o planificar. El profesorado se representa la realidad educativa desde un único punto de vista cuando está en el nivel de las creencias o desde perspectivas distintas cuando está en el nivel de los conocimientos; esta última en función de un contexto que es cambiante y al cual se puede responder desde diversos conocimientos.

Las teorías implícitas son manifestación de las teorías pedagógicas personales que se reconstruyen permanentemente a partir de conocimientos históricamente elaborados y transmitidos. Son la síntesis de conocimientos y experiencias que conforman el conocimiento práctico profesoral (ver Pérez Gómez, 1987).

Las teorías implícitas son un referente del pensamiento profesoral importante, si se quiere comprender el sentido de las creencias pedagógicas de la IPC; pues ellas, según Torres (2008), se convierten en un referente que carga con la estructura latente que da sentido a lo que el profesorado hace en sus procesos de intervención pedagógica, a la mediación docente en el currículo, es lo que concede valor a este. Allí está su concepción de educación, de cuerpo, de sociedad, por lo tanto ellas son el sustrato que le lleva a interpretar, decidir y actuar en su práctica concreta.

---

<sup>49</sup> Citado por Gómez (2003).

La IPC desde la mediación profesoral depende de la diversidad de significados que llegan al bagaje cultural educativo y corporal profesoral, por la vía de la formación o por la vía de la propia experiencia educativa y corporal. Según Torres (2008), la interacción entre los significados y su utilización en la práctica, las condiciones en las que se lleva a cabo esta y su ejercicio, configuran los ejes de la práctica pedagógica. Tanto las teorías explícitas como las implícitas tienen un alto valor para las educaciones del cuerpo. Presupuestamos que la IPC en el nivel básico, está cargada de teorías implícitas que el profesor ha adquirido por los procesos anotados y que están latentes para emerger cuando la intervención pedagógica lo demanda. Se plantea (Ibid. 66) que los principios subyacentes a las teorías científicas y a las teorías implícitas son los que se deben modificar si se aspira a un cambio conceptual sustancial.

## 2.2 Representaciones

Las Representaciones sociales (creencias ideologizadas) son síntesis de explicaciones de realidad o sea que hablan del conocimiento que reúne el pensamiento y la organización de la cotidianidad situada; da cuenta según Araya (2002) del sentido común (forma de percibir, razonar y actuar). Incluye contenidos diversos del orden cognitivo, afectivo y simbólico que orientan al sujeto, en este caso al profesor en su actuación pedagógica; clave en los métodos de interacción que se dan en los procesos de IPC escolarizada, toda vez que cuenta según Moscovici (1979), más la función de tal representación que el agente que la produce.

En estas representaciones se expresan las creencias y estereotipos, opiniones y valores; principios interpretativos y orientativos de las prácticas (entre la conciencia individual y la conciencia social). Las representaciones podrían estar guiando las formas de IPC del profesor, pero también los procesos de IPC que en los marcos más amplios de la cultura corporal profesoral o institucional definen modos histórico-culturales, sociales y políticos, de intervención corporal intencionada.

En el profesor, en el profesorado, en la cultura institucional situada, en una etnia que desea reproducir sus cosmovisiones, hay una representación de cuerpo que puede ser identificada. Al consultarla nos enteramos, según Araya (2002), de la forma como se está constituyendo el

pensamiento social, la realidad social; según ella nos aproxima a la visión de sentido común con la que una persona (en este caso el profesor) actúa ante un objeto o un sujeto social. Si se modifican las representaciones, se pueden modificar las prácticas; este planteamiento tiene efectos significativos para un estudio que se interesa por el sistema de creencias pedagógicas que orientan los procesos de IPC en el espacio tiempo escolar.

La preocupación por las representaciones sociales perfila un interés prevalente por el plano colectivo, social y cultural de la creencia pedagógico corporal; allí prima un interés por lo intersubjetivo, en tanto interés por la circulación de enunciados corporales representacionales, que conjugados didácticamente operan como dispositivos conformadores de lo corporal, facilitadores de los procesos de corporalización escolarizada contextualizada. Forma de conocer el qué se hace, el cómo y el por qué se hace lo que se hace con el cuerpo en la escuela.

Los aportes de Durkeim, Moscovici y Jodelet a la investigación de las representaciones, son importantes. El primero es considerado como el pionero de la noción. Su aporte es significativo para entender la forma como el ritual escolar sirve para reproducir una Corporalización (ideación colectiva) matizada social y culturalmente. El segundo hace énfasis en la sociedad, el individuo y la representación como construcción social. Moscovici (1979) define las representaciones sociales como:

(...) una modalidad particular del conocimiento, cuya función es la elaboración de los comportamientos y la comunicación entre los individuos (...) corpus organizado de conocimientos (que) se integra en un grupo o en una relación cotidiana de intercambios (...)

El tercero, plantea que el campo representacional designa al saber del sentido común (Araya, 2002); conecta tal sentido con el conocimiento espontáneo; para él la representación social da cuenta de la manera como el sujeto apropia los acontecimientos, el medio ambiente, la información. Forma de expresión de que se constituye por la vía de la experiencia y la formación; por ello puede llegar a alcanzar el estatuto de conocimiento elaborado y compartido. Desde ellos se definen procesos de intervención social y educativa.

En la representación socio-educativa de lo corporal interesa la atención/expresión de la conducta y orientación social de la Corporalización. El interés por las creencias corporales en nuestro estudio está relacionado con el sentido y alcance social preformativo que puede alcanzar una creencia constituida histórica y culturalmente sobre lo corporal, en tanto referente de con-formación social a través de los objetos, sujetos y prácticas escolarizadas. La representación/creencia de cuerpo o de corporeidad pende de un acumulado cultural que se reproduce históricamente (creencias compartidas, memoria, identidad); acumulado cultural que se deja leer en los valores y en la selección cultural escolar. La actuación profesoral, desde esta aproximación sociológica al asunto de la creencia, está condicionada por las representaciones sociales que fluyen -entre el interior y el exterior- en el espacio tiempo escolar. La representación de lo corporal en el profesor posibilita significación sobre lo corporal, que define en él un sentido a su intervención pedagógica.

Las representaciones son conocimiento (contenido que se adquiere y se trasmite), son síntesis que poseen creencia, actitudes, informaciones y opiniones.

### **2.3 Conocimientos**

Esta dimensión de la investigación educativa ocupa un lugar significativo en la investigación del pensamiento profesoral. Hay una importante tradición en el campo de la educación y trabajos significativos en el sub-campo de la educación física como se podrá observar en nuestro estado del arte.

Se puede diferenciar conocimiento y creencia. El primero refiere al conocimiento formal; las segundas ("no demostrables" son susceptibles de discrepancia. Para Calderhead (1996) citado por Torres (2008: 35) el conocimiento del profesor se corresponde con "Las proposiciones factuales y las comprensiones que se encuentran detrás de las acciones expertas del profesorado".

Acá la categoría conocimiento no se reduce a la de conocimiento científico (“justificable”), más cuando nos interesamos prevalentemente por su conexión con las creencias del profesorado; vínculo que remite a un conocimiento popular, implícito, no necesariamente explícito.

El profesorado posee conocimiento pedagógico que incluye un “conocimiento informado formalmente” y un llamado conocimiento práctico (artesanal) que sale de la experiencia personal y profesional (con expertos). Según Torres, B. (2008) apoyado en los trabajos de Moral Santatella (1998), se deben considerar los conocimientos declarativos y procedimentales, los conocimientos prácticos y pedagógicos generales, los conocimientos de la materia, los didácticos, de contenido, conocimientos curriculares, situacionales, contextuales y los conocimientos meta-cognitivos de control, todos ellos expresiones de los conocimientos que posee el profesorado para desarrollar sus procesos de intervención pedagógica.

Grossman (1990)<sup>50</sup> presenta cuatro formas de organización del conocimiento profesional del profesorado (muy conectadas con lo que denominamos en esta investigación como IPC):

- (1) Conocimiento pedagógico general. Relacionado con la enseñanza, el aprendizaje, la organización de la enseñanza, la gestión en el aula, incluye sus saberes didácticos y evaluación.
- (2) Conocimiento del contenido. El qué se enseña, el qué se selecciona y el cómo se enseña.
- (3) El conocimiento del contexto. Referente al dónde y a quién se enseña.
- (4) Conocimiento pedagógico y didáctico del contenido. Procesos de adaptación del conocimiento sabido al conocimiento requerido (adaptación, reconstrucción, reordenamiento, simplificación).

Hay estudios que muestran que los programas educativos del profesorado de Educación Física en diferentes niveles de escolaridad (también en la formación universitaria) muestran mayor interés por el aspecto técnico deportivo que por aspectos relacionados con lo sociocultural o lo socio-

---

<sup>50</sup> Citado por Torres (2008: 36).



humanístico, con el auto-concepto o con lo ecológico y lo pedagógico (Bain, 1990<sup>51</sup>; Moreno y otros 2009; Ennis, 1995). El conocimiento se expresa en enunciados (imágenes, metáforas, principios).<sup>52</sup> Hay concepciones (determinantes de conocimiento) del profesorado resistentes. Según Pérez Gómez y Gimeno (1988) hay que calar en la red ideológica de teorías y creencias que determinan el modo como el profesor da sentido a su práctica. Se debe tener en cuenta que dichas creencias se encuentran escasamente configuradas y dependen en gran medida de sus concepciones pedagógicas y didácticas (ver López, 1999).

## 2.4 Metáforas

(Las metáforas como expresión de las creencias fundantes)

Existen una serie de nucleadores del sentido común y de perspectivas elaboradas o aceptadas por la ciencia, que han influenciado profundamente la IPC y que han sido consignadas en nuestro saber práctico profesional a manera de metáforas a las que recurrimos cotidianamente para referenciar o sustentar nuestra actuación.

Las metáforas como las de ciclo vital, progreso, desarrollo, integración, entre muchas otras, han estado al día en los procesos de IPC marcando una orientación. Los seres vivos tienen un ciclo que va del nacimiento hasta la muerte y consecuente con esa idea se ha dispuesto una IPC que se orienta desde la intervención antes de nacer, denominada estimulación motriz preparto, pasando por la estimulación motriz temprana, adulta y la gerontomotricidad o estimulación motriz del viejo. En esta línea biológica, existen un sinnúmero de taxonomías diversas como las que presentan Rigal y colaboradores (1979) en su trabajo sobre la aproximación psicomotriz; clasificación que nuclea perspectivas explicativas desde diversos saberes y disciplinas que enfocan una IPC por niveles de desarrollo o maduración.

La referencia del ciclo vital marca una disposición de estrategias, de contenidos, métodos y dispositivos para la IPC diferenciada, en el ser humano. Ideas como las estimulaciones de acuerdo a las demandas y exigencias de la fase o el “enderezamiento de los cuerpos

---

<sup>51</sup> Citado por Torres (2008).

<sup>52</sup> Clandinin (1986) citado por López (1999).

culpabilizados, estigmatizados y torcidos” en función de las disposiciones psicomotrices que ofrecen las edades, entre tantas otras, marca una orientación al profesorado sobre la forma de intervenir los cuerpos en función de un deber ser, dimensionado desde las representaciones corporales hechas desde tales disciplinas.

La idea de la línea de desarrollo, en general la perspectiva del modelo adulto o “científico”, merece ser interrogada. Empezando porque corresponde a una referencialidad para el tratamiento de los niños desde la denominable dictadura adulta y disciplinar;

Esta visión del menor en busca de la meta adulta es una pedagogía reproductora del status quo representado por lo que son los adultos y la sociedad que han creado Gimeno (2003: 53).

Se evidencia una naturalización del deber ser educativo/motriz, una intervención corporal naturalizada y legitimada por la ciencia, que debe ser reflexionada. Gimeno (2003) plantea que la Psicología evolutiva científica ha cumplido su papel a este nivel. La EF, tal vez como ninguna otra, lo ha sentido; en su discursividad hay un modelo prevalente de ese origen, que explica el proceso evolutivo y que define contenidos, propósitos y métodos; toda una didáctica de la intervención de lo corporal que va desde una táctica de disposición espacio-temporal, hasta una forma meticulosa de relación profesor-saber-sujeto (normalización/descripciones analíticas de las edades/etapas/manuales, didácticos/fichas) descontextualizados culturalmente, procederes estandarizados. Estrategia que se estructura desde la idea de un referente universal, de un sujeto universal ahistórico y acultural (determinismo que naturaliza el proceso evolutivo estableciendo leyes).

Lo que se da “Es una manera de crear y sostener regímenes sociales, culturales y de legitimar el papel de los individuos en ellos, para crear las formas deseadas de individualidad a través de la explicación del desarrollo que se concibe como natural”; 53 establecimiento de regímenes de verdad, programación del sujeto bajo la idea de progreso y desarrollo. Esta linealidad con la que se ha concebido la IPC debe ser revisada,

---

53 Walkerdine (1995) citado por Gimeno (2003: 55).

(...) establecer etapas en el curso evolutivo previsible de la vida para ubicar a los individuos no significa poder entender por qué evolucionan o por qué son diferentes a lo largo de la vida misma Gimeno (2003: 76). 54

Giordan (1993: 8) analizando las representaciones piagetianas sobre el cuerpo, decía: “las representaciones se han vuelto un medio de tratamiento”. Este investigador educativo, recogiendo planteos de Montaigne, cuestiona radicalmente el adiestramiento y la preformación: “dejar al niño caminar hacia delante, antes que intervenir”. Innatistas, empiristas, desarrollistas, deterministas y ambientalistas, aún no han cerrado estos debates en los que está inmersa no solo la forma como se representa lo corporal sino la forma como se concibe la intervención sobre lo corporal.

---

54 Sobre una visión estratificada de la vida a la manera de fases superpuestas y una explicación genética.

### 3. LAS CREENCIAS EN EF

El discurso de la EF posee una gramática que puede ser leída en su complejidad y en su “inespecificidad”. En tanto discurso pedagógico para la intervención de lo corporal, si nos apoyamos en la idea que sobre el discurso pedagógico plantea Bernstein,<sup>55</sup> es un discurso que recontextualiza otros discursos más generales (de la educación, de la educación corporal, etc.). No es un discurso “original”, es una especificidad escolar a la que le ha costado su proceso de constitución como área escolar específica.<sup>56</sup> Emerge como disciplina de apoyo, utilitaria, de bajo prestigio, asociada a “lo físico”, no a lo intelectual (dualismo), práctica, no retórica (separación), no académica, de control, de modelación conductual, terapéutica.<sup>57</sup>

En ese sentido las creencias fundantes del campo aparecen como producto de ideas y presupuestos del sentido común y del conocimiento y la experiencia profesoral práctica, pero allí también convergen los discursos contextualizados, dislocados de otros ámbitos de saber y experiencia. Discursos, estos últimos que son reorientados (y con eso pierden su “originalidad”) según Bernstein, cuestión que se presenta desde los propios principios de selección, reordenamiento y reenfoque, que posee el discurso pedagógico.

Afirma el investigador inglés que en este proceso de circulación, el discurso así construido, guarda muy poca relación con el discurso real/sustancial. De modo que el discurso pedagógico desde este procedimiento, necesariamente crea discursos, prácticas y sujetos imaginarios a través de un principio de recontextualización. El alumno, como sugiere Gimeno (2003), es una invención a partir de una acción recontextualizadora de las disciplinas. La educación y la sociedad se han creado una imagen de alumno y de infancia desde la perspectiva adulta pero también desde la perspectiva pedagógica o la perspectiva de los saberes.

---

55 Ver en Bernstein (107) citado por Aguilar (2002: 138).

56 Véase Goodson (2000: 63-66) sobre la historia de las asignaturas y las disciplinas escolares.

57 Véase Goodson (2000: 149-146) sobre la emergencia y la clasificación y enmarcación de los contenidos escolares.

Las creencias fundantes representan hitos explicativos. Parte sustantiva de un conjunto discursivo, con una lógica interna que entra en relación con otros, eventos o prácticas de singular, pero no única ni aislada relevancia, que se relacionan entre sí, que poseen relaciones de dependencia intradiscursiva, extradiscursivas e interdiscursivas (Aguilar, 2002). Bernstein 58 plantea que:

Los significados relevantes se convertirán en prácticas discursivas. Y una vez más, si pensamos en la escuela, ¿qué son prácticas discursivas? Las prácticas discursivas se ocupan de las categorías de discurso que han de ser adquiridas. Esa práctica discursiva de la escuela consta de sus diversas prácticas y arreglos. Esa es la práctica discursiva que se supone será adquirida.

En esta perspectiva las creencias fundantes de la EF son significados relevantes que devienen, dada la significatividad asignada desde una determinada voluntad de poder, en prácticas escolarizadas; productos que tienen o no (dependiendo de diversos factores) la posibilidad de persistir en la competencia intracurricular con otros discursos que disputan por una parte. Por ahora, esta disciplina, sobrevive en la escuela.

### **3.1 Las creencias y el sentido común en EF**

Existe una intervención corporal escolarizada y allí la práctica de la EF; existen unos propósitos, unos métodos, unos contenidos, un discurso, una profesionalidad, que en cierta medida, objeto de una naturalización, quisieran invitar a cierta inmutabilidad. Realidad que en este caso motiva a una interrogación relacionada con esa pregunta inquietante de ¿a qué intereses sirve lo que reproducimos en la IPC?

Desde esa insatisfacción nos hacemos preguntas. Buena parte de nuestros interrogantes parecen dirigirse al sentido común, o mejor a las creencias que sobre la educación del cuerpo en el campo más específico de las prácticas escolares, caso la EF, han ganado estatuto en el sentido común escolar. Creemos que somos distintos y queremos leer lo que nos moviliza como diferentes e imprescindibles en la educación. Intuimos que las explicaciones comprensivas, en buena

---

58 Citado por Aguilar (2002: 138).

medida podríamos encontrarlas en la nebulosa de nuestro acumulado profesional y disciplinar, en nuestra historia curricular. Interesándonos por las razones y las sinrazones de nuestra presencia y “naturalización” en la vida escolar desde hace ya algo más de cien años.

Desde ese lugar asistimos a una especie de dilema: o nos confiamos pasivamente a la “revitalización de la tradición” que se nos impone o participamos críticamente en la construcción de nuestro propio futuro, poniendo en examen las naturalizaciones que nos gobiernan a nombre de la tradición, la profesionalidad o la ciencia. David Kirk (2008) habla de tener

(...) una idea de la idea” de la EF para poder pensar en sus futuros. Plantea que (3) “Para estudiar los futuros de la educación física es importante entrar a discernir las tendencias generales que la han configurado a lo largo del tiempo, las fuerzas sociales que han tomado parte en este proceso.

Apoyándose en los trabajos de Goodson (2000) argumenta que las asignaturas siguen trayectorias de popularidad e importancia percibidas a lo largo del tiempo, y que adoptan formas particulares como resultado de las pugnas entre grupos e individuos que compiten y esta confrontación se da en el terreno de las creencias, valores y teorías que quieren imponer un lugar en la intervención de lo corporal. Desde esta perspectiva llegamos, dice Kirk (Ibid.) al conocimiento de lo que es y representa la educación física escolar; no a través del enunciado de una definición ni como resultado de una filosofía de sillón, dice, sino, en lugar de ello, a través del estudio de lo que hacen las personas en nombre de la educación física (Kirk, 2001). La educación física es, por tanto, una práctica social y educativa que define su lugar en la intervención de lo corporal de formas particulares, en función de intereses sociales, profesionales y personales y en conexión con las creencias que para un momento determinado se poseen sobre lo que debe ser el cuerpo (modos de ser deseados).

Hay una red de explicaciones sobre la IPC generalmente llegadas de una tradición de raíz profundamente popular y/o “pre-científica” alimentadas, renovadas, negadas, reforzadas o transformadas por otros saberes y discursos relacionados con la EF, red que configura un bagaje naturalizado (compartido intersubjetivamente) en nuestro desempeño profesional en escuelas y liceos, en nuestras estrategias de reproducción profesional (en las universidades). Esa cultura subjetiva que hace parte de nuestro sentido común (cultura popular), es la que nos permite una

representación y una intervención sobre los cuerpos, en este caso como profesores porque el producto científico que ampliaría (supuesto) nuestra capacidad de percepción, explicación, planeación y actuación se incorporan a nuestro sentido común muy lentamente; dice Gimeno (1998) que cuando eso ocurre, por fragmentos y de manera desordenada, el sentido común es un acumulado experiencial histórico variable y ampliable, que permite una percepción y una actuación en la realidad humana cambiante.<sup>59</sup>

Sin el ánimo de desconocer el valor del acumulado experiencial que engrosa nuestro sentido común y que facilita nuestros procesos de intervención corporal cotidiana, pretendemos que ese sentido, esas creencias constituidas y naturalizadas (que parece prevalecen en nuestro desempeño) sean consultadas, interrogadas y sobre todo significadas su pertenencia y pertinencia histórica y cultural. Han estado allí, en buena medida orientan y permiten nuestro accionar, pero eso, como veíamos, deja de significar que así ha sido siempre. A fuerza de profesión se han ido calcificando y pensamos que tiene sentido, hoy, un proceso que facilite una especie de socio-análisis que nos permita ver con mejor sentido desde allí, lo que hacemos y lo que haremos, en este caso, sobre el cuerpo y en la educación.

En ese sentido las creencias fundantes de la EF, que han tenido la fuerza (del sentido común, del saber popular o del estatuto científico) para persistir, pueden ocultar otras trayectorias posibles que pudieron dibujarse o que podrían dibujarse, que aún tienen potencial para ayudar a pensar en otras estrategias viables para redireccionar nuestro futuro.

Al amparo de ciertas conveniencias histórico/culturales que acá pretendemos comprender se han naturalizado, instituido y hegemonizado ciertas prácticas de la IPC que parece pudieran replantearse. Lo que hay que dimensionar es que buena parte de esas creencias ya tienen asiento (arraigo) en un sector significativo del profesorado y de quienes le surten (productores de textos, manuales, normas, etc.). Este hecho implica que el proceso deconstructivo no es sencillo; como diría Clifford (1973)<sup>60</sup> el cambio de creencias se produciría muy lentamente y como fruto de procesos lentos de difusión cultural, a través de encuentros sociales con colegas y

---

59 Ampliar en Gimeno (2003: 14 y 75).

60 En Jiménez (1997: 21).

profesionales. Encuentros que están relacionados con las relaciones de poder que se presentan en el contexto de lo escolar; en ese aspecto Clifford, por ejemplo, habla de encuentros con colegas creíbles.

Queremos anotar que esta revisión de las creencias no se da sobre una especie de subvaloración del sentido común; las transformaciones que se emprenden aspiran a lograr ese estatuto público, popular y cotidiano. Consideramos incluso posturas que critican las construcciones e innovaciones que no aspiren a tener significado para el sentido común profesoral. Decía Wallner ya en 1932<sup>61</sup>, posiblemente de cara a un reconocimiento polar de esta situación, que

Las ideas de sentido común que tienen los profesores sobre sus problemas son más profundas que las divagaciones de la mayoría de los teóricos. Los profesores harán bien (dice) en insistir en que cualquier programa de reforma educativa empiece por ellos, que se base en su intuición de sentido común y que la hagan suya.

Se entiende que la posibilidad de que las innovaciones resulten “significativas”<sup>62</sup> y por lo tanto sean apropiadas por el profesorado, depende de la estrategia constructiva que permita la expresión de su sentir, saber y poder; situación que está relacionada con el factor participación y la forma como se vive la democracia no solo en el contexto escolar.

Damos como natural y por descontado lo que acontece y viene dado, cuando todo es producto de una trayectoria que podría haber tenido otro rumbo y llegar a ser de otra manera. La misma naturalidad la extendemos al futuro (al menos al inmediato) y damos por supuesto que así seguirá siendo. Gimeno (2003: 15)

---

<sup>61</sup> Citado por Hargreaves (1996).

<sup>62</sup> Fullan (1991), Astuto y Cols. (1993) citados por Hargreaves (1996: 2).



### 3.2 Carácter social/compartido de la creencia

(Introyección/mediación/intersubjetividad)

Algunas creencias ganan estatuto colectivo en tanto empiezan a ser un asunto de comunidad, de cultura comunitaria. En ese sentido

(...) la creencia es el aspecto de una disposición que cualquiera puede compartir, en tanto se relaciona con la existencia de determinadas características de un mundo que pueden ser común a todos. Solana (1999: 666)

En esta investigación tienen un significado relevante aquellas creencias que van ganando tal estatuto, en tanto ellas, para el caso de la escuela, en su proceso de colectivización, son un componente significativo de la cultura profesoral e institucional.

Las que están inmersas en la cultura profesoral y en un sentido más amplio en la cultura de la escuela (en la que participan otros actores), se configuran y reconfiguran a partir de aquello que se convierte en creencias comunes o compartidas. Dice Solana (1999: 667) que

(...) la existencia de creencias colectivas se comprende de esta manera, como referidas a un mundo que puede ser compartido en sus características o propiedades por un grupo de personas.

El cuerpo se interviene pedagógicamente a partir de cierta comunidad pedagógica que parte además de un “cuerpo imaginado” o “deseado” en común. La calidad de la estrategia y la táctica de intervención dependen de la intensidad de una intervención que está mediada o no por una “comunidad de creencias”. La selección profesoral (por poner un ejemplo) parte de un sondeo de la proximidad entre la creencia corporal institucional y la creencia corporal personal (por lo menos en las instituciones privadas y religiosas se practica un examen muy minucioso de esta relación).

Desde esa perspectiva, este trabajo pretende una aproximación a las creencias y a los mecanismos que originan, mantienen y difunden un conjunto de creencias profesorales (situadas cultural e históricamente) que soportan la IPC. El estudio como se puede ver en su propósito, no

posee pretensiones enjuiciadoras de los niveles de racionalidad o veracidad que puedan contener dichas creencias en los profesores; como se lee en la parte metodológica posee una intencionalidad descriptiva y comprensiva. La idea que nos impulsa tiene que ver con la posibilidad de abrir un espacio que permita una aproximación al conocimiento y reconocimiento de las creencias “estructurales” del profesorado, aquellas que en última instancia sostienen la práctica de la EF. Proceso que requiere del diseño de una estrategia metodológica que permita explicitar y analizar las causas, razones y motivos de esas creencias.

Cuando intentamos comprender este fraguado discursivo no queremos perder el contexto, entendemos que el acto mismo de tejer discurso implica una entrada al terreno de los otros discursos, es un hecho repetido que raya con la obviedad que ninguno se constituye al margen de los otros discursos. En ese sentido el fraguado discursivo de la EF se debe analizar en su proceso constructivo como producto de las relaciones inter, intra y extradiscursivas; articulado a otras prácticas discursivas.

Captar su singularidad implica tomar posición en medio de un panorama amplio de relaciones de implicación o de exclusión discursiva. Desde Bernstein<sup>63</sup> podríamos afirmar que el discurso pedagógico definido para la intervención corporal, es en principio un texto donde se ponen en circulación otros discursos que tienen pretensiones en lo corporal-escolar-social. De hecho, afirma él, el discurso pedagógico es un principio de recontextualización<sup>64</sup> o virtualización discursiva como él mismo denomina también tal proceso dislocador o transformador.

Plantea Bernstein (1990)<sup>65</sup> que:

El contexto actúa selectivamente sobre lo que puede decirse, cómo se dice y cómo es hecho público. La forma del contexto decidirá qué es legítimo significar en dicho contexto. El contexto también definirá cómo se dirá. Qué palabras pueden y no pueden emplearse. Qué gestos pueden hacerse. Cuáles no. La postura corporal que se adopta (...).

---

63 Citado por Aguilar (2002).

64 Bernstein (1977) citado por Aguilar (2002: 138).

65 Citado por Aguilar (2002: 137).

La legitimidad tiene formas diversas para imponerse. El análisis de las creencias/discurso de la EF debe considerar que esos hitos, que esas claves históricas, esas teorías y concepciones significativas/paradigmáticas que dan cuerpo a tal discurso-disciplina sobre lo corporal, tienen en su génesis diversa, “contextualizada”, un factor de complejidad a considerar, que a veces obliga a salir de los márgenes mismos de la EF para buscar el sentido de ciertas legitimaciones, que no siendo propias, le son impuestas desde el contexto educativo o desde márgenes más globales y abarcales como los contextos socio-culturales.

En esa búsqueda se observarán hitos, regularidades, claves significativas y constitutivas que hacen parte de estrategias más amplias de la institución en el contexto general de la acción educativa y que aparecen allí, en este caso en el discurso sobre la intervención corporal, naturalizadas como propias. Realmente lo que aparece es el resultado de procesos de traducción para usos específicos de la racionalidad curricular, sobre parcelas concretas del “cuerpo fragmentado y analítico de la educación”, especie de artificios que hacen parte de otra invención amplia de la cultura y la sociedad, del poder, a través de la institucionalidad.

## 4. LAS CREENCIAS Y LA DIMENSIÓN DISCURSIVA

### 4.1 La noción de discurso

Para este caso entendemos por discurso aquella urdimbre o entramado simbólico del campo educativo que contextualizado en lo sociocultural, en lo político y lo económico da cuenta de un conjunto de pensamientos y prácticas que, percibiéndose en ocasiones como inconexos, se manifiestan en distintos niveles y direcciones. <sup>66</sup> Expresión humana que tiene una motricidad y una verdad (puede ser hegemónica, emergente o alternativa) que por ello se deja rastrear, develar y comprender.

Foucault concibe el discurso como “(...) conjunto regular formado por hechos lingüísticos, por una parte, y por hechos polémicos y estratégicos, por otra”.<sup>67</sup> En ese sentido llama a superar la mirada lingüística que reduce el discurso a una construcción que responde a un determinado número de leyes o de regularidades internas del lenguaje. El discurso desde la perspectiva foucaultiana es algo más dinámico “(...) en tanto que juegos, *games*, juegos estratégicos de acción y reacción, de pregunta y respuesta, de dominación y de evasión, así como de lucha” (Ibíd. 171). Esta noción nos permite pensar en la aproximación a un terreno estratégico de las relaciones de poder que se dejan leer en las diferentes construcciones discursivas de los actores educativos.

En la medida que el discurso es apropiable, tiene valor, es objeto de producción, reproducción y recontextualización (por agencias y mecanismos, por agentes); en esa medida circula, es socializable, introyectable, puede configurarse en un lugar y aplicarse en otro.

---

<sup>66</sup> Ver Aguilar (2002: 103).

<sup>67</sup> Foucault (1999: 171). *La verdad y las formas jurídicas*.

Entendemos discurso aquí como aquel producto que acrisola otros discursos, especie de texto que se origina en el marco de un contexto que lo caracteriza al producirlo y reproducirlo; en ese sentido el discurso también puede ser objeto de una recontextualización crítica.

En el caso de la educación de lo corporal, podríamos afirmar que su consecución se da a base de un conjunto de enunciados (corporales), verdades, acciones y simbolismos que componen una perspectiva de realidad a partir de un régimen determinado que se va estableciendo histórica y culturalmente. Esta dinámica le dota de un carácter estratégico. Estamos hablando de la posibilidad de establecer aquí, desde este estudio, una especie de revisión histórico-cultural de los supuestos “naturalizados/institucionalizados” que componen el discurso pedagógico corporal en expresiones más específicas (como EF, educación higiénica, educación deportiva, etc.). Estrategia investigativa que permite avanzar en una comprensión de lo que sucede con las creencias profesoras. Estas se van perfilando como factor decisivo en la configuración discursiva de la educación de lo corporal que hoy se vehiculiza en el escenario escolar.

Para rastrear las creencias profesoras que dan cuenta del discurso histórico de la EF en un tiempo y espacio determinados, se encuentran de entrada una serie de obstáculos que deben ser considerados:

- (1) Los registros históricos sobre las creencias profesoras no son por lo general registros hechos por los propios protagonistas, son registros externos. Podemos decir que su voz, a través de diversos mecanismos selectivos, ha sido conculcada<sup>68</sup> (Hargreaves, 1999; Villar, 1988). Lo que se encuentra diseminado son una serie de registros históricos que tienen una visión de la evolución de las creencias, supuestos, ideas, teorías y representaciones que pudieron haber comportado esos profesores. Generalmente lo que se deja escuchar o leer con mayor facilidad, corresponde a la voz de los autorizados y de los políticos instalados así como la voz de los legisladores y los escribas alquilados.

---

<sup>68</sup> La voz que se puede escuchar responde a la voz de los elegidos, los que el poder deja hablar y escuchar, los que el investigador quiere escuchar. Hargreaves (1996).

- (2) El discurso de la intervención pedagógica de lo corporal no solo se encuentra en la EF, se debe rastrear la intervención de lo corporal que hacen la escuela y sus diferentes disciplinas, así como en los diferentes lugares y no lugares escolares; en los tiempos activos y pasivos de la escolarización. Como veremos más adelante es este tratamiento escolar global el que dará origen a una intervención pedagógica de lo corporal de amplias dimensiones en los diversos espectros de despliegue del cuerpo en el marco de la escolarización. Los estudios de la EF (una de las expresiones más “físicas” de la educación corporal) muestran conflictos, tensiones y recontextualizaciones a partir de fuerzas internas y externas; energías que están determinadas por fuerzas más amplias desde lo socio cultural, lo epistemológico y lo educativo (Devis, 1996).
- (3) Su génesis y su carácter se hallan inmersos en discursos abarcantes, quiere decir: en aquellos discursos que prevalecen con relación a un modo de ser corporal deseado en un contexto histórico social determinado; ese contexto preforma la estética del tratamiento corporal en sus manifestaciones más específicas. Esto se puede apreciar en el discurso educativo y en sus conexiones históricas con las demandas médicas o higiénicas; o en dicho discurso educativo y sus conexiones histórico-sociales con el deporte, con su discursividad competitiva o heroicista. También en prácticas de orden “supremo” sobre lo corporal, como las prácticas disciplinarias o moralizantes que llevan inserta una intencionalidad normalizadora o integradora.
- (4) En buena medida son producto y se enganchan al sentido común profesoral.
- (5) Por la vía de la expertización proveniente de los procesos de objetivación propia del campo educativo y del campo de la EF se da una manipulación simbólica que reifica o naturaliza un cuerpo (cierres discursivos, regímenes de verdad) de creencias que se imponen histórica y culturalmente. Lo que conduce a procesos de normalización del pensamiento y la práctica, de la creencia y la acción, que complejizan el proceso de lectura crítico-comprensiva que se requiere para procesos serios de deconstrucción/reconstrucción o recontextualización del campo.

El discurso como tejido simbólico portador de significado, se sugiere como dimensión abarcante de un pensar-decir y hacer, en este caso, sobre un tratamiento pedagógico de lo corporal que discurre con sentido.

Según Charles Morris citado por Aguilar (2002: 107) los discursos se pueden clasificar con base en: (1) los modos de significar; (2) los usos y (3) ambos a un tiempo. De allí deviene una clasificación semiótica de dieciséis tipos de discurso “mayores”, en torno a los ejes modo/uso. Los tipos de discurso surgen de los cruces de las formas básicas.

Modo / uso	INFORMATIVO	SISTÉMICO	VALORATIVO	INCITATIVO
DESIGNATIVO	Científico	Cosmológico	Ficticio	Legal
APRECIATIVO	Místico	Crítico	Poético	Moral
PRESCRIPTIVO	Tecnológico	Propagandístico	Político	Religioso
FORMATIVO	Lógico- matemático	Metafísico	Retórico	Gramático

**Tabla 1. Tipos de discurso. Morris (1938).**

Debemos aclarar que nuestra indagación no busca tipificar el discurso de la EF. Lo que nos interesa es elaborar una perspectiva conceptual del discurso ya que consideramos que el análisis de las creencias profesoras tiene que verse en el contexto de un análisis discursivo; la fuente primaria de este estudio, como podremos apreciar con mayor detenimiento posteriormente, está dada por los discursos que sobre lo corporal se han enunciado históricamente por el profesorado (o por quienes han tomado su voz). Este análisis apuesta, hacia futuro, por la resignificación del pensamiento y la práctica profesoral (desde el interior y desde la voz y la acción profesoral) situadas histórica y culturalmente.

El discurso se dimensiona como un elemento constitutivo del ser/poder, en este caso del ser profesoral, dimensión que le expresa y que expresa aquellas interacciones (saber-poder) que le constituyen y le dan un lugar y un tiempo. Dice Vásquez Mendel (1999) que:

Podría pensarse la relación discursiva como algo ajeno y externo al ser mismo que discurre, como una actividad más. Nada menos cierto. El discurrir mismo constituye al ser que discurre, a la vez que este constituye el discurso: es un principio de acción y reacción. No somos –en cuanto conciencia fundada- nada fuera de nuestra actividad discursiva.

Esta aclaración no desconoce que nuestro interés investigativo sobre el discurso situado sobre lo corporal, o sobre una de sus dimensiones específicas, está relacionado con el hecho de que él tiene en sí mismo la potencialidad de construir, definir o producir realidad (Aguilar, 2002: 116); hay modos de experiencia que están inscritos en él “por lo tanto la comprensión del lenguaje es esencial para cualquier comprensión de la realidad de la vida cotidiana”.<sup>69</sup>

Resignificando, el discurso es lenguaje que tiene la capacidad de trascender la realidad de la vida cotidiana. Aguilar (2002: 112) pone como ejemplo el hecho de que la suma de objetivaciones lingüísticas correspondientes a una determinada profesión, sirve para ordenar de manera significativa todos los sucesos rutinarios de la tarea diaria. Cita a Berger y Luckman para dimensionar esta apreciación, dicen que:

(...) dentro de los campos semánticos así formados se posibilita la objetivación (el lenguaje como objetivador de experiencias), retención y acumulación de la experiencia biográfica e histórica. La acumulación es, por supuesto, selectiva, ya que los campos semánticos determinan qué habrá que retener y qué habrá que “olvidar” de la experiencia total tanto del individuo como de la sociedad. En virtud de esta acumulación se forma un acopio social de conocimiento que se transmite de generación en generación y está al alcance del individuo en la vida cotidiana; el discurso es así expresión de las creencias y las teorías que se poseen sobre un objeto. Vivo en el mundo del sentido común de la vida cotidiana equipado con cuerpos específicos de conocimiento (...) de esta manera, la participación en el cúmulo social de conocimiento permite la “ubicación” de los individuos en la sociedad y el “manejo” apropiado de ellos.

En ese sentido el discurso permite ubicar la distribución social del conocimiento.

Un factor previo importante para nuestro caso -dada la intencionalidad que nos orienta y que matiza la noción de discurso por la que optamos- es la relación: creer-saber-poder que habla del deseo de establecer una aproximación al problema de las creencias profesoras, en términos de la configuración de un saber pedagógico inmerso en las tensiones propias del campo educativo pensado como escenario de juegos y estrategias de poder y del poder sobre lo corporal.

---

<sup>69</sup> Berger y Luckman citado por Aguilar (2002: 112).



Por ello, herramientas potentes de la teoría foucaultiana del poder, pueden ser fundamentales para el posible establecimiento de un análisis del “orden discursivo” en la IPC y sus diversas expresiones escolarizadas, estamos hablando de herramientas que permiten describir y comprender los procesos de con-formación y subjetivación corporal. Categorías como prácticas discursivas, régimen de verdad, cuerpo, disciplina, poder, gubernamentalidad, biopolítica, subjetividad, tecnologías del yo, entre otras, estarán presentes como focos potentes que orientan nuestras búsquedas.

#### **4.2 Las creencias fundantes como dimensión discursiva**

La intención de comprender el fraguado histórico de la educación corporal demanda de una aproximación a la manera como se constituye/discurre (evoluciona) su discursividad. Es un paso previo -y permanente- que nos dota de un referente significativo para establecer un acercamiento crítico-reflexivo a la pertinencia histórico-cultural y social del sistema de creencias que, en el contexto regional en el que nosotros nos queremos ubicar, determina un pensamiento y una práctica concreta, escolar y profesoral, de las educaciones del cuerpo hoy.

En esa perspectiva se deja observar una relación entre creencia fundante y discurso que debemos aclarar. Lo que denominamos como creencia fundante de la educación corporal constituye aquellos enunciados corporales o aquellas proposiciones histórico-discursivas que tienen el potencial de “producir realidad” o verdad, y que desde su naturaleza estratégica se convierten en una disposición que rige y orienta el pensamiento y la práctica profesoral.<sup>70</sup>

Se puede deducir que en este trabajo nos interesamos por un tipo especial de creencia, aquella que por su contenido potente a fuerza de seducción-imposición ha logrado, por diversas vías, convertirse en contenido del campo intelectual, institucional o del campo pedagógico de la educación corporal en sus formaciones curriculares reconocidas.

Expresiones que apuestan por la conformación de lo corporal en los marcos de la escolarización. Estos contenidos venidos a disciplinamientos académicos explícitos y no explícitos, definen un

---

<sup>70</sup> Ver Aguilar (2002: 107).

tratamiento pedagógico histórico y cultural de lo corporal que ha dado por llamarse, según sus momentos y contextos de concreción o apropiación curricular, como calistenia, ejercicios militares, gimnasia, gimnástica, deporte, educación física, psicomotricidad, sociomotricidad, pedagogía corporal, expresión corporal, motricidad o pedagogía motriz.

Las manifestaciones no institucionalizadas han sido denominadas o percibidas de diversas maneras como educación higiénica, prácticas de disciplinamiento, prácticas de sexualización, etc. Maneras que no dejan de conformar disposiciones educativas que se perfilan en estrategias, tácticas y acciones corporales con una intensión conformadora, a veces más potentes que las expresiones y prácticas “oficiales”.

Todas ellas hacen parte del discurso educativo que vehiculiza la intervención pedagógica de lo corporal al lado de las denominadas “prácticas académicas” y de prácticas utilitarias como costura, carpintería, artes, estudios técnicos, contabilidad, ciencias domésticas, etc. (ver Goodson, 2000: 65).

La creencia, que en este caso llama nuestra atención es aquella que ha logrado, de alguna manera, un valor histórico-cultural que da forma a lo que Foucault llamaría práctica discursiva que, entendemos, dimensiona el discurso como algo más que una mera enunciación que se pensase carente de sentido y de potencial resignificador.

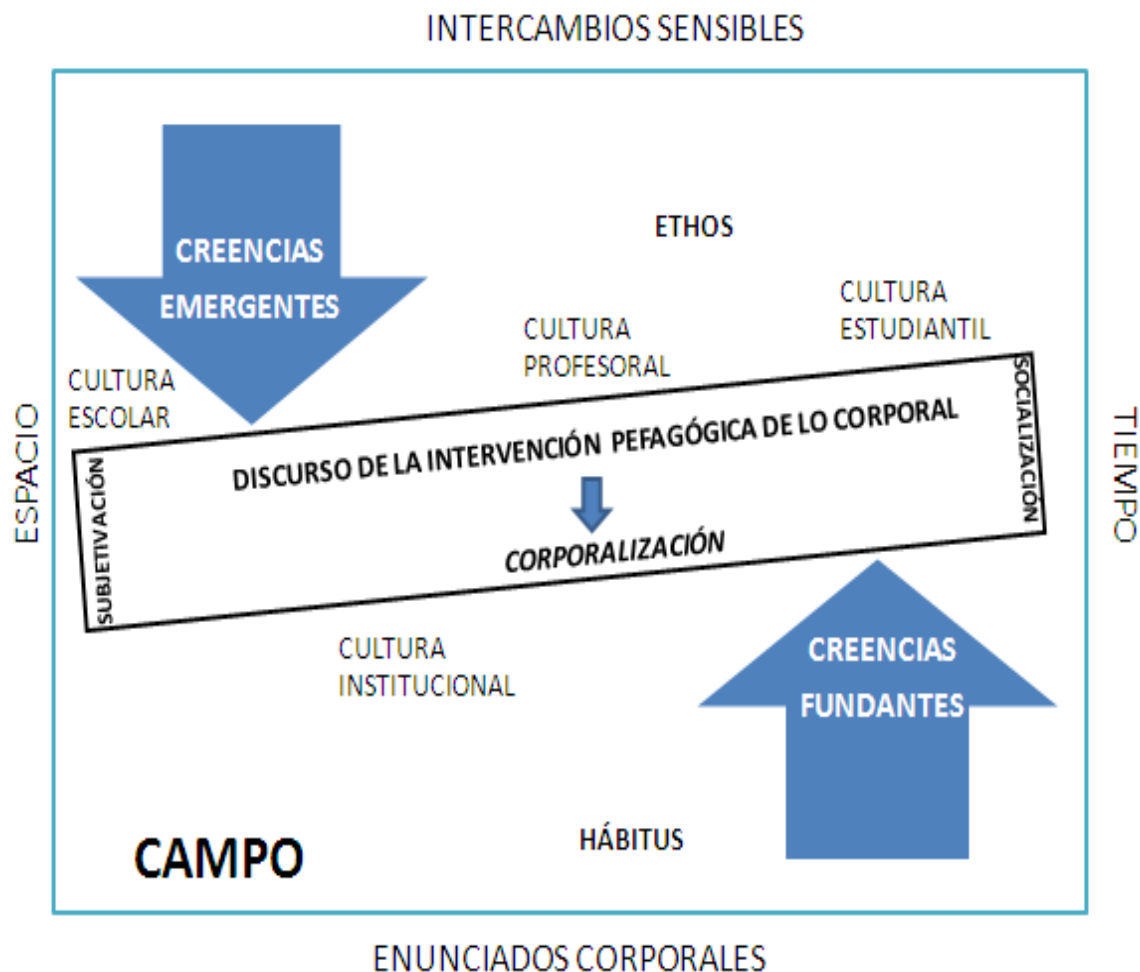
Según Foucault<sup>71</sup> el discurso, “es un orden en virtud del cual se circunscribe el campo de la experiencia y del saber posible, definiéndose el modo de ser de los objetos que aparecen en tal campo”. En ese sentido, con él, la entenderíamos como especie de procedimiento de control y delimitación, que moviéndose en los terrenos de lo admitido y lo no admitido, opera sobre el cuerpo definiendo un modo de ser corporal deseado. Pensando la relación existente entre creencia-significación-discurso e institución sugiere Giddens (1995: 66)<sup>72</sup> que hay dos dimensiones estructurales conectadas de los sistemas sociales que no deben ser ignoradas -en este caso para el rastreo de las creencias fundantes- y son la dominación y la legitimación.

---

71 Citado por Aguilar (2002: 107).

72 Citado por Aguilar (2002: 120).

Hemos insistido ya en el papel que la institución ha jugado en el proceso de configuración hegemónica de cierto tipo de creencias/discursos que se han convertido históricamente en vertebradores de prácticas de intervención pedagógica de lo corporal.



Gráfica 1. Creencia-Discurso y corporalización.

Observando la forma como operan institucionalmente las creencias básicas de una región o de un campo determinado en la reproducción discursiva de su objeto (la con-formación corporal para este caso), nos podemos dar cuenta como, en el transcurso mismo de los procesos de producción, reproducción, contextualización y circulación discursiva, se van abriendo paso los procesos de legalización (jurisdicción) y de legitimación (aceptación) institucional de los universos simbólicos constitutivos de una discursividad determinada (en este caso de las educaciones corporales).

En tal sentido se plantea que la elaboración y puesta en circulación de nuevas zonas de significado en los contextos curriculares de determinados entramados culturales, están sujetos a intereses y fuerzas histórico-políticas que practican su juego en los procesos de subjetivación corporal institucional consignando, conformando o reconfigurando entramados corporales que se organizan en ramos escolares o en contenidos que se imponen a través de rituales no siempre visibles a los ojos no habituados a las complejidades de la vida escolar.

Los discursos de lo corporal juegan el juego cotidiano que busca incisivamente procesos de legalización y legitimación de su intervención sobre los sujetos escolarizados. El discurso está condicionado externamente por la influencia que marca el contexto social, histórico, cultural, económico y pedagógico que permea y define los diferentes espacio-tiempos en los que se manifiesta una forma de hacer la educación de lo corporal.

Se entiende acá por discurso aquel conjunto de disposiciones convergentes, divergentes o a veces contradictorias (nebulosa escolar), especie de amalgama producto de juegos y tensiones de poder, donde se operan clasificaciones, selecciones, exclusiones, acallamientos y exaltaciones que van determinando una forma diferenciable de abordar, recomendar, sugerir o imponer una intervención de lo corporal que puede ser objeto de desvelamiento o de resignificación.

Esos discursos son nuestro objeto de investigación; en ellos habitan las creencias y las teorías. Nuestra investigación practica un análisis discursivo al interior de una región particular del campo educativo, que opera a través de sus propias practicas discursivas; prácticas que se hallan dispersas en el terreno de las políticas, consignas, los saberes, los ejercicios, los eventos, las normas, las teorías y las concepciones que vehiculizan prevalentemente a través del propio profesorado con o sin su consentimiento.

Esas disposiciones discursivas pueden ser leídas en tanto son instancias que, a manera de disciplina, desarrollan procesos de introyección/subjetivación, proyección/objetivación. Ellas componen el lenguaje (las enunciaciones corporales) a través del cual se practica el acogimiento o la socialización escolar subjetivadora. La institución, el profesor, la materia y el currículo se convierten en instrumentos que agencian (agentes, agencias, dispositivos) dicha

práctica socializadora a partir de una cultura corporal establecida, situada. Cultura institucional, escolar, profesoral que compone receptáculos de marcos de entendimiento y de esquemas prácticos y operativos, de tradiciones compartidas que operan intencionalmente en los procesos educativos.

### **4.3 La motricidad del discurso: la evolución de las creencias fundantes de la EF**

(Producción, reproducción, contextualización, introyección, subjetivación)

Anclado en la configuración histórica del sujeto educativo subyace un deseo constitutivo de sujeto, de cuerpo; allí en proceso, una corporeidad mediada por una intervención pedagógica que sigue el vaivén de intereses cambiantes. Intereses que ponen en juego múltiples estrategias con-formativas provenientes de diversos ámbitos; juegos posibles a partir de los conocimientos, saberes y teorías consolidadas, también en el sentido común y en la perspectiva popular, que se van comprometiendo en el proceso de constitución (apuestas) de lo corporal desde los marcos intencionados de la escolarización.

En los discursos que ganan estatuto de “cientificidad”, de legalidad (al lograr estatuto jurídico) o de conocimiento “serio” (al ganar estatuto académico) se deja leer una retórica pedagógica que desea consolidarse, a través de diversos dispositivos –capacitación, investigación, normativas, consensos, instructivos, guías, manuales-, en la cultura corporal institucional, profesoral y comunitaria.

Allí a manera de conocimiento obligado o compartido, se configura un conocimiento consistente que se curriculariza como estatuto legítimo para la IPC; discursividad que puede o no corresponderse con un texto sentido, con arraigo comunitario (social, profesoral, escolar) sobre lo corporal. Esos conocimientos se integran, se complementan, se encuentran o desencuentran, se entraman a partir de una gestión intencionada, dispuesta y organizada curricularmente.

Las creencias del sentido común conjugadas con las explicaciones que se quieren más rigurosas de tipo filosófico y científico, definen una serie de pautas que dan forma a las estrategias

prácticas institucionalizadas en el nivel de lo educativo. Para el caso de la intervención pedagógica de lo corporal han sido definitivas, en lo que al pensamiento moderno se refiere, los aportes antropológicos, psicológicos y sociológicos, como el psicoanálisis, el conductismo y el constructivismo o los aportes que desde el terreno de la teoría económica y política se han hecho desde el marxismo o el liberalismo.

A ello nos referimos cuando decimos que la intervención pedagógica de lo corporal es un interés compartido, que no se reduce a la instrumentación corporal que pudiese hacer una educación de lo corporal de carácter específico (caso la EF), desligada contextualmente del cúmulo de intereses que circulan cultural e históricamente alrededor del cuerpo escolarizado, disciplinado. Este accionar intencionado se dejaría leer según la lectura foucaultiana en el proceso mismo de configuración de las disciplinas, de los saberes.

El discurso posee una dinámica que lo produce y lo reproduce. El texto educativo encuentra en el currículo un canal donde convergen el acto productivo (formulación) y el acto reproductivo (realización). En este sentido el currículo, dice Aguilar (2002: 150), resuelve el problema de la representación.

Bernstein, al leer los textos y contextos (códigos) del discurso educativo, de su producción, reproducción y contextualización, capta la motricidad institucionalizada e institucionalizante de este discurso. El sociólogo inglés hace una diferenciación que debemos tener presente a la hora de tratar de comprender el proceso de producción primaria del discurso educativo; proceso "(...) por el que se crean, modifican y cambian de forma selectiva ideas nuevas y en el que se desarrollan, modifican o cambian los discursos especializados" (Bernstein, 1993: 70). Espacio de producción del campo intelectual<sup>73</sup> del sistema educativo, que no surge del acto reproductivo sino del acto productivo.

---

<sup>73</sup> En el siguiente acápite se hará referencia directa al concepto de campo intelectual y campo pedagógico y a su conexión con la investigación de las creencias sobre lo corporal.

El contexto reproductivo alude a la dimensión donde otros agentes dan cuerpo a aquella producción que está mediada por un contexto recontextualizador. Situación que tiene que ver con la traducción discursiva que hace la escuela a través de agentes ajenos al acto de producción, para este caso, de lo corporal (especie de producción extraña a los actores escolares); intersticio en el que muy posiblemente se estructura una colonización o conculcación discursiva como ya trataba de advertir Hargraves (1996). Aparece una brecha entre teóricos y prácticos, creadores y mediadores, entre formuladores y ejecutores, entre teóricos y prácticos, entre formuladores y operadores, entre protagonistas directos e indirectos; crisol de la desprofesionalización y de la pérdida de autonomía profesoral y escolar.

Como podremos profundizar posteriormente, entre el campo educativo y el campo intelectual de la educación, se constituye una relación discursiva que permite observar los intereses educativos convergentes o contradictorios, las tensiones que se dan en los procesos constitutivos de la discursividad educativa enfocada sobre un objeto de enseñanza aprendizaje (caso lo corporal), las legitimaciones y las exclusiones, la descontextualización y la recontextualización interesada, los actos de transformación y sus posicionamientos y reposicionamientos ideológicos de cara a los procesos de configuración y reconfiguración discursiva.

## 5. PODER-SABER-CREER

(El discurso como instancia social significadora)

Al hablar de la existencia de un fraguado discursivo de la educación corporal o de un fraguado discursivo de una de sus expresiones escolarizadas más específicas (caso la EF), estamos admitiendo la existencia de campos discursivos que pueden diferenciarse o relacionarse entre sí. Si se deja distinguir, posee un proceso constructivo históricamente situado, entonces tiene forma y contiene lógica, tiene contexto y está inmerso en el complejo de las relaciones sociales, lo que implica que está inmerso en el complejo de las relaciones de poder (tensiones, hegemonía, estatus, distinción, espacio, legitimidad, clasificación, pertinencia).<sup>74</sup>

Para abordar un análisis discursivo en torno a las creencias fundantes de la EF debemos proveernos de herramientas conceptuales potentes y pertinentes, que permitan un abordaje crítico que nos lleve a reconocer el proceso evolutivo de aquellas creencias que componen el discurso (“práctica discursiva y no discursiva”), prácticas que se manifiestan de forma clara o de forma sutil en el terreno de intervención pedagógica de lo corporal.

Con relación a la persistencia de las creencias, de los discursos, la categoría universo simbólico<sup>75</sup> da cuenta de la existencia de un orden institucional simbólico donde coexisten cuerpos diversos de tradición teórica. Este universo reúne los significados objetivados, social y subjetivamente (hechos reales); uno transcurre dentro de esos universos producidos social e históricamente, “esos universos simbólicos son teóricos, pero es posible habitar en ellos de modo no teórico, como hace la mayoría de la gente”.<sup>76</sup>

---

74 Ver Díaz (1993: 333).

75 Berger y Luckman en Aguilar (2002: 114).

76 Aguilar (2002: 114) desde Abercrombie (1982).



Estos universos son instrumentos de legitimación institucional que pretenden según Berger y Luckman<sup>77</sup> mantener los universos. Relacionado con ello Castoriadis (1995: 68)<sup>78</sup>, desde la perspectiva del potencial instituyente y auto creador de la sociedad, planteará que “todos somos en primer término fragmentos ambulantes de la institución de nuestra sociedad, fragmentos complementarios, somos sus “partes totales” como diría un matemático. De conformidad con sus normas, la institución produce individuos, quienes, por construcción, son no solamente capaces de reproducir la institución sino que están obligados a reproducirla”.

En este sentido, el discurso educativo se convierte en el garante de un orden Institucional. La producción de los cuerpos está sutilmente regulada. Las cuestiones relacionadas con una financiación por eficiencia en la gestión (certificación, titulación, integración, acreditación) educativa-pedagógica, marcan los estilos y los ritmos del poder modelador. Quiere decir que la producción del objeto de transformación asignado -por ramo, por disciplina, por asignatura, por especialidad- debe pensarse en función de los márgenes de desenvolvimiento intelectual y profesional, de la violencia del control simbólico que se hace sobre la escuela.

Las agencias educativas estatales poseen dispositivos inteligentes que articulan financiación, reconocimiento y distinción (clasificación) a partir de la visibilización de los cumplimientos de las comunidades educativas con una serie de lineamientos y criterios que regulan la actuación de profesores, directivos, estudiantes y egresados; lineamientos y ordenamientos supra escolares que definen los currículos y los procesos macro y micro de intervención pedagógica; el ojo regulador se mete a las aulas, al patio, a la cancha, a la sala de profesores, a la oficina del rector, el poder educativo ha reencontrado formas sutiles de lectura de lo que sucede, a través de los mismos actores educativos; especie de introspección regulada y no tan autónoma. La hacen las propias escuelas pero la calificación final la realizan las mesas educativas invisibles que actúan desde el Ministerio.

La lectura comprensiva de la génesis, evolución y procesos de legitimación y legalización de tales creencias/discursos, no puede en ese sentido, pensarse por fuera del contexto abarcante

---

77 Citado por Aguilar (2002: 115).

78 Citado por Aguilar (2002: 116).

de la acción del poder, que cuenta con instituciones y políticas precisas para establecer códigos de significación y operación determinados.

En su trabajo alrededor de la noción de discurso con relación a la institución Aguilar (2002: 121) recurre a Beltrán (1995: 42) para advertir que “Las instituciones son poderosos agentes de legitimación que contribuyen en gran medida a que determinados discursos puedan erigirse en hegemónicos, algo que ocurre sin que suela ser observado por los profesores”.

Ateniéndonos a los procesos de control discursivo (procesos de exclusión, utilización discursiva, autoridad, etc.) que identifica Foucault (1999: 14) la creencia-discurso(saber) poseería en sí misma un potencial de apertura donde estaría depositada la posibilidad misma de develado y recreación discursiva, ello a pesar de advertencias como las que apunta Bové (1996: 17) citado por Aguilar (2002: 126) que plantea que “no existe escapatoria al régimen dado de la verdad que define y hace posible la práctica intelectual” dinámica que propiciaría según él nuevos consensos integradores o procesos de control de resistencias.

Es tajante el llamado de Bove (Ibíd. 21)<sup>79</sup> en términos de que:

(...) el trabajo crítico debe tener en cuenta lo que la resistencia no puede realizar en el terreno que la institución delimita, es decir, discutiendo su función en los términos de la institución; pero antes la resistencia -la alteridad- debe tomar forma de lucha bajo la forma de desplazamiento: produciendo conocimiento de géneros y contenidos (...). En otras palabras, los críticos deben orientarse hacia materiales y cuestiones en un nivel tan diferente que resulte irreconocible como crítica dentro de la academia.

Es evidente que el tipo de revisiones que a manera crítica se intentan sobre estructuras de conocimiento instaladas, se ubican en los frágiles terrenos de las “márgenes” de la academia. Con todas las implicaciones que poseen los nuevos discursos, los discursos “alternativos” o los discursos de resistencia frente a los discursos instalados.

---

<sup>79</sup> Recogido por Aguilar (2002: 127).

El análisis crítico de las creencias fundantes debe considerar su génesis y con ello intenta una aproximación epistemológica y política que se inquieta por los intereses que desde ellas se desarrollan, se sirven, se alimentan o se acallan. Este proceso investigativo apuesta por la revisión crítica del registro histórico de la discursividad del campo, de las creencias y teorías que la constituyen: cómo se curricularizan tales discursos, cómo circulan, cómo se adoptan, cómo se diluyen o por qué pierden o recuperan su vigencia, a cambio de qué otras creencias/discursos, cómo “resucitan” o cómo se camuflan para pervivir o servir a nuevos intereses, quién los crea, recrea o transforma, quién los adopta y de qué manera, para este caso, qué provocan de cara al desarrollo de una corporeidad culturalmente, en tanto singularidad histórica y política, situada.

### **5.1 La relación creer-saber-poder como espacio investigativo**

El espacio que enmarca esta relación contiene problemáticas que componen y dan sentido a este estudio ¿cómo se fragua el discurso de la Educación Física? ¿Cuáles son las creencias fundantes y hegemónicas del discurso de la EF? Quiere decir que este discurso es una especie de fraguado histórico cultural que está contenido en el conjunto de las creencias pedagógicas, de las creencias del profesorado que desde el contexto amplio de saberes educativos constituidos sobre el cuerpo, enmarcan la intervención del cuerpo escolarizado; están inmersas en las tensiones propias que componen las pujas del establecimiento de los órdenes del poder en los campos de la regulación social, en este caso, desde un espacio de poder privilegiado por la modernidad para tal ajuste político social. Relaciones que en dicho proceso constitutivo sobre el cuerpo configuran un régimen de verdad situado y políticamente determinado.<sup>80</sup> La investigación de las creencias educativas que se han tejido sobre el asunto de la regulación corporal, es un ejercicio que se adentra en la identificación y comprensión de los ejercicios de poder sobre lo corporal.

La ruta que se dibuja para intentar una comprensión de ese proceso constitutivo difiere significativamente de la tradición historicista descriptiva de la “historia de la EF” constituida desde una aproximación descriptiva de los hechos significativos, de los “hombres que hicieron la historia”, o de los hechos que la definieron. Aquí se trata de un esfuerzo comprensivo del proceso de

---

<sup>80</sup> Régimen de verdad (Core, 1996: 73; Foucault, 1999).

“fraguado discursivo” que se va conformando a partir de la relación establecida por el cuerpo y el poder en el terreno de una pedagogía corporal, que hoy está puesta en acción pero que en sí misma refleja las huellas sedimentadas de todo el ejercicio del poder sobre lo corporal a lo largo de la historia.

El poder sobre el cuerpo es un poder que se constituye en los terrenos sinuosos de la estética, la historia y la economía política del cuerpo;<sup>81</sup> lo que quiere decir, en los terrenos de los saberes que se han venido constituyendo sobre lo corporal.

Con la EF sucede lo que con las otras disciplinas “de apoyo”, o utilitarias, o con las mismas “disciplinas académicas”; su discursividad se configura a partir de unos ideales de cuerpo, salud, formación, rendimiento, motricidad, trabajo, esparcimiento y educación que circulan e imponen su lógica en la escuela. La comprensión de un aspecto particular de dicho campo, sea el caso del pensamiento o la formación del profesorado, no se puede dimensionar en forma aislada; hacen parte de un todo, que posee una lógica interna que define y da sentido a cada una de esas realidades constitutivas.

Se entiende que la aproximación a un problema particular como el que nos interesa debe partir del conjunto de esa nebulosa, así aparezca en ese proceso histórico-cultural una brecha entre el pensamiento y la práctica del profesor. De hecho la proximidad entre estos dos constitutivos de la discursividad escolar varía en función de su condición histórico-social situada. Ubicándonos en la escuela básica colombiana de primeras décadas del s. XX, una cosa bien diferente es esta relación pensamiento y práctica profesoral frente a lo corporal en el Gimnasio Moderno bajo la dinámica de los presupuestos de la “escuela progresista” y esto mismo en el territorio de las escuelas públicas de la misma Bogotá de la época. La retórica progresista aparece en los dos territorios pero la concreción en el cuerpo de esos postulados varía por múltiples razones del orden social, económico y político. En la primera ingresan los futuros “padres y administradores” de la patria, en la segunda los futuros trabajadores, gente que difícilmente puede seguir ascendiendo en la pirámide escolar.

---

81 Baudrillard (1996). *El espejo de la Producción*. (Economía política del cuerpo).

## 5.2 El espacio investigativo creer-saber-poder implica un giro en la mirada

El mundo ha cambiado, con él la realidad y con ella los referentes que servían de apoyatura y de argumento para una propuesta educativa. Esta realidad implica un reposicionamiento intelectual que nos permita darnos cuenta de nuestras limitaciones pero también de la toma de conciencia del poder que nos subyuga y las formas como se expresa en las diferentes dimensiones de lo educativo. Lo que nos permitiría vislumbrar la necesidad de plantearnos los problemas allí encerrados (Harris, 1979; Smith, 1991), entendiendo que esa actitud problematizadora pasa por una mirada “cruel” frente al espejo, como distancia reflexiva que esculca las razones en nuestros propios cuerpos, quiere decir un detente reflexivo motivado por interrogantes alrededor de lo que somos, hacemos, hemos llegado a ser y a hacer, pensamos, compartimos y reproducimos: posibilidad crítico-reflexiva que permita identificar los intereses por los que hemos estado apostando desde la cotidianeidad de la escuela y de nuestra área, no de otra manera podremos saber de dónde venimos y para dónde vamos.

Vista la situación de esta manera, nos hacemos a la idea de que este proceso de desvelamiento implica el desarrollo de nuevas aptitudes y actitudes, que ante las urgencias de una EF colonizada quedaron aplazadas en la agenda de nuestra formación inicial y en la de nuestros procesos de perfeccionamiento. Procesos dispuestos como surtidores de los “elementos prácticos y operativos”, técnicos e instrumentales para la concreción de un “pensamiento estratégico” extraño, ajeno, definido por fuera de la escuela.

Este giro demanda una mirada atenta sobre un conjunto de aspectos que no han sido tenidos en cuenta en nuestro trabajo habida cuenta aquí, de una EF relegada a cierto practicismo y activismo centrado prevalentemente en el aspecto técnico-pedagógico del desempeño. En ella, se ve con mayor acento la tendencia visible de la dedicación “didáctica” que hoy algunas investigaciones centradas en el campo educativo, ubican como obstáculo para la necesaria redimensión filosófica, política y epistémica de la educación. En este sentido diríamos que en EF se observa, incluso en los centros “primarios” de producción, mayor ocupación por la pedagogía, por el método, y por las mejores formas de evaluar y de aprender; qué diremos entonces de la naturaleza de la producción que se da en aquellos escenarios nacionales, como

los nuestros, generalmente confinados a la aplicación y operacionalización del “pensamiento estratégico” donde no contamos.

Creemos por ello, que hoy se hace necesario un giro que permita: (1) consultar la naturaleza y el sentido histórico-cultural de esos “saberes primarios” que nos han alimentado (producción para la reproducción), cuestión que se haría indirectamente en este trabajo y, (2) centrar la atención en aspectos de la investigación educativa que nos permitan identificar de mejor manera los nodos desde los que se podría realizar no solo un reconocimiento de lo que hacemos y cómo lo hacemos, sino que nos permita además un reconocimiento de aquello que subyace a nuestras prácticas (creencias, teorías) para desde allí ejercitar una confrontación de cara a una posible reconstrucción y recontextualización de la educación (y las educaciones) del cuerpo en nuestra región, también de nosotros los profesores de EF como profesionales e intelectuales.

En ese sentido creemos que hay hoy un giro en la investigación educativa que al margen de tales preocupaciones “importantes” -las didácticas/prácticas- ha venido tomando cuerpo en los países que están a la vanguardia de la investigación educativa, giro que no hemos captado aún en la dinámica naciente de la investigación en el área de la EF y particularmente en lo que hacemos en nuestro país, se trata de una mirada sobre el profesor (recuperar la atención por el sujeto), sobre su práctica y su cultura, su pensamiento, sus creencias y valores, sobre lo que reproduce y sobre lo que sirve, sobre las vicisitudes de su desarrollo personal, intelectual y profesional; cuestiones que no debemos dejar pasar. Los profesores, como dice Hargreaves (1999), no solo enseñan como lo hacen gracias a las técnicas que hayan podido o no aprender, su forma de enseñar (y lo que reproduce) se basa también en sus orígenes y en sus biografías, se instala en ellos y configura el tipo de maestro que cada uno llega a ser. Su sentido común, sus creencias, sus imaginarios, sus sueños y sus frustraciones, su cultura personal y su cultura compartida, su reflexividad, son también, a nuestro juicio, dimensiones decisivas en su constitución como sujeto, clave del acto educativo.

Esta mirada sobre el proceso constitutivo permitiría, a nuestro juicio, vislumbrar una perspectiva general sobre el proceso mismo de configuración de la EF de cara al proyecto histórico-cultural, en otras palabras, ir más allá de la preocupación por el “saber hacer”, trascenderlo para

establecer un reencuentro necesario con el valor formativo que ella encierra y para tomar conciencia de la perspectiva cultural que proyecta y en la cual nos proyectamos los profesores.

Cuando decimos que debe ser interrogada, lo hacemos porque este estancamiento en los aspectos “operativos” y “prácticos” sobre los que descansa nuestro trabajo intelectual, está determinado por una división del trabajo al interior de las disciplinas y del mismo profesorado, entre importantes y menos importantes, entre técnicas y “pensantes” y a cierta división internacional del trabajo en el área misma de la EF, donde hay centros internacionales que producen “el pensamiento estratégico” y otros que se limitan a ejecutar en sus realidades dicho producto.

Pensemos que la concentración en este nivel de nuestro talento y de nuestros escasos recursos investigativos define en la práctica solamente el complemento que demandan los verdaderos productores para poder concretar sus intereses. Esa producción no nos emancipa profesional e intelectualmente, nos condena como reproductores.

### **5.3 Obstáculos para la recontextualización discursiva**

Creemos que es posible aprehender el sentido y la naturaleza de la educación física como proyecto histórico cultural, a partir de una aproximación al proceso de constitución del sujeto profesor. Sentido que se dejaría descubrir a partir de la indagación en cuatro dimensiones:

- (1) La dimensión de los discursos que nos forman (formación inicial, formación continua, perfeccionamiento).
- (2) La dimensión de los referentes histórico-culturales que nos convocan (a qué proyecto cultural he servido y cuál promuevo con mi labor).
- (3) La dimensión de la cultura docente en la que estoy inmerso (qué cultura comparto).
- (4) La dimensión de la calidad de la movilización interactiva que se da entre nuestro sentido común personal y compartido y los aportes de la ciencia.

Empresa que no tiene un camino expedito habida cuenta de que:

La realidad en la que se desenvuelve la tarea educativa ha variado (Gimeno, 2001: 30-31), consecuentemente igual situación se observa en EF (Hagg, 1999). Los referentes culturales, sus determinantes históricos están en cuestión se han movlizado; véase desplazamientos de los valores premodernos, ilustrados, modernos, posmodernos. En educación (ver Gimeno, 2001) y en EF (ver During, 1998; Parlebas, 1996) los paradigmas que nos surtían, referidos a la intervención escolar (género, raza, "minusvalía", rendimiento, escuela, formación integral e integrada, etc.) han experimentado una especie de eclosión. Dinámicas culturales como la globalización, la somatocratización corporal, la mundialización, la economía política del cuerpo o la virtualización de la educación y del juego, plantean complejidades que difícilmente nos suponíamos. Las más aventuradas prospectivas se quedan cortas.

Además, para agudizar la crisis, como ya ha sido anotado en la primera parte de este trabajo, se observa:

- (1) Una escasa tradición reflexiva de los profesores de educación física, centrados en un activismo que se satisface con las existencias de sentido común, con los recetarios editoriales y las guías hechas por los ministerios.
- (2) Un proceso de reducción, utilización y sometimiento histórico de la EF por parte de los "saberes importantes" (disciplina "práctica y operativa", en el mejor de los casos "complementaria", considerada como medio de los "saberes importantes"). El cambio es pírrico, ayer disciplinamiento de los cuerpos, castigo, hoy pacificación e integración sutil, lúdica de los cuerpos al orden vigente e interesado (ver para el caso de la educación física, manifiestos de Berlín (2000) y de Punta del Este (1999); una colonización de la clase de educación física y demás apoyos artísticos por los intereses técnico productivos (sistemas, medios) y por estrategias tecnológicas y deportivadoras (véase el caso de plan Supérate<sup>82</sup> [2012] para Colombia).
- (3) Una disposición didáctica desde "saberes estratégicos" ajenos (colonización), caso la intrusión de la medicina en la clase de educación física a través de las nuevas

---

82 Véase en anexos texto crítico a la deportivización de la EF por parte del gobierno de Juan Manuel Santos (Presidente) a través del programa Supérate. Texto de mi autoría publicado en la revista Educación Física y Deporte 2012-1. <http://aprendeonlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicoydeporte/article/view/699/11410>



estrategias higiénicas (alimentarias, anti-sedentarias, contra la obesidad). Tradicionalmente la EF alimenta su “pensamiento estratégico” desde otros saberes denominados “ciencias aplicadas” o ciencias de la actividad física que históricamente han sido ciencias aplicadas al rendimiento deportivo con un pequeño apartado a la EF escolar, entendida como iniciación “cuidadosa” en los deportes. Estrategias que han puesto esta educación del cuerpo escolarizado al servicio del impulso de un deporte infantil de rendimiento, altamente cuestionado hoy por sus efectos devastadores sobre niños y jóvenes.<sup>83</sup>

Como podemos ver la tarea es compleja, demanda de nuevos reposicionamientos: referencial, reflexivo, investigativo, epistémico y prospectivo.

En ese sentido la investigación que emprendemos tiene en la perspectiva de J. Smyth (1991) - plantea la necesidad de una acción y una reflexividad de cuatro órdenes: Descripción; Confrontación; Inspiración; Reconstrucción-, un campo amplio que permite contextualizar el esfuerzo investigativo, en términos de la utilidad o aplicación de lo que hacemos. No solo desvelar la naturaleza de las fuerzas que nos inhiben, manipulan y coartan, también dimensionar desde nuestro trabajo apoyaturas que nos permitan cambiar esas condiciones. Distanciamiento que nos permita desarrollar una reflexividad que se referencia en un posicionamiento académico/epistémico, intelectual y político del profesorado.

---

<sup>83</sup> Véase manifiesto: *The sabe Children* (2008). Esta ONG con presencia mundial está preocupada por el alcance del deporte de rendimiento en las edades infantiles y juveniles; se impone un deporte desvinculado de su función educativa y de desarrollo, un deporte instrumentalizado que ve en los niños y jóvenes un negocio, beneficios económicos, manipulación adulta y la fama rápida.

## 6. EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN CORPORAL TERRITORIO DE DISPUTA DE CREENCIAS Y DISCURSOS.

### 6.1 Campo

Según Díaz (1993: 334), esta categoría conceptual constituye una metáfora espacial desarrollada por Foucault y Bourdieu, aplicada entre otros por Bernstein, da cuenta de la estructura y forma de poder que surge de los procesos de producción discursiva (lo objetivo).<sup>84</sup>

Flachsland (2003: 40) subraya que en la teoría bourdiana se considera el valor de las relaciones objetivas, relaciones que tienen fuerza para acomodar y coaccionar/modelar al sujeto. El cuerpo como interés excepcional de lo escolar deja leer en sus huellas las luchas, los despliegues, las transformaciones y los reacomodamientos estratégicos históricos que se dan en el campo educativo, en el campo de la educación corporal. Este tipo de planteos confirman la posibilidad de captar el alcance conformativo de lo corporal por la vía "objetivista". La teoría bourdiana, que se asienta sobre la idea de la existencia de unas estructuras sociales objetivas "independientes" de la voluntad de los agentes, sería un referente significativo para efectuar ejercicios comprensivos de este tipo. El ojo lector se pondría desde esta lógica sobre las estructuras que tienen un poder efectivo para guiar y limitar las prácticas y representaciones del sujeto; en tal sentido, el campo se constituye en una herramienta referencial potente que permite vislumbrar los contextos, desplazamientos y transformaciones (la actividad interna) de las instituciones y las disciplinas escolares con el cuerpo en los contextos de las relaciones sociales de poder. Pero atrevemos también, que dicha teoría social, se adentra en las estructuras de percepción, representación y pensamiento (creencias, constructos, saberes, mitos, metáforas) que el sujeto posee en razón del lugar que ocupa en el mundo de lo social.

En esta "doble opción", objetiva y subjetiva, el campo, crisol de lo que sucede "energéticamente" con los cuerpos escolarizados, favorece también los procesos de desvelamiento de la sujeción -

---

<sup>84</sup> Lo social hecho cosa. Véase Flachsland (2003: 36).

desde las márgenes subjetivas de la actividad formativa y con-formativa de los sujetos-. Avizorar desde ese lugar, aquello que, ubicado en la estructura social pero también en la voluntad y el pensamiento del sujeto, cuenta como orientador de acción y facilitador de subjetivación.

Las educaciones corporales,<sup>85</sup> miradas desde esta noción de campo, se manifiestan como facetas disciplinadas de intervención sobre lo corporal; facetas que remiten a un cuerpo sensible en acto de enunciación con-formativa; cuerpo en estado de sujetación reductiva o sujetación emancipativa.<sup>86</sup> No hablamos de una educación corporal como “deber ser ilusorio”, sino como cuerpo en educación que es, que vive, que padece o goza, pendiente del cuerpo subjetivado, también del cuerpo adjetivado, objetivado y materializado (socialmente). La educación del cuerpo, las prácticas corporales harían parte de ese campo amplio de las educaciones que está enmarcado en los contextos macro y micro de las relaciones sociales y de las relaciones de poder. Las creencias y las teorías, las ideologías y los valores, las representaciones y las imágenes, conectan con las lógicas de los campos. Visto así, el campo emerge como una potente herramienta conceptual que permite una aproximación al discurso educativo como lugar donde se desarrollan un conjunto de prácticas políticas. Lugar donde se pueden aprehender las tensiones entre los actores que participan del campo (internos y externos), en tanto actores de un dominio discursivo que contiene relaciones de fuerza, de poder; lugar donde se configuran políticas de control, producción, distribución y circulación del discurso educativo.<sup>87</sup> Cox citado por Díaz (1993: 335) amplía el concepto de campo planteando que es el resultado de las relaciones de fuerza y lucha entre agentes y/o instituciones que tienden a conservar o a transformar formas específicas de poder en lo económico, político y cultural. Relaciones de poder que se dan internamente, pero que a modo de control simbólico establecen una interacción de poder con otros campos (deportivo, salud, seguridad ciudadana, paz y convivencia, bienestar, etc.). Por ejemplo, a través de una intervención pedagógica de lo corporal (IPC), se ha intentado desarrollar políticas de salud desde la acción hegemónica de la

---

85 La educación corporal aparece positivizada como una “práctica dulce” ante los desviacionismos técnico-deportivos de la “educación física tradicional”. La consideración de la educación corporal como campo, interroga tal positivización toda vez que conforma un territorio y una superficie de confrontación de fuerzas y acciones que pugnan por una conformación y una inscripción corporal de poder.

86 Véase, para profundizar esta “doble posibilidad subjetiva”, las reflexiones presentadas por Butler (1997) en su interesante texto Mecanismos síquicos del poder.

87 Ver Díaz (1993: 334).

medicalización<sup>88</sup> con la avasallante presencia del discurso somatocrático. Según Foucault, vivimos a la vieja manera de la teocracia; un régimen en el que una de las finalidades de la intervención estatal es el cuidado del cuerpo, la salud corporal y la relación entre la enfermedad y la salud. Ya decía que:

El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por el efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello (...) todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, meticoloso que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano (...) El poder se ha introducido en el cuerpo, se encuentra expuesto en el cuerpo mismo(...). Foucault (1979: 104)

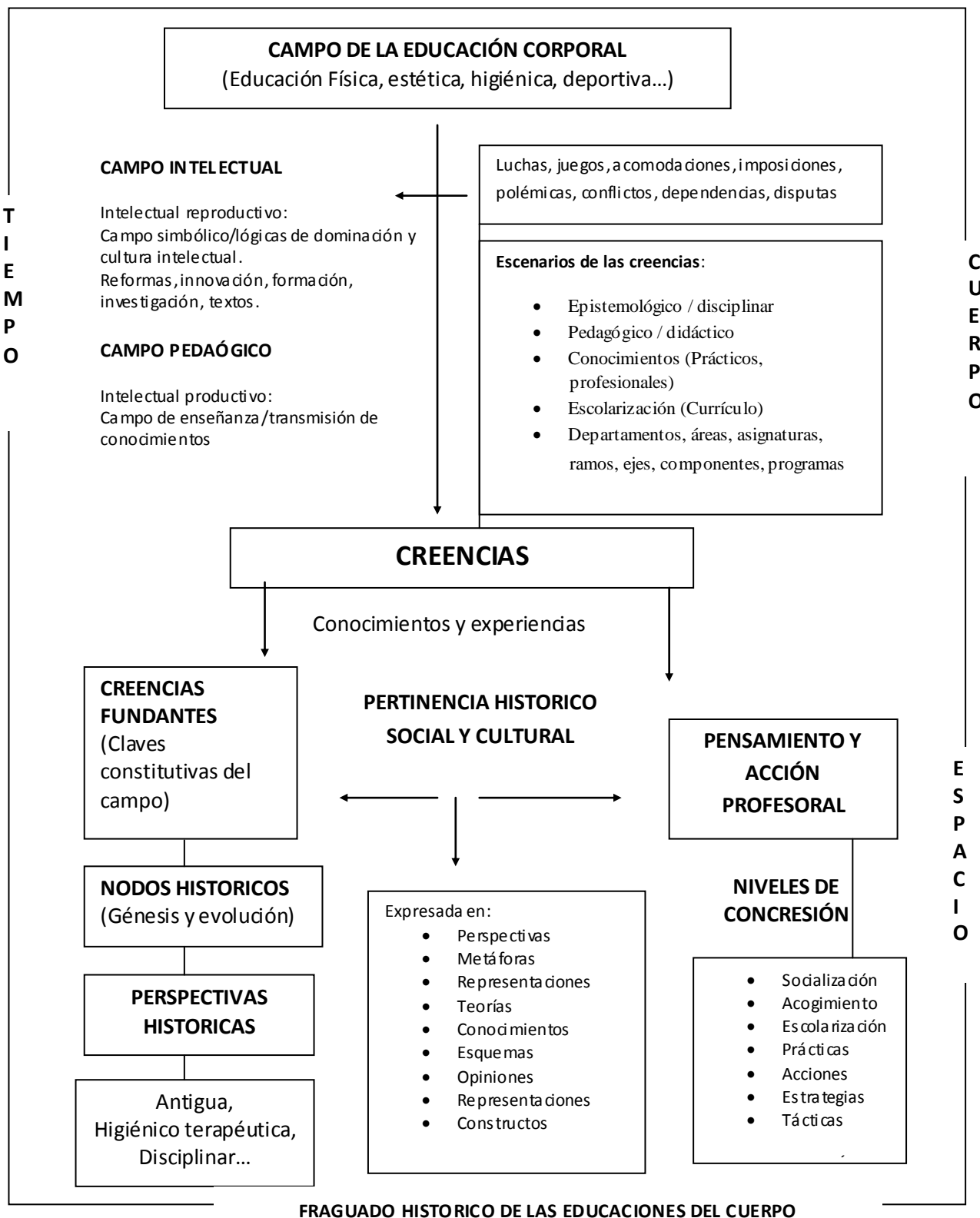
El pensador de la genealogía del poder, hace un llamado a un detenimiento en el tratamiento de lo corporal en los ss. XVIII y XIX para comprender el rol de la medicalización corporal, especie de gobierno somatocrático<sup>89</sup> preparado, según él, ya desde el s. XVIII y que dice, se convierte en una clave significativa para entender la forma como el poder se dispone a controlarlo social desde una intervención médica más global de lo corporal. La IPC es una acción de poder en la que convergen diversos campos. Hoy se puede observar, por ejemplo, cómo en los países donde se da un conflicto social agudo, caso colombiano, el Estado y los poderes continentales a través de estrategias macro-políticas e intra-continentales como el Plan Colombia<sup>90</sup>, ponen en acción estrategias de apaciguamiento social a través de una intervención pedagógica de lo corporal (IPC) mediada por el juego, el deporte, la salud y el esparcimiento (conjugación de campos). Allí las medidas militares están acompañadas de políticas de inversión social, que en este caso denominaríamos mejor como de amortiguación política.

---

88 Véase los trabajos de Foucault sobre la somatognosia en el s. XVIII (1999).

89 Véase Foucault (1999: 346) en *Estrategias de poder*.

90 Plan diseñado por los gobiernos estadounidense y colombiano para la lucha contra las drogas y la guerrilla, dicho plan dispuso, en los gobiernos Pastrana y Uribe, de estrategias que no se redujeron al territorio colombiano; abarcó la política interna de varios países latinoamericanos. Se calcula que alrededor de un 80% de la inversión económica norteamericana se destinó para gastos militares. Según informaciones del Periódico el Tiempo de Bogotá de agosto de 2003, Colombia al momento, era considerado como el tercer país receptor de ayuda norteamericana en el mundo, después de Israel y Egipto. Hoy los balances de esta inversión son muy pesimistas; el Plan Colombia se ha prácticamente cerrado y el país sigue inmerso en una guerra civil devastadora. Se habla a 2012 de más de 15.000 niños en armas. Según estimaciones del propio gobierno (Univisión, 2011) se calculan alrededor de cinco millones las víctimas del conflicto armado que padece Colombia desde hace cerca de medio siglo, se calcula entre ellas 600 mil por asesinato.



Gráfica 2. Campo y Creencias de la educación corporal.

Con la emergencia de la disciplina y las disciplinas sobre el cuerpo y la configuración de una IPC en el contexto de la escuela (ss. XIX y XX), podría hablarse de la conformación de un campo de la EF, ya como sub-campo de la educación, ya como sub-campo de la educación corporal.

Allí hay un espacio estratégico que se teje desde la perspectiva del poder-saber-cuerpo que define un juego en y desde el cuerpo; perspectiva que delimita estrategias de vigilancia, control, castigo, promoción, uso, discriminación, modelamiento, capacitación, promoción, distinción, clasificación y valorización corporal. Campo (estructura objetiva) que es depositario de una economía y una política del cuerpo,<sup>91</sup> capaz de "orientar o de coaccionar las prácticas o las representaciones de los agentes".<sup>92</sup>

En este sentido, el fraguado discursivo de la EF podría dimensionarse como el producto significativo de la textualización, transformación y desplazamiento de un campo que se define pedagógicamente en el contexto de las relaciones de poder que se constituyen históricamente sobre el cuerpo.

La lectura crítica de ese fraguado discursivo, de las creencias que lo fundan y lo definen como campo educativo, lectura de una particular forma de intervención pedagógica (subjetivación) sería una especie de lectura política, en tanto lo que se hace con el cuerpo está íntimamente relacionado con lo que se quiere del cuerpo, y ese querer/poder es una relación que se define en el marco de un conflicto de intereses sociales y culturales (relaciones sociales/relaciones de poder).

El fraguado discursivo de la EF se dibuja así como un producto medianamente autónomo, que se desarrolla en el contexto escolar y, que trasciende los marcos de la producción individual, ya que como discurso escolar está relacionado íntimamente con las creencias compartidas y las representaciones sociales que sobre el cuerpo toman cuerpo hegemónicamente en el ámbito disciplinar, escolar y socio-cultural. Díaz (1993: 337) ve:

---

<sup>91</sup> Ver Baudrillard (1996).

<sup>92</sup> Bourdieu citado por Flachsland (2003: 36).

(...) la noción de campo, como una noción estratégica que describe una instancia relativamente autónoma, estructurante, de posiciones y oposiciones, que abre la posibilidad de establecer las bases sociales de generación de las disciplinas y prácticas que circulan en las instituciones del sistema educativo, en la medida que dicha noción trasciende el modelo de la conciencia individual (o la filosofía de la conciencia), de la obra individual con una temporalidad propia...

La comprensión del profesorado como sujetos políticos, como sujetos de saber (sus saberes, concepciones y creencias, su desempeño, sus relaciones e interacciones) se intenta acá en tanto ellos son dimensionados como agentes de un campo educativo y pedagógico. Así, el campo aparece como aquella instancia de control donde se da la producción y reproducción de un discurso educativo especializado y situado.

En Díaz (1993: 339) podemos observar que los constructos de campo intelectual (posiciones, oposiciones y prácticas que surgen en la producción discursiva) y campo pedagógico (reproducción del discurso y la práctica educativa) son herramientas significativas para la aproximación que intentamos realizar, no solo a las creencias fundantes de la IPC sino también útiles a la hora de intentar dimensionar la pertinencia social e histórica de las creencias del profesorado de EF.

## 6.2 Campo intelectual (CIE)

Estamos hablando de una metáfora que llevada al terreno intelectual nos permitiría vislumbrar la génesis y la naturaleza de las posiciones teóricas, investigativas y prácticas de la IPC, aspectos que están presentes dinámicamente en los diferentes espacios del sistema educativo y que tradicionalmente están relacionadas con actores especializados<sup>93</sup> distintos al propio profesorado (aunque hayan tenido su origen allí) ;<sup>94</sup> Díaz (1993: 339) habla de conciencia representativa, Martínez Bonafé (2002) de los tecno burócratas y Chomsky (2001) de los

---

93 Bon y Burnier (1980) citados por Díaz (1999: 341). Según ellos "los intelectuales no tienen ser social propio. Existen solo a través de los grupos sociales y por reflejo expresan su naturaleza, sus ambiciones y sus conflictos hasta el punto de que por momentos destilan todo el poder que estos grupos pueden acumular".

94 Ver Martínez Bonafé (2001). Los denomina como tecno burócratas (tecno burocracia); Gouldner (1979) los denominaría "intelligentsia técnica", Bruner y Catalán también citados por Díaz (1999: 345) hablarían de una constelación político-cultural oligárquica que sería portadora de un discurso y una práctica especializada.

comisarios; . en su texto “*La (des) educación*” este intelectual estadounidense diferenciándolos, plantea que:

(...) los comisarios, en efecto, son intelectuales que trabajan fundamentalmente para reproducir, legitimar y mantener el orden social dominante, que les reporta beneficios. Los auténticos intelectuales por el contrario (afirma), tienen la obligación de investigar y difundir la verdad sobre los temas más significativos, sobre los temas que importan.

En este lugar y desde los discursos/creencias hegemónicas se presenta una lucha por el control y por la inclusión desde el poder. Situaciones tales como los procesos de curricularización de los saberes escolares, la distribución del recurso investigativo, la circulación discursiva (textos, manuales) o la moderna acreditación y certificación (pares acreditadores, definición de estándares, etc.), permiten precisar los contornos desde donde se ejerce una acción controladora directa del Estado a través de *los elegidos* (funcionarios cooptados).

En el campo intelectual de la educación se juegan los procesos de institucionalización y legitimación política, entre otros, de las reformas, las innovaciones, la formación inicial, avanzada y permanente, las tendencias investigativas, la legitimación intelectual de los discursos, la producción discursiva estratégica del área, así como las relaciones entre el campo intelectual y el campo pedagógico.<sup>95</sup>

Con relación a este campo hay una lucha histórica planteada por el profesor en tanto potencial sujeto intelectual, pues el profesor hace parte de una cultura del discurso de la que generalmente es excluido en tanto es pensado y utilizado como simple mediador de una producción extraña, situación íntimamente relacionada con la división del trabajo y la distribución de poder que se establecería por el control simbólico (códigos discursivos y configuración de agencias y agentes).<sup>96</sup>

En el caso de la EF hablaríamos de un intelectual profesionalizado, dice Díaz (1999: 345) que “La función del intelectual de la educación no se puede asimilar a ninguna profesión, aun

---

95 Ver Díaz (1993: 340-341).

96 Ver Bernstein (1990) citado por Díaz (1999: 338).



cuando su trabajo intelectual implique ya la adscripción a una profesión, la educación misma por ejemplo". Hablaríamos en la extrapolación excluyente, de la existencia de un intelectual productivo y un intelectual reproductivo.

Este debate cobra significado para nosotros cuando nos hacemos preguntas del orden: ¿Cómo se transmite, construye y configura un sistema hegemónico de creencias y concepciones en el campo de la EF? ¿Qué relación tienen el sistema de creencias hegemónicas de la EF (situada) con el proyecto político-ideológico del campo educativo o el campo de la EF? ¿Qué rol juegan los portadores de la cultura hegemónica y los portadores de la cultura contra hegemónica sobre lo corporal o lo educativo en la configuración de un discurso de la EF? ¿Cómo circulan las creencias disciplinares sobre el cuerpo en el campo de la EF, cómo ejercen su hegemonía? ¿Cómo se da el flujo de creencias de la EF entre el campo intelectual y el campo pedagógico?, etc.

El discurso producido en el CIE (las teorías, perspectivas, ideas, concepciones, explicaciones) en sociedades como la nuestra (Colombia, Latinoamérica) donde se da lo que identifica Díaz (1999: 349) como: articulación entre el "monopolio del saber, el trabajo intelectual y la dominación política", posibilita la configuración de una "élite" (burocracia institucional) que transforma, adapta, integra o filtra tal saber especializado. Produciendo además, a través de los medios de distribución oficial o los llamados "canales autónomos" (universidades, centros de investigación, revistas, congresos), una especie de colonización, dominación-subordinación, que matiza las creencias que cobran estatuto de legitimidad en las instancias productivas y reproductivas del área. Se presenta allí lo que denomina Díaz (Ibíd.) como una "limitación ideológica en los desarrollos teóricos de los intelectuales del campo", dándose una especie de recontextualización discursiva del lenguaje del campo intelectual; el discurso cambia de sentido. El conglomerado conceptual que constituye la plataforma discursiva del profesor, y que en buena parte tiene ese origen, está lista para cumplir su misión en la política oficial.

En el proceso de producción / reproducción del discurso y allí de las creencias fundantes, se da el proceso de objetivación que garantiza un discurrir controlado. Proceso que garantiza la introyección/sujeción de los agentes; normas y conocimientos naturalizados penetran al

profesorado, y, el origen de esa producción intelectual externa, tiende a la naturalización y la cosificación, el profesor no se interroga más sobre un asunto que logra un cierto estatuto de verdad. El discurso y la creencia imperante y naturalizada tienen agentes portadores, que anclados en los terrenos mismos de la academia y la investigación, se convierten en los guardianes reproductivo/selectivos de su verdad.

(...) hablan y negocian con un lenguaje que se ha especializado y puede ser utilizado por otros miembros del mismo campo, hasta el punto que los expertos especializados pueden dirigirse a otros expertos especializados utilizando una lengua franca ampliamente ininteligible para las personas no especializadas. (Said, 1996: 28) citado por Aguilar (2002: 148)

Estamos hablando del establecimiento de formas de Poder, control, legitimación, mantenimiento de un estatus y un orden del discurso, de una brecha de poder que se erige entre el experto productor y el ejecutor reproductor.

### **6.3 El campo pedagógico (CP)**

En el segundo caso estamos hablando de un campo, el pedagógico, lugar clásico de la docencia, del maestro como explicador doctrinario. Función subalterna que, en nuestro caso bajo la imposición y el dominio discursivo de estrategias como: la medicalización, el disciplinamiento corporal, la deportivización o la “higienización” de la actividad motriz escolar, posee en el edufísico un fiel exponente de los procesos de dominación discursiva, también exponente de la forma como, estrategias y dispositivos provenientes de otros campos, se imponen e inundan la dinámica interna de otros (redes de campos). Se lleva al extremo la condición de saber explicativo para imponer un orden o una verdad externa.

A propósito de la génesis de la gramática de la EF o de lo que aquí denominamos IPC, de su originalidad o de su recontextualización/reordenamiento, Bernstein (1990: 107)<sup>97</sup> plantea que:

---

<sup>97</sup> Citado por Aristizabal (2002: 138).

Un discurso carente de un discurso específico no posee discurso propio. Pero si no lo posee ¿qué hace entonces? ¿Cuál es su gramática? (...) Lo que quiero sugerir es que el discurso pedagógico es un principio para apropiarse de otros discursos y para ponerlos en relación especial los unos respecto de los otros para su transmisión y adquisición selectiva. El discurso pedagógico es, si ustedes quieren, un principio para la circulación de otros discursos. De hecho es un principio de recontextualización. En este proceso de circulación, el discurso original se ve transformado. Se crea un discurso imaginario, que guarda muy poca relación con el discurso real.

El CP es un espacio que puede ser aliado u opositor del CIE. Es un espacio de la reproducción más que un campo de la producción (desde la perspectiva de poder y de la concepción tradicional tecnocrática del campo educativo), lugar donde se ejerce una práctica de dominación en el terreno de lo simbólico, de lo cultural. Dice Díaz (1933: 351) que:

Las posiciones de los agentes en el campo pedagógico son una función de las relaciones de poder y control entre las ideologías, las prácticas y los valores legitimados por el código pedagógico dominante.

Querrá decir que la contextualización y recontextualización de esos saberes están dadas en relación con unos discursos y unas prácticas de poder que circulan en el sistema educativo.

Como contexto vehiculizador de poder, desde su interior, es posible hacer preguntas de orden político entorno a los intereses que se estarían sirviendo en el proceso de contextualización y recontextualización cotidiana de creencias y discursos situados. Es el caso de la orientación que siguen los procesos de curricularización de los saberes por parte del maestro u otros agentes. Preguntas que llevan a dimensionar el lugar de poder que ocupa el profesorado específico, en este caso el de las educaciones especiales o especializadas (caso el de educación física).

Díaz (1999: 354) habla de un campo pedagógico estructurado y estructurante de la práctica pedagógica. Para él, dentro de la relación pedagógica, la práctica pedagógica es un dispositivo ubicador en relación con el conocimiento y con las relaciones sociales. También, sugiere algo que es muy significativo para una IPC: la práctica pedagógica que se desarrolla en el terreno del CP trabaja también otros objetos como tiempo, espacio, cuerpo y produce

“unidades codificadas” como textos, ejercicios, consignas, guías, lecciones y acciones directas que operan sobre el cuerpo como recompensas y castigos. El maestro dotado de una “autonomía” en cuestión, sería potencial portador de un orden instruccional y un orden regulativo que no le pertenecen.<sup>98</sup>

A través del campo de la EF el poder ha intentado históricamente obtener beneficios del cuerpo. La IPC en el contexto escolar es una muestra de cómo sus intereses culturales, ideológicos, políticos y económicos han intentado una corporalización; la escuela es una construcción histórica que responde a estos intereses y el cuerpo es el depositario/objeto.

#### 6.4 Habitus

A pesar de la (...) complicidad entre el campo y el hábitos, siempre hay un espacio para la indeterminación, para luchar y cambiar el orden de las cosas. Porque el habitus reproduce la lógica del campo pero también es potentemente creador. Flachsland (2003: 55)

La práctica y las representaciones tienen contexto; en este sentido para Bourdieu (1991: 92) la noción de habitus puede ser entendida como:

(...) el sistema de disposiciones duraderas y transferibles (...) principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos (...).

Trabajando el concepto de habitus en Bourdieu, Córdova (2003) lo encuentra como una especie de puente analítico que se posiciona explicativamente entre la esfera más abstracta de cultura y los comportamientos individuales; el pensador expresará significativamente para la inquietud de nuestra pesquisa con las creencias, que ellos están en el origen de los principios de percepción y apreciación a través de los cuales son aprehendidos. Los habitus se constituyen en una base que desde la experiencia práctica profesoral se establecen en respuestas “cuasi

---

<sup>98</sup> Ver Díaz (1993: 355).

automatizadas” que permiten respuestas ágiles, toma de decisión; esto no significa que estén tales respuestas posibles desconectadas de una creencia fundante del campo, o de una creencia fundante profesional o de una creencia personal; posiblemente una base significativa de tales creencias, por la vía de la depuración “práctica”, se concentren como sustrato inmediato de respuesta para la IPC.

Para Flachsland (2003: 37) la metáfora del habitus da cuenta de lo social inscrito en el cuerpo (lo subjetivo). Según esta investigadora, el habitus es, paradójicamente, un reproductor y productor de prácticas sociales. Si seguimos la lógica de estos dos constructos metafóricos, campo y habitus dan cuenta de dos representaciones que se requieren.

Tengamos en cuenta que nuestro interés por la génesis política y cultural de las creencias fundantes de lo que hoy denominamos educación corporal, es un interés puntual por la génesis/significado social de la IPC a lo largo de la historia. Para contextualizar nuestro interés investigativo con la categoría de habitus, tengamos en cuenta qué quiere decir Bourdieu (1991) con este concepto: “historia incorporada, naturalizada, y por ello olvidada como tal historia, el habitus es la presencia activa de todo el pasado del que es producto: es lo que proporciona a las prácticas su independencia relativa en relación a las determinaciones exteriores del presente inmediato”. En ese sentido identificamos de nuestra parte en esta pesquisa, un interés relacionado con los habitus en tanto estos remiten a expresiones de los esquemas de percepción, pensamiento y acción, en este caso los que refiere el profesorado (en ellos se estructura una imagen corporal/corporeidad). La vigorización, el apaciguamiento, el endurecimiento, la rectitud corporal y la higiene, así como la organización espacio-temporal del sujeto por mediación de una IPC, son representaciones, visiones y acciones sobre el cuerpo hechas a nombre, o desde, un ideal corporal que tiene un contexto coactivo de ribetes económicos, políticos y sociales que debe ser analizado para comprender la pertinencia de dichas creencias, de dicho ideal. Gimeno (2003: 85) planteará que:

Cuerpos bien tratados, limpios, sanos, vacunados, perfumados, bien nutridos y cuidados con mimo pueblan nuestras representaciones y el consciente pedagógico moderno, que repulsa las imágenes de la infancia abandonada, hambrienta, desarrapada, desprotegida, esclavizada y prostituida. La salvaguarda del cuerpo infantil, sus cuidados higiénicos y médicos, la educación física o, más

recientemente, el desarrollo de la psicomotricidad, se convertirán en preocupaciones positiva de la educación, tanto para el desarrollo del bienestar individual, como para el de la economía y la sociedad.

En la repulsa por lo sucio se encuentra el origen de la salvaguarda y el cuidado, pero también es cierto que en la preocupación positiva hay que bucear para interrogar el origen o la intencionalidad social de tanta filantropía; se impone un habitus. El cuerpo como herramientapreciada (cuerpo productivo) en la modernidad, demanda de una atención que el antiguo régimen no dispensaba. Hablar de habitus, dice Gutiérrez (2002: 72)

(...) es también recordar la historicidad del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es social, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas.

La acción sobre el cuerpo ha variado con ello sus habitus, sus esquemas, sus estereotipos, sus valores, sus cuidados y atenciones, su valor.

Si decimos que el profesor da del capital corporal que posee (no da de lo que no tiene) y los habitus son transferibles escolarmente, podemos decir que el cuerpo que modela está condicionado por sus propios habitus corporales (donde conectan los modos de ver, sentir, pensar y actuar). La lectura de sus propios esquemas (nos traiciona nuestra propia actuación) permitiría una lectura de la pertinencia histórica de sus concepciones, creencias, prácticas, acciones. Su IPC está mediada por su capital cultural, capital que es adquirido socialmente, corporalmente, por él, (en parte) en el contexto mismo de lo escolar (es quien más años ha pasado en la escuela). Su accionar está definido por su habitus más que por su conciencia inmediata, recordemos además que: la reacción cotidiana del profesor frente a la permanente y constante eventualidad y circunstancialidad pedagógica difícilmente se puede apoyar en cualquier suerte de recetario o en una mentalidad racional que tendría respuestas “totalmente conscientes” y asertivas a la mano. Tal vez por ello el profesor de EF tiende a naturalizar esquemas y estereotipos, hábitos, en el pensar, el sentir y el actuar, puntualmente en su accionar pedagógico, más cuando su saber “ eminentemente práctico” presenta debilidad en su proceso

de configuración epistemológica (tradicción investigativa, objeto de otros campos, prestigio escolar, etc.).

Los habitus, mirando como lo objetivo/social raya el cuerpo, nos permite un análisis de cómo se conforma la subjetividad (en este caso en el campo de la EF) a través de una IPC mediada por el edufísico. Hay una serie de estereotipos frente a lo corporal que aparecen naturalizados a partir de los esquemas que reproduce la escuela y que reproducen los habitus profesoriales. Por ejemplo:

- (1) Siempre que hay necesidad de un espacio para desatrazar los saberes importantes, se recurre al tiempo de la EF y el edufísico cede el espacio como una cuestión natural y normalizada dentro de la escuela.
- (2) Hay escuelas que aún castigan al alumno a través de la EF (más ejercicio, no juego, no entrada a clase, ejercicios especiales, etc.).
- (3) Al edufísico se le asigna un lugar/espacio distinto del resto del profesorado en la escuela y él lo percibe como algo natural. Casi sin ninguna instrucción él ubica los extramuros, el sótano o el bajo de las escalas como lugares propios para su labor. La logística escolar sufre igualmente los avatares de la estigmatización, es así como los implementos deportivos son depositados en espacios diferentes al instrumental químico, biológico o matemático, generalmente en los lugares más olvidados de la escuela (las cosas también cuentan la historia).
- (4) Los padres y madres generalmente no valoran las observaciones del profesor de EF en la libreta de evaluación "¡Qué mal vas ni siquiera ganas EF! o ¡Solo tienes evaluaciones altas en las asignaturas de segunda!
- (5) El habitus de los profesores que se las ven con el cuerpo es despreciado en la escuela, posiblemente por su asimilación con los habitus propios de la soldadesca (ver Adorno, 1974).
- (6) Estudios recientes sobre las representaciones y concepciones que tiene el profesorado del área y los profesores de otras áreas sobre el profesor de EF,<sup>99</sup>

---

<sup>99</sup> Véase en Javier Castillo Serrano y otros (1997) Imágenes de la EF de secundaria en los profesores de otras áreas. Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado.

observan el valor significativo que tienen funciones tales como: la “disciplina” y el “apaciguamiento escolar”, la “organización del alumno”, “el desarrollo de los músculos”. También dejan observar el minusvaloramiento del área en los otros profesores “¡este se queda hasta en EF! ¡para mí no es lo mismo que un alumno repita curso por tener suspensa EF que por tener otras de mayor peso conceptual!100. Es evidente, con investigaciones como las que adelantaron Castillo y sus colaboradores (1997), la labor de desmitificación y reconocimiento de habitus, concepciones, esquemas, percepciones, estereotipos y pensamientos que ha de realizarse en el área y en sus agentes de cara al cambio en EF.

En términos de la transformación de estas huellas corporales,<sup>101</sup> Bourdieu (1992) habla de la posibilidad de modificar los habitus y con ello las prácticas; el socio análisis es una de las estrategias que propone para ese proceso transformativo. En *La Reproducción* (1970: 72) define habitus como el “producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y, de este modo, perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” habla de la capacidad del habitus para la producción de disposiciones irreversibles. “principio generador y unificador de las conductas y las opiniones de las que es así mismo el principio explicativo, porque tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto” (Ibíd. 218).

En otro lugar (1985: 96) Bourdieu plantea desde el poder estructurante de las palabras, la posibilidad de modificar la realidad social al modificar las representaciones de los agentes. Plantea que hay una posibilidad de producción de nuevo sentido común a partir de la definición de una especie de consensos legitimadores donde participa la manifestación pública y el reconocimiento colectivo.

Cuando pensamos en el sentido de las creencias del profesorado tenemos que dimensionar que la acción, el pensar y el sentir, así como la posibilidad de recepción y transmisión de esas

---

100 De las entrevistas de Castillo Serrano (1997).

101 Los profesores investigados por Castillo y colaboradores (1997) hablan desde su condición de antiguos alumnos de la EF, en ellos perviven y resisten esquemas y habitus adquiridos a través de una arbitrariedad cultural mediada por la escuela y el profesor de EF.



creencias, ideas, concepciones, esquemas y estereotipos, están íntimamente relacionados (mediados) por los habitus. Estos se convierten en una especie de filtro en el proceso de incardinación discursiva.

En un análisis sobre el sentido que posee esta herramienta conceptual bourdiana, clave para el estudio de las representaciones corporales en relación con la percepción, clase y violencia, en el contexto de la cultura física, Pedr az (1988) plantea que en aquel:

(...) las representaciones y manifestaciones corporales constituyen espacios sociales distintivos que dependen del habitus mediador; es decir, forman parte de los gustos y, al igual que estos, son producto de procesos sociales en los que se emplea -como arma configuradora y oculta- la violencia simbólica legitimada. Así, en Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo (Bourdieu) nos recuerda que el cuerpo, a pesar de ser lo más estable de la persona, en lo que tiene de más natural apariencia, es decir, en las dimensiones de su conformación visible (peso, talla, volumen, etc.) es un producto social que depende de mediadores como las condiciones de trabajo y los hábitos de consumo y pueden perpetuarse más allá de sus condiciones de producción; es decir, que pueden expresar las diferencias de clase (en la medida en que la relación con el cuerpo propio permite experimentar la posición en el espacio social mediante la comprobación de la distancia que existe entre el cuerpo real y el cuerpo legítimo). En este sentido se podría decir que la pertenencia a las diversas clases sociales y fracciones de clase se observa no sólo en el talante y la compostura del cuerpo o en la manera de vivir el cuerpo, sino que también se observa en la forma del cuerpo.

---

## CREENCIAS, PRESUPUESTOS E INTERROGANTES INVESTIGATIVOS

Para cerrar este aparte se enuncian algunos presupuestos que surgen de conectar la conceptualización sobre las creencias con el objeto de estudio (IPC):

- Las creencias sobre las que se funda un discurso de la EF est n ligadas a creencias más generales que tienen orígenes en otros campos y regiones del saber y la experiencia humana.
- El profesorado hace parte de un campo discursivo que se define en función de las

creencias que sobre lo corporal circulan, buscando estatuto en su interior.

- Es posible investigar los supuestos, creencias, concepciones y teorías que soportan la cultura escolar y la cultura profesoral sobre lo corporal.
- Los sistemas de creencias profesorales poseen una contextualización histórica, política y cultural.
- La formación inicial, avanzada y permanente, así como la investigación propia en la educación corporal o la EF pueden desarrollar dinámicas transformativas a partir de la confrontación permanente del sistema de creencias que sobre lo corporal poseen estudiantes, profesores y sociedad.
- La formación inicial debe contemplar un análisis histórico, cultural y político comprensivo de las creencias que configuran el campo (contenidos de la historia como contenido curricular en la formación inicial).
- La investigación educativa debe mantener una línea investigativa alrededor de la problemática diversa del sistema de creencias que movilizan el campo, de las creencias que prevalecen sobre la normativa, las políticas y los currículos en sus diferentes niveles; igualmente sobre el sistema de creencias previas con las que llegan los estudiantes de la básica y del sistema de creencias que se configuran en la socialización paralela en la formación inicial sobre el área.
- La investigación sobre las creencias del profesorado de EF debe realizarse a partir del reconocimiento crítico de causas, antecedentes y razones de las creencias, así como del reconocimiento de las transformaciones, adaptaciones y encubrimientos que algunas viven a lo largo de la historia, dando cuenta de los motivos que garantizan el interés y la persistencia institucionalizada (o la extinción) de algunas de ellas.
- La influencia mutua entre pensamiento y práctica profesoral implica que un reconocimiento crítico reflexivo del sistema de creencias de la IPC puede conducir al profesorado a procesos de transformación (de ese mismo sistema) a partir de estrategias investigativas de las que ellos sean sujetos de primera línea (auto y socio confrontación), donde las estrategias empleadas estén articuladas a la cotidianidad escolar-corporal.
- Los textos y manuales, las guías curriculares contienen un sistema de creencias sobre lo corporal que quiere ganar lugar en la con-formación del sujeto a través de la mediación del profesorado
- El establecimiento del futuro de la educación corporal demanda de una revisión del sistema de creencias que han soportado la actuación educativa frente a lo corporal. Ello implica una confrontación histórica a las "lógicas corporales" que habitan en la cultura educativa y en la cultura profesoral.

- Es posible configurar una matriz de análisis estético-histórico y una matriz de análisis discursiva que permitan una aproximación descriptiva comprensiva a los dispositivos, prácticas y sistema de creencias que soportan el proceso de corporalización en la educación física primaria.
- ¿Cómo se transmite, construye y configura un sistema hegemónico de creencias y concepciones en el campo de la EF?
- ¿Qué relación tiene el sistema de creencias hegemónicas de la EF (situada) con el proyecto político-ideológico del campo educativo o el campo de la EF?
- ¿Qué rol juegan los portadores de la cultura hegemónica y los portadores de la cultura contra hegemónica sobre lo corporal o lo educativo, en la configuración de un discurso de la EF?
- ¿Cómo circulan las creencias disciplinares sobre el cuerpo en el campo de la EF, cómo ejercen su hegemonía? ¿Cómo se da el flujo de creencias de la EF entre el campo intelectual y el campo pedagógico?
- ¿Qué relación conserva el capital corporal y el sistema de creencias históricamente situadas con los habitus corporales de las personas que allí se relacionan socialmente?
- ¿Qué relación se da, en los contextos de la construcción curricular de una IPC, entre capital corporal escolar, el campo intelectual y el campo pedagógico?

## HISTORICIDAD DE LA EDUCACIÓN CORPORAL

### 1. TRES TRAZOS CULTURALES QUE CONFIGURAN UN MARCO HISTÓRICO CULTURAL DE LAS CREENCIAS DE LA CORPORALIZACIÓN ESCOLARIZADA.

Los cuerpos no son espacios aislados, monádicos, y fuera de lugar, sino que son el resultado de tradiciones intelectuales y de la forma como dichas tradiciones nos han disciplinado para entenderlas; los cuerpos tienen una fuerte implicación en la construcción de las metáforas a través de las cuales se construyen las tradiciones... (McLaren, 1997)

Al mirar las creencias, teorías y representaciones que históricamente se van configurando sobre el cuerpo, no deberíamos olvidar que estamos consiguiendo en el intento, una idea de cómo ese cuerpo se va construyendo; la representación podría ser considerada un pretexto para el encuentro con los procesos de producción de lo corporal. Feher (Ibid.) llama la atención sobre el que el cuerpo representado solo desde la perspectiva de las disciplinas (ciencias naturales, fenomenología, psicoanálisis), cuerpo positivizado, es un cuerpo “sin historia”. Se insiste desde este lugar (Ibid. 12) que esta comprensión es un asunto crucial para la pretensión situada de adquirir “una densa percepción del presente, del cuerpo contemporáneo; dirá él que

(...) solamente a través de la adopción de una perspectiva histórica y pragmática podremos precisar no solo lo que es realmente nuevo en su apariencia sino también reconocer algunos signos de la época que apuntan hacia transformaciones todavía por venir (o por provocarse). (1999: 12)

Es evidente, mirando la historia del cuerpo, que su percepción histórica situada no puede separarse de la forma como la comunidad misma le valora y le construye; estamos hablando de la construcción social del cuerpo a través de un sin número de ejercicios de modelado; allí el cuerpo es territorio de disputas donde han intervenido padres y madres, familia, Estado, milicia, entrenadores, clérigos, médicos, maestros, autoridades: aprobando, reprobando, estimulando,

patriotizando, histerizando, sanando, higienizando, deportivizando, infantilizando, culpando, estigmatizando.

El cuerpo, en su historización, da cuenta de los modos de ser, hacer y sentir. Historia, política y estética, aproximaciones que dejan ver al "hombre concreto", vivo, de carne y hueso; <sup>102</sup> cuerpo en intercambio sensible con el otro y en lo otro; cuerpo que habla, gesticula, emite sonidos, que se desplaza que habita el tiempo-espacio, sujeto de fuerzas, de pulsos, portador de tonos, de gestos, de energía. Cuerpo total y cuerpo cultura que experimenta y utiliza lo sensible en el mundo cambiante de la cultura (Corbin, Courtine y Vigarello, 2005). Estos historiadores del cuerpo retan: se hace imprescindible hacer más compleja la noción de cuerpo, mostrar el papel que desempeñan en ella las representaciones, las creencias, los efectos de la conciencia, la pre-formación.

En este contexto, partimos de la idea de un cuerpo que cambia en conexión con el interjuego vida y pensamiento. Cambia, en la cinética de la vida y de los procesos de transformación que se dan en las operaciones pensadas y efectuadas sobre él, a la manera de ejercitaciones estratégicas y tácticas por la vía de la intervención institucionalizada; ya no se trata de una atención centrada en el cuerpo naturaleza, centrada en el cuerpo como producción histórico-cultural. Allí la preocupación por el cuerpo inmerso en los usos sociales del tiempo, el espacio y los códigos verbales y para verbales; el cuerpo examinado, educado, purificado, sacralizado, distinguido, catequizado, escolarizado, higienizado, militarizado, cuerpo acogido, socializado, subjetivado y objetivado. Cambia la vida, cambia el ejercicio mediando el cambio de la idea (creencia, valor, metáfora, constructo, conocimiento, teoría) sobre la inminencia de lo corporal. Preocupación por el cuerpo y sus actos, por el cuerpo en acción, pero también por el cuerpo como objeto de agencias y agentes sociales; preocupación por el cuerpo enmarcado, clasificado, medido, intervenido.

Con Feher (1990) estamos postulando que la transformación de lo corporal, es el resultado de las estrategias que quieren llevarse a cabo desde diversas voluntades de intervención; voluntades de deseo situadas que producen la corporalización, una vida, otra. Entendiendo

---

<sup>102</sup> Corbin, Courtine y Vigarello, 2005 (citando a Lucien Febvre).

además que tal intervención (encarnamiento) se produce mediando técnicas y tecnologías (ver Maus citado por Kirk, 2008). Feher (1990: 11) sugerirá que tal proceso se realice “con prioridad, y a pesar de algún otro” (plano).

La construcción/transformación de lo corporal, entendida como producto de los ejercicios de realización intencionada, deseada y situada, da cuenta de un laboreo que pone en acción discursos, técnicas y prácticas que piensan y gestionan (de gobierno) el movimiento, la expresión, y la inversión/gasto energético corporal; quiere decir que el cuerpo en su pragmática puede ser captado en la creencia-intención que lo piensa y lo moviliza, captado en su estado enunciación que es cuerpo en estado de interacción-comunicación.

La cultura corporal incluye los pensamientos y las prácticas que orientan a manera de creencias (para este caso en la persona del cultor corporal) el cultivo del cuerpo por medio de la ejercitación, que en la antigüedad, en la modernidad y en la posmodernidad pende de un modo de ser corporal deseado que se mueve entre la modelación y la formación; cultivo que se da a través de la movilización corporal (ascesis, confesión, higienización, templado, fortalecimiento, disciplinación, individuación y ciudadanización), procesos que se orientan a formas diversas de perfectibilidad (perfección referenciada de lo corporal); ciudadano, creyente, deportista, patriota, mujer, negro, raizal, afro, punkero, metalero.

En los referentes modelares del orden moral, religioso, productivo, científico, regulativo o emancipativo se define un cuerpo, un modo de ser corporal deseado. Ascesis, espiritualidad, juego, paseo, recreaciones, evoluciones militares, rondas, asanas, baños, aspiraciones, repeticiones, rutinas corporales, danzas y rituales, formas de afectación que ejercitan y adaptan a nuevas condiciones corporales; el cuerpo bajo el imperio del deseo, en función de las condiciones histórico, políticas y culturales de expresión es inscrito en las demandas de la salvación o la regulación (biopolítica); en las perspectivas de la patria y la nación, de la producción, de la justicia y el progreso, de la diferenciación y la diversidad, de la inclusión o la exclusión.

Hoy día se presenta un crisol de prácticas que están inmersas en lo social mostrándose en su lógica interna las fuerzas de las orientaciones del pasado y las formas de integración cultural en los gustos y las ofertas que se van hegemonizando en lo cotidiano. Olivera y Olivera (1995) encuentran para finales del s. XX una enmarcación deportiva que muestra ya la amplitud y el efecto del acumulado cultural corporal sobre la oferta y el gusto que se expresa con relación al ocio y lo deportivo. Refinado el proceso de disciplinación de lo corporal y sus expresiones, la individuación predomina sobre las estrategias de control racional explícito; la intervención disciplinadora y subjetivadora se carga de las sutilezas de las “buenas formas” y las “buenas prácticas”, la personalización. Los modelos desde allí identificados (según criterio corpóreo-emocional predominante), son:103 (1) el modelo ascético (recoge el enfoque tradicional del deporte rendimiento); (2) el modelo hedonista (las nuevas prácticas de aventura y riesgo); (3) el modelo escénico (basado en juegos paramilitares donde el cuerpo es teatralizado y aguerrido); (4) el modelo etnomotriz (como una revitalización de los movimientos culturales autóctonos); (5) el modelo místico (que busca la naturaleza profunda del ser humano mediante un cuerpo “vívido y sentido”); y (6) el modelo narcisista (que conjuga la mejora de la forma física con el placer, en pos de una mejora de la salud y la calidad de vida). Lógicas que muestran la “cultura corporal crisol” que compone el panorama contemporáneo de la cultura ludo-corporal.

Los saltos en las creencias y valores aparejados con los cambios culturales, políticos, técnicos e ideológicos presentan mutaciones histórico-culturales reconocibles (Olivera, 1995); cambio de paradigmas, de conceptos y mentalidad que se expresa en las formas de expresión ludo-corporal. Se habla de la prominencia o la diferenciación de tres rasgos de cultura corporal (a lo Jaspers, tiempos-eje diferenciables) que traen sus propios modelos de expresión de lo ludo-corporal, sus propias prácticas y acciones ejercitadas, jugadas.

Entre los ss. XVI y XVIII se constituye el saber fisiognómico (mirada sobre el cuerpo que se desarrolla en paralelo con la urbanidad/vida civil); este saber da cuenta de los lenguajes del cuerpo, intenta descifrarlos, cuestión que según los historiadores de lo corporal será clave para la historia de las ideas; desde allí, el cuerpo habla. Perspectiva que conectará con las técnicas de la actio, las exigencias de control de sí y de la observación del otro; medir el gesto, detectar los


---

103 Ver comentario de Águila y otros (1999).

síntomas mórbidos y los indicios del carácter. Entre el reino del alma (caracteres, pasiones, inclinaciones, sentimientos, emociones, naturaleza psicológica) y el territorio del cuerpo (signos, trazas, marcas, indicios, rasgos físicos); cuerpo espejo del alma, cuerpo voz de las pasiones (ver Courtine, 2005). Luego vendrá para este saber un proceso de desacreditación en la racionalidad científica del s. XVIII. Se reivindicará de nuevo en el s. XIX como referente del conocimiento común, de los saberes corrientes, de las prácticas de observación del otro, de la escucha subjetiva del hombre sensible (ver Courtine, 2005).

Se insinúan tres trazos culturales que configuran un marco histórico cultural y permiten identificar los marcos (planos de realización) bajo los que se constituyen las creencias fundantes de la corporalización escolarizada en occidente, específicamente en la Europa que llega a América con su cultura y sus instituciones.

### 1.1 Rasgos referenciales premodernos de los enunciados corporales

ACCIÓN LUDO CORPORAL					
<p>Juegos físicos (no deporte), sin pertenencia institucional. Juegos de apuestas o juegos de premios. Juegos pesados, justas. Pruebas de honor, valentía. Partidas de caza, juegos de pelota, torneos equivalentes a prácticas guerreras. Divertimentos <i>brutales</i> (Entre sí, con animales). <i>Juego improductivo, inmoral, diabólico</i> (vicio, bebida y apuesta). Barbero (2006). Ejercicio para <i>agitar humores</i>, juego callejero popular. Combates a caballo. Baile masculino (para <i>pisaverdes, afeminamiento</i>). Apuestas, frontón, bolos, también prácticas de destreza; fuerza y <i>brutalidad</i> se mantienen hasta s.XIX. Competencias con gallos, peros, toros (muy extendida en s.XIX). Pugilato y carreras de fondo (s.XVIII y s.XIX en Inglaterra)</p>					
<p><b>Signo</b></p> <p><b>Símbolo</b></p>		<p><b>Expresión Comunicativa (Despliegues, qué y cómo se dice)</b></p> <p><b>Verbal:</b></p> <p>Prima una economía doméstica y espiritual de lo corporal "Ese abominable vestido del alma" (Célis, 2005)</p> <p>Movimiento, juego y ejercicio conexión con guerra, honor, naturaleza, vigor, fuerza, azar, valentía, ocio, vicio, apuesta. Garitos.</p> <p><b>No Verbal:</b></p> <p>Expresión en naturaleza Expresión guerrera</p>		<p><b>Ambiental</b></p> <p><b>(El uso de las cosas para decir)</b></p> <p>Cuerpo herramienta de trabajo, cuerpos manuales, trabajo físico.</p> <p>Cuerpos cercanos a la tierra y a la vida rural, de aire libre (Le Bretón, 2007).</p> <p><b>Escenario:</b></p> <p>Rituales sociales, militares, comunitarios, sagrados, hazañas. Violencia corporal Combate, agresiones desbordantes. Días de carnaval con baile, juego y festín. Placeres colectivos. Peleas sangrientas.</p> <p><b>Lo Icónico:</b></p> <p>Lanza, espada, caballo. Días de asueto. Fiestas de cosecha</p>	
<p><b>Lenguajes (Lo dicho)</b></p> <p></p>	<p><b>Atributos</b> (Procedimientos) Ascesis</p> <p>Atención higiénica y</p>	<p><b>Verbal</b> (Apalabramiento)</p> <p>Debate teológico Cuerpo-alma</p>	<p><b>No verbal</b> (Cinesias y acústicas, gesto y postura).</p>	<p><b>Escenario</b> (Interno y externo, entorno y contorno)</p> <p>La teología domina la</p>	<p><b>Icónico</b> (corporal u objetual)</p> <p>Cuerpo de las creencias, de la</p>



	<p>psicagógica (modeladora) Cuerpo disciplinado. Cuerpo lugar de crimines contra la religión, la moral y la sociedad (Matthews-Grieco, 2005).</p>	<p>(atravesada toda la edad media). Desde la antigüedad (Europa) la transmisión de la cultura es asunto de la palabra y de los modos de estar juntos (Le Bretón, 2007).</p>	<p>Las artes corporales. Cuerpo que hay que domar (Pellegin, 2005). "Lo peor es la postura forzada a la que la necesidad nos obliga". Habre en Pellegin (2005). Oír, olfateaban, escuchaban, palpaban, aspiraban la naturaleza mediante los sentidos (Le Bretón, 2007)</p>	<p>vida, el conocimiento y las artes. Mundo impregnado por la religiosidad cristiana. Medicina de Hipócrates y Galeno (cualidades humorales).</p>	<p>medicina popular, de los hechiceros; cuerpo de las referencias sagradas. Cristocentrismo (medieval). Escritura corporal hecha por los dérgos.</p>
<p>Filial Pertinencia (Sociedad pre-industrial).</p> <p><i>Cum Deu</i></p> <p>M o t r i c i d a d</p>	<p>Adscripción Condiciones de posibilidad</p> <p style="text-align: center;">↓</p>	<p><b>Habla</b></p> <p>Dios medida de las cosas. Filosofía escolástica y creacionismo. La palabra de la iglesia católica. Copistas en los escritorios de los monasterios (para salvar el alma). Cuerpo como herramienta subordinada a Dios. El cuerpo existe en tanto parte del cuerpo "verdadero", cuerpo oración, comunidad de fieles, la iglesia que es cuerpo de cristo (Pellegin, 2005)</p>	<p><b>Expresión no verbal.</b> Gestica</p> <p>Postura ficción (relatos) y referentes artísticos revelan que "la verticalidad, que es el primer criterio de humanidad, se obtiene y se conserva mediante las posturas (de pie, sentado, en cudillas o acostado) que son el producto de un modelado social en el que intervienen lo fisiológico, lo sagrado y lo psicológico: Sueño de rectitud, moral y dorsal, constantemente reelaborado por el afán de flexibilidad" (Pellegin, 2005).</p>	<p><b>Enmarcación</b></p> <p>Cultura agro pastoril Cristianización social (desde la edad media).</p>	<p><b>Marca, cuño, sello</b></p> <p>Concepto mágico del mundo rural Naturaleza libro de Dios</p> <p>Imprenta (s.XVI)</p>
	<p><b>Frecuencia</b> (Periodicidad)</p>	<p>No cuenta el cuerpo individual (valor irrisorio) Gélis (2005) Higiene líquida irregular, frotamientos, ablución (Hasta principios de s.XIX) Vigarello (2005 II). El baño público puede ser algunas veces nocivo para el cuerpo tanto como para el alma... una instrucción cristiana</p>	<p>Incertidumbre, irregularidad, ocasionalidad. Ritmo de carnaval, de fúnambulo, de bufón. La mirada puede resultar engañosa, el oído no (Garantía).</p>	<p>Baja continuidad. Espontaneidad Fiestas religiosas Rituales en naturaleza y rituales sociales reproductivos (Fertilidad, tierra, agua). Azar, incertidumbre</p>	<p>Ayuno, sílicio y disciplina. Repetición del texto sagrado (oralidad).</p>

		sobre el peligro de los baños públicos estigmatiza... se habla de pudor (Ver Pellegrin, 2005).			
	<b>Intensidad</b> (Impetu)	Miedo al cuerpo, al propio cuerpo, miedo al cuerpo de la mujer. El cuerpo (para acceder a lo bueno). Salvación, sufrimiento. Absolutismo monárquico. A finales de la edad media se practican las disecciones corporales s.XIV/Bolonia (Desde el S.III a. C) en Alejandría no se practicaban (15 siglos antes). Creencia cristiana que relaciona el respeto a la integridad del cuerpo con la futura resurrección; llegada de la medicina greco árabe al occidente medieval, influencia de Galeno (Mandresj, 2005). Spinoza (s.XVII) la potencia corporal reside en la multiplicidad de afectos de los que el cuerpo es objeto o sujeto / capacidad para persistir en el mundo (Marín, 2006).	Cuerpo sometido a disciplina moral e intelectual rigurosa por medio del ejercicio y las artes para el control y modelación sensible (Cuevara, 1998). Mímicas militares, festivas y camavalescas. El poder tiene una intensidad muscular (Vigarelo, 2005). Copia a mano paciente y sosegada, cuidada y artística de los manuscritos en los escriptorios, una gimnasia espiritual (MUVIM, 2001). Afectos (pasión del ánimo), que varían la potencia corporal, capacidad de afectar o de dejarse afectar (Spinoza, s. XVII) en (Marín, 2006). El cuerpo (afectado por múltiples formas y fuerzas) puede guardar impresiones, huellas, adaptaciones. Sociedad es coacción de afectos. Es útil aquello que multiplica potencia y fortalece los afectos (Spinoza, s.XVII).	Justas que evocan guerras (s.XVI). No todos los torneos son duelos, son juegos (Vigarelo, 2005)	Antigüedad sacrificio corporal (ritual) La infancia no existe en la Edad Media, permanece en las sombras. Oro y piedras comunican transparencia y pureza (Vigarelo, 2005). Pociones sanadoras. Modelo humoral de la enfermedad (Hipócrates (V a.C) y Galeno (II d.C)
	<b>Dirección</b> (Pulso)	Ética católica. Sangría corporal y depuración. Modelo teocéntrico (Cristiano, escolástico). Cultura popular esencialmente oral vinculada con los sentidos del oído y el tacto. La Fe	En <i>Summa Theologica</i> , Santo Tomás presenta clasificación jerárquica de los sentidos con criterio moral. El olfato, el gusto y el tacto (asociados a gula y lujuria; la soberbia, la ira, la avaricia y la pereza a la	Respeto a las fuerzas cósmicas y a los climas (Vigarelo, 2005) Prácticas antiguas de alquimistas y astrólogos	El mundo y el cuerpo son creaciones de Dios. La imprenta es efecto y no la causa de la construcción de la cultura visual occidental. Importancia de los ritmos naturales, estacionales, fluidos, bilis, flema, melancolía

		entra por el oído y el pecado por el tacto; el ojo guía a la carne (Ver P. Sloterdijk, 2006). Educación que mira hacia la gran cultura del pasado (Valores atemporales). Evacuar humores por medio del movimiento. Movimiento físico para expulsar humores.	voluntad. La visión a la envidia, la vista y los oídos capaces de impresiones estéticas, el oído es sospechoso por su influencia carnal. San Agustín, dice Santo Tomás, se inclina por la mirada, el menos "pecador" de los sentidos físicos, pues exige un distanciamiento respecto del objeto, capaz de captar todas sus partes, que resulta imposible para el gusto y el tacto (Guevara, 1998).		llegan hasta s.XVI y XVII (Porter y Vigarello, 2005). Medicina popular. ella es del adentro, él del afuera.
	<b>Volumen</b> (Magnitud)	Tener hijos cantidad-necesidad (productividad, mano de obra, soldados).	Cuerpo habitáculo temporal de un alma inmortal (Pellegriin, 2005) Ejercicio físico (actividad benéfica).	La imagen de la fuerza domina (Vigarello 2005)	Ventre femenino (fertilidad) valoración de la mujer en función de la productividad. Cuerpo habitáculo. Herejía Contrarreforma de Trento (s.XVI). La Reforma
	<b>Movilidad</b>	El Cristianismo religión de salvación. Pretende conducir al individuo a una realidad otra, es una religión confesional, impone obligaciones de aceptar determinadas verdades... cada persona tiene el deber de saber quién es y admitir las faltas. (Palacio, 1997). Depuración de humores. Spinoza (s.XVII) ve cuerpos en movimiento y animados por el deseo (Marín, 2006).  Spinoza (s.XVII) los cuerpos se distinguen entre sí en virtud del movimiento y del reposo, la rapidez	Todos los movimientos del cuerpo son peligros y promesas, advertencias divinas y medios de santificación (Pellegriin, 2005)  Galileo: afirma que la tierra no se mueve (en contravía de su demostración).  "El hombre necesitado no camina como los demás; salta, repta, se retuerce, se arrastra; se pasa la vida adoptando y ejecutando posiciones... la de los adúladores, los cortesanos, los lacayos y los mendigos... La pantomima de los mendigos es el gran bamboleo de la tierra" (Pellegriin, 2005)	Expresión a ritmo de los vaivenes de la guerra, de la naturaleza. Cuerpo controlado en su movimiento y en su expresión social. Ejercicio y juego "Turbulencia y torbellino" (Vigarello, 2005)	Movimiento y santificación (Ejercicios de salvación)  Ayuno (Quietud, encierro).  Se impone el silencio y el ayuno (Ritmo de flagelación)

		<p>y la lentitud y no en razón de la sustancia (Marín, 2006)</p> <p>En el s.XVI se prohíbe el combate a tropel para control del riesgo (Vigarello, 2005).</p>			
	<b>Densidad</b> (Ocupación)	<p>En la edad media el poder del individuo depende de la cantidad de los sujetos (producción individualizada; familia como clientela).</p>	<p>Los ricos poco andan... pero su poder ocupa todo el espacio. El espacio sagrado lugar para un movimiento controlado por el señor o por el clérigo.</p>	<p>Diversiones populares preindustriales masivas (atraían multitud de gente)</p>	<p>Producción/individuos</p>
	<b>Tonicidad</b> (tensión)	<p>Domesticación de las energías físicas, de los instintos</p> <p>Tono de consentimiento, de fe, de sometimiento, de religiosidad</p> <p>Firmeza de las carnes e insensibilidad al dolor, órganos reforzados, aumento del vigor, conservar la salud, reforzar el calor (Vigarello, 2005).</p> <p>s.XVII en Spinoza el cuerpo es una relación precaria de fuerzas, afectos e intensidades. El cuerpo posee una naturaleza dinámica (Marín, 2006).</p>	<p>Las agitaciones y aspiraciones de orden físico-espiritual son propias de cuerpos marcados por el sello de la fe cristiana (Pelegrín, 2005)</p> <p>Mujeres y hombres con grandes niveles de fuerza física y resistencia (Cocina, amasado, culinaria, siembra, pastoreo, etc.), Cuerpo que no descansa, cuerpo fuerte para la reproducción familiar.</p> <p>Demostraciones de solidez y fuerza Ser "membrudo" o estar "camoso" (Vigarello, 2005)</p>	<p>Divertimentos sangrientos, brutales, salvajes,</p>	<p>Seno familiar.</p> <p>Corsé femenino y vendas del recién nacido.</p> <p>Mujer vigorosa</p> <p>Musculatura</p>

	<b>Flexibilidad</b> (Tolerancia, extensibilidad)	<p>Cuerpo instrumento de salvación</p> <p>Criterios de la vida natural como rasero de la vida humana.</p> <p>Recreaciones populares: Pasatiempos locales, brutales e incivilizados que incitaban al ocio y a la pereza. Juego improductivo, inmoral, diabólico (vicio, bebida, apuesta) Barbero (2006).</p>	<p>Los andadores europeos creaban límites y ritmos, una rigidez ósea distinta a la flexibilidad y a las curvaturas de otros niños de otras culturas (continentes) donde los niños se llevan a la espalda y donde se les concede precozmente una gran libertad de movimientos (Ver Pellegrin, 2005). Juegos de feria y carnaval (Risa, burla, divertimento). El cuerpo como envoltorio que hay que alimentar o macerar.</p>	<p>Con el advenimiento de la modernidad algunos divertimientos perviven, se transforman y otros van a la clandestinidad y son perseguidos. Entran las virtudes puritanas y las actividades "divertidas y viciosas" serán domesticadas. El trabajo es personal.</p>	<p>Desorden momentáneo de los cuerpos: la fiesta (diversión profana) desboca los instintos. Concepción negativa de lo popular. Inquisición</p>
<b>Proxémica</b> (Uso social del espacio)	<p>En el Medioevo la educación se encuadrada en los ideales de caballería</p> <p>Cultura medieval: integración filosofía grecorromana con preceptos de la iglesia cristiana. (MUVIM, 2001). Importancia de los vínculos en la antigüedad (Lo sanguíneo). Educación: Hombre alejado de la realidad empírica, distanciándolo mirando hacia la cultura del pasado. Ser humano referenciado en su relación con animalidad. El evangelio dice que quien cuida mucho el cuerpo pierde el alma (Pellegrin, 2005). Fenómenos que contribuyeron a la ruptura con las organizaciones premodernas: los avances tecnológicos (los procesos de producción y los transportes, el desarrollo industrial urbano en detrimento del sector primario y la vida rural; la expansión capitalista; la extensión de un sistema político basado en los Estados-</p>	<p>Aproximaciones pecaminosas acerca "esas dos frágiles naves" (Pellegrin, 2005). Baile actividad física "cosquilleante" (Escriba de Prion citado por Pellegrin, 2005) "No cabe duda de que las niñas entrenadas para manejar los hilos y agujas en las escuela y obradores del Antiguo Régimen también aprendieron allí a "no soñar" y a sentarse "modosamente", aumentando así las diferencias de conducta en una sociedad acostumbrada a contraponer y jerarquizar los dos sexos" (Ver Pellegrin, 2005). Entretenimiento oscuro (nocturno y pecaminoso) roce, acercamiento corporal; cuerpos</p>	<p>San Agustín crea el hombre Interior: Rompe el vínculo con la naturaleza para encontrar a Dios.. El hombre debe filtrar, examinar sus propios pensamientos... su propio instinto sexual, debe ser dominado, domesticado, negado. Esos, pensamientos.. su sexualidad deben ser confesados frente a otro para ser purificados. (Palacio, 1997). Baile y demonio: Advertencias de pastores (Ver Pellegrin, 2005).</p>	<p>Lazos de sangre (la lealtad). Vínculo sanguíneo. Culto de los santos intercesores indispensables (Gélis, 2005). El ser humano es un ser racional (de la Grecia clásica adaptada por el cristianismo, perspectiva que prima hasta finales del s.XVII).</p>	<p>Cuerpo y Naturaleza. Lo humano y lo divino.</p> <p>Iconografía religiosa. Iconografía ritos y mitos de naturaleza y religión.</p> <p>Amuletos, fuerzas planetarias. La cuna que separa madre e hijo. Corsé (otra piel para el cuerpo).</p>


	<p>nación y la progresiva división y especialización del trabajo (Águila, C. y otros, 2009).</p> <p>Día de fiesta movimiento que cruza lo religiosos y lo profano (baile, circo y oración).</p> <p>Oración y cura s.XVII (Porter y Vigarello, 2005)</p>	<p>que se tocan. Incita a la voluptuosidad. "Debajo del barniz de la ortodoxia se adivinan constantemente pasos y mediaciones entre la doctrina de la iglesia, las prácticas populares y los preceptos médicos" (Gélis, 2005).</p>			
<p><b>Cronemica</b> (Uso social del tiempo). En el proto-capitalismo predominan procesos primarios de producción, el tiempo exterior es el tiempo cíclico de la naturaleza, el tiempo se vive como presente, solo este llena el tiempo. Ibáñez (2003: 84)</p>	<p>s.XV y XVII/Antiguo Régimen (Matthews-Grieco, 2005).</p> <p>Para Aries, la vida en la antigüedad era dada dos veces: cuando se sale del vientre y cuando luego el padre le eleva). Luego S. II y S. III se impone la unión matrimonial (vínculos canales).</p> <p>Educación: Fraguando interiormente al hombre a través del contacto con el mundo de los valores atemporales, elevándolos por encima de la realidad social (Prima moral ascética).</p> <p>Para el s.XVI las temas y baños públicos desaparecen por temor a las enfermedades no los baños de río (s.XVII y XVIII). (Pellegriñ, 2005).</p> <p>A mitad de s. XIX resistencia al juego tradicional callejero (baile, bolos, frontón).</p> <p>1790 pugilato en apogeo (Boxeo) los ingleses a diferencia de los otros europeos continentales cambian las dagas por puños.</p>	<p>Los golpes en el torneo conmueven en mitad del s.XVI (Vigarello, 2005)</p>	<p>Prevalencia del tiempo de trabajo y tiempo religioso Juego y exaltación local, exhibiciones de distinción. Vigor, resistencia a la fatiga, valentía y hazañas corporal signo de poder (s.XVI y s.XVII) No hay ciencia posible del esclavo (basta la física o todo lo más la biología), pero tampoco del hombre libre (basta la ética)</p>	<p>Pedagogía aislacionista (hacia el pasado) Lúdica en fiestas del calendario. El domingo, el carnaval, la fiesta, la oración, la procesión, la marcha militar De humani corporis Vesalio s.XVI. s. XIV comienza a darse alguna importancia a la infancia. Peste Negra (XIV). s.XV llegada de europeos a América</p>	<p>Tiempo y naturaleza Tiempo de trabajo manual, agrícola, artesanal Tiempo rural y ritmos de trabajo. Ritmos temporales pasados por los ritmos religiosos.</p>

## 1.2 Rasgos referenciales modernos de los enunciados corporales

## ACCIÓN LUDO CORPORAL


Deporte anglosajón. Deporte victoriano. Nacimiento del deporte moderno en Inglaterra a principios del s.XIX. Pelota, bolos, natación, patinaje, tiro con ballesta, lanza con caballo, apuestas de dinero, premios (s.XVII). Ballet de jinetes Caballos). Juegos nobles de fuerza. Combates que mantienen costumbres de caballerías, modificando objetivos, cosas por cuerpos, se pierden los arreos (s.XVI). Distinción artes elevadas. Saber hacer del cortesano más que del guerrero (Vigarello, 2005). Juego y deporte escolarizado (Movimientos voluntarios, ajuste compensatorio). Juegos con armas, de guerra (debilitándose). Ortopedia, ejercicio, regeneración. Ejercicio orientado. Mujeres finales del s.XIX gimnasia sueca, tenis, hockey y net-ball, hockey sobre hierba (burguesas). Mujeres populares con gimnasia elemental en la escuela pública; mujeres clase media juegan tenis y golf (movimientos de manos, brazos y pies). Paseos saludables, inmersión en los bosques, aventura. Regímenes frugales, baños fríos (s.XVIII). Cuerpos con sobrecargas. s.XIX Colombia: gimnasia (fuerza, belleza y gracia del movimiento) y calistenia (juegos y ejercicios metódicos); salud y vigor. Cuerpo para el trabajo y la guerra. Mitad de s.XX piscina para higiene, ejercicio e hidroterapia. Piscinas en gimnasios desde finales del s.XIX (Vigarello 2005 II). Ejercitaciones de armas (Juegos militares modificados). Ideal militar pervive. Prácticas signo. (Vigarello, 2005).

Rugby, fútbol, cricket, tenis, atletismo, ciclismo, natación (Deportes en Inglaterra, individualismo e iniciativa personal, trabajo en equipo y talento). Gimnasios en Francia segunda mitad de s.XX, impulso a la gimnasia higiénica/Jules Simón (Vigarello, 2005 II). Desde 1860 se difunde gimnasia alemana (movilización popular/ referencia patriótica, educar para la patria, fuerzas defensivas). 1870 Francia desarrolla gimnasia escolar con referencia militar, armas y formaciones de soldados, orden y evoluciones, disciplina escolar. Batallones escolares (1881) régimen militar aplicado a las escuelas, marchas militares de los escolares, ciudadano soldado, instrucción militar y cívica (Vigarello, 2005 II).

Signo Símbolo	Expresión Comunicativa (Despliegues, qué y cómo se dice)	Ambiental (El uso de las cosas para decir)
	<p>Prima una economía política del cuerpo (Cuerpo objeto de discurso). “El cuerpo deviene principio ontológico y sus energías objeto de administración” (Pedraza, 2001)</p> <p><b>Lo verbal:</b></p> <p>Desplazamiento científico (Medida y eficacia, cálculo de fuerzas, resultados, progreso, resultados, perfección, recuento, cifra, balance, efecto, visión utilitaria), cultural (la fuerza de los hombres y las poblaciones, comunidad actúa sobre el cuerpo; proyecto del hombre político y del médico/higiene, fibras, nervios; fisiología y mecánica / excitación) y social (movilidad social de los cuerpos, regulación) del ejercicio corporal (s.XVIII) Vigarello (2005). Endurecimiento (Milicia, escuela) mediante disciplina y ejercicio físico). Apología del sufrimiento (da fuerza, afianza y da virilidad), tecnología del endurecimiento (Foucault), bofetadas, reglazos, de rodillas, en cudillas, al cuarto oscuro. Disciplinas del espíritu inscritas en la memoria del cuerpo (Corbin, 2005 II). Cuerpos deformes a ferias y verbenas, exposición de monstruos (s.XIX); espectáculo, negocio; circos; giras; afición a lo mórbido. s.XX principios se adopta el nombre de Educación Física (Colombia). Educación física surge de la disputa entre educación tradicional y educación moderna. Del pensamiento pacifista y modernizador de la élite (Ruiz, 2007). La calistenia tenía más conexión con el espíritu militarista y disciplinante Higienistas: Agua como instrumento pedagógico (educación popular). Ejercicio como trabajo corporal (reglamento, matematización cálculo). Deportes de interpenetración física, natural, presencial, de contacto. Del ejercicio militar (entrenamiento) al juego militar (divertimiento).</p> <p><b>Lo no verbal:</b></p>	<p>Cuerpo objeto de vigilancia y cuidados médicos, higiénicos, educativos, deportivos, estéticos. Contexto institucional, socialización, agonismo, higiene; medio diseñado, jerarquías, burocrático, cultura nacional y mundial del deporte (Mata Verdejo, 2002)</p> <p><b>Escenario:</b></p> <p>Deporte fundamento del proceso civilizatorio (Elias, 2012) Entrenar y adiestrar el cuerpo con criterio y pauta científico racional para alcanzar el progreso corporal, moral y material (carácter metódico). Intervención pedagógica de lo corporal, cuerpo en academias, escuelas, compañías, clubes. Ejercicio, objeto de pedagogía, vigilancia y cálculo (Después de primera mitad de s.XVIII). Resultados progresivos y calculados, El rendimiento entra a la modernidad (Vigarello, 2005). Resistencia popular al dolor. Vitalismo. Medicina alienista, teoría de la degeneración (s.XIX), psiquiatría, evolución de la herencia y las especies (cruce). Creacionismo a degeneración, etnocentrismo blanco, racismo. Alcoholismo transmisión de taras, idiotas, cretinos, afecciones. (Corbin, 2005 II). Deportes asociados a raza, nación e imperio.</p> <p>Uso higiénico del agua, cuartos de ducha en las escuelas, creación de baños públicos (segunda mitad de s.XIX). A</p>

	<p>Movimiento representador (teatro, máscara)  Expresión del cuerpo que evoca.  Gesto noble, gesto cortesano.  Cuerpo amazón activo (Movimiento corrector morfológico y fisiológico).  Adopción de objetos y gestos nuevos (Urbanización).  Dolor y valor formativo.  Se impone en s.XIX un nuevo régimen de sensibilidad (dolor, placer, voluptuosidad, hedonismo, fatiga).  Gimnasia ortopédica (desde mitad de s.XIX), terapéutica correctiva, fragmentación motriz, lógicas mecánicas; gimnasios, máquinas e instituciones; ejercicios colectivos, ejercicios elementales con órdenes militares, progresiones; ejercicios simultáneos, evoluciones, orden, silencio, concentración y obediencia (Vigarello, 2005 II).</p>	<p>principios del s.XX (higiene pública y prevención) ya con el descubrimiento de los microbios las exigencias higiénicas se radicalizan; se afirman higiénicamente los equipamientos deportivos (Vigarello, 2005 II)</p> <p><b>Lo Icónico:</b></p> <p>Medalla. Club.  Cuidado de los hijos.  s.XVIII descubrimiento del sistema nervioso (sensación gobierno de la vida).  1880 estudios de la arquitectura cerebral (Corbin, 2005 II).  Castigo corporal para forjar carácter (Duque, 1910 Colombia).  Tecnología del endurecimiento.  Estaciones y valores morales (soportar frío, templar, endurecer).  Dolor (primera mitad del s.XIX) luego declive del vitalismo y lucha contra el dolor.  Revolución anestésica (lucha contra el dolor (Corbin, 2005 II).  Antisepsia (1875). Opio y morfina desde 1806. Aspirina (1899).  Finales de s.XIX Europa, deporte y raza (superioridad del hombre blanco).  Deporte y clase.  Deporte y nación.  Deporte y masculinidad (diferencia de género naturalizada).  Deporte vs intelecto.</p>			
<p><b>Lenguajes</b> (lo dicho)</p>	<p><b>Atributos</b> (Procedimientos)</p> <p>Biopolítica.</p>	<p><b>Verbal</b> (Apalabramiento)</p> <p>Copistas que trabajan por dinero (MUVIM, 2001).</p> <p>Hombre medida de las cosas.  Cuerpo explicado por las disciplinas (por la ley de causas y efectos): sexualidad, reproducción, edad, eficiencia, raza, sexo, trabajo, energía.  La reforma (moral y religiosa) y las reacciones a ella despiertan interés radicalmente nuevo por el cuerpo y la sexualidad (Matthews-Grieco, 2005).  Término "masoquismo" nace en 1886 (Corbin, 2005).  Sindicalistas, sociedad protectoras de animales contra crueldad y cultura de la violencia, limitación de la</p>	<p><b>No verbal</b> (Cinesias y acústicas, gesto y postura)</p> <p>Se restituye la presencia carnal.  (Mandresi, 2005)  Vista y tacto claves de la ciencia del cuerpo.  De la atención psicagógica a la atención pedagógica.  Entre s. XVI y s. XVIII se constituye el saber fisiognómico (mirada sobre el cuerpo que se desarrolla en paralelo con la urbanidad/vida civil); descifrar los lenguajes del cuerpo (Courtine, 2005).  A través del dolor se lee la historia del individuo (hay tratados del dolor más que testimonios que lo</p>	<p><b>Escenario</b> (Interno y externo, entorno y contorno)</p> <p>Mundo impregnado por la religiosidad protestante.  A partir del momento en que las formas de cultura corporal se entienden como trabajo, cuando es posible hablar de la formación de un sujeto moderno por su intermedio y, más concretamente, del ciudadano.  Constitución del estilo higienista</p>	<p><b>Icónico</b> (corporal u objetual)</p> <p>Trento.  Contrarreforma (finales del s.XVI).  Dios pequeño, lozano y ágil (arte).  Cordero de Dios (encarnación)</p> <p>Reforma protestante (s. XVI)</p> <p>El contrato social (Rousseau).  s. XIX siglo de la industrialización (Cuerpo obrero).  Culturas somáticas y oficios.  Higiene industrial (s. XIX y primeras dos</p>



		brutalidad (Cuarta década de s.XIX) Vigarello, (2005 II).	conciemen (Corbin, 2005). A finales del s.XVII concepto de "hombre interior"; el concepto cenestesia nace en 1805 (sentido interno o sensibilidad orgánica) Cuerpo (sistema de piezas acopladas)	(s.XIX, hasta primeras dos décadas del s.XX). Higiene industrial, fisiología del trabajo. Estudio experimental de la fatiga.	décadas s.XX). Descubrimientos ópticos (s.XVII) un lugar central para la mirada. La escuela pública primaria (espacio de enseñanza por fuera del espacio católico) fue una iniciativa posible sólo cuando el latín fue cuestionado y con él la enseñanza de la Biblia y de la doctrina católica. Surge el modelo del Príncipe como imagen opuesta a la de Jesús, símbolo que acercaba el idioma a la tierra, a las instituciones y a cada hombre, surge el modelo de la naturaleza como signo de los signos, luz para la mirada y renovación del saber; emerge una nueva disposición de la ciencia sin las ataduras de una Iglesia, un solo idioma, un mismo comentario y una sola verdad (Quiceno, 1997)
<b>Filial Pertinencia (Sociedad Industrial)</b>  Desde el siglo de las Luces (s. XVIII), Culmen del movimiento ilustrado. "Proyecto emancipatorio.	<b>Adscripción</b>  Condiciones de posibilidad  	<b>Habla</b>  (En la modernidad prima la palabra)  El hombre un descubrimiento griego; la persona, un descubrimiento cristiano; en cambio, el sujeto es un invento moderno (Aguilar, Álvarez y Arreguín, 1998). Cuerpo anclaje existencial (culto al cuerpo). La Enciclopedia. La metáfora del cuerpo como organismo político / desde los	<b>Expresión no verbal. Gestica</b>  (De las artes a las técnicas corporales).  El culto al cuerpo rasgo característico de las sociedades contemporáneas (constitución de lo 'moderno'). Hombre-cuerpo-maquina..	<b>Enmarcación</b>  Modernidad (Proceso de expansión y decadencia del sistema capitalista). Ibáñez (2003)  Hombre-cuerpo-maquina objeto de producción (Psicología, pedagogía, psiquiatría,	<b>Marca, cuño, sello</b>  La iconografía pos tridentina favoreció el tema de la natividad (Célis, 2005). Creatividad y destrucción

		griegos /Platón pervive en la modernidad (Estado-nación) Marin, 2006.		criminología) ... el hombre capital máspreciado. (Ibáñez 2003) 'Diversión' y entretenimiento remiten al ambiente urbano y a la idea de la modernidad. El deporte nace en la sociedad anglosajona (internacionalizado).	
M o t r i c i d a d	<b>Frecuencia</b> (Periodicidad)	Tener hijos calidad afectiva El deporte incorpora en su práctica las características racionales modernas, como la cuantificación, el cálculo, la eficacia, la predicción y el control (Mandell, 1986 en Águila, C, y otros 2009). Control temporal y cifrado del movimiento y el ejercicio (s. XVIII). La velocidad impone su espectáculo (Vigarello, 2005).	Usos corporales racionalizados y estandarizados.  La racionalización y la instrumentalización impone el ritmo de la maquina (Metrópoli, Fritz Lang, 1927).	Fiestas cíclicas. Deporte amateur (s. XIX y s. XX aumentar la práctica y masificar el deporte). Ejercicio modulado (s. XVIII), cantidad de alimento, cantidad de transpiración, cantidad de trabajo (relación). Cuerpo entrenado (s. XVIII – s. XIX) El deporte de la modernidad es espectáculo, combate lúdico cuantificado/capacidad muscular/estadística, record (Olivera, 1995).	Frecuencia productiva Ritmo urbano sobre ritmo rural. Máquina de vapor (energía autónoma). s. XIX agua con eficacia médica (conmoción, relajación o fortalecimiento). 1828 se introduce la bañera en las casas.
	<b>Intensidad</b> (Impetu)	El cuerpo deja de ser nido de instintos naturales. La infancia, tiene gran valor. Infantilización de la sociedad. La noción mecánica del cuerpo (Pauta físico mecánica) y del movimiento predomina en Colombia hasta 1925 (Pedraza 2001). La idea de higiene o salud pública es hegemónica. A finales de s.XVIII Robespierre (el de la guillotina y el terror) encabeza el denominado comité de Salud Pública, metáfora del saber y el hacer del médico (Guevara, 1998). Los elementos del cuerpo que interesaron en primera línea a la cultura somática nacional (Colombiana) fueron los músculos (robustez), cuya tarea debía expresarse en los	El olfato (en s. XVII) se constituye en objeto disciplinar (discurso médico), naca con ello la higiene pública; se referencia con "el mal olor" los indicios de la enfermedad, de lo insalubre. Fuerza y belleza atributos dominantes en el discurso de las luces (Vigarello, 2005). Acción sobre cuerpo y sobre colectivos. Debilidad física, degeneramiento (discurso referente de la intervención del cuerpo y la comunidad (la comodidad amenaza fuerza y salud). Civilización y languidez (Vigarello, 2005). Vigilar los propios gestos. "Los cuerpos	Enfoque negativo del cuerpo heredado de San Agustín y de Gregorio el grande desarrollados en s. XVII y s. XVIII por los místicos y jansenistas de s.XVII y s.XVII. La imagen positiva del cuerpo viene de Juan Gerson (s.XIV) y s.XII Francisco de Sales (Célis, 2005). Identidad por identificación por categorías dase social y género (Roberts, 1997 en Águila, C. y otros (2009). Refeudalización	s.XVI el niño adquiere valor en sí mismo (la infancia). Revolución Francesa s.XVIII (termómetro). Hemodinámica y circulación sanguínea s.XVIII. Revolución industrial. Romanticismo. Revolución burguesa. Nacionalismo. Fascismo. Comunismo. Proletariado. La guillotina. Estado del bienestar. Conformación de imagen de infancia. Retratos de reyes

	<p>términos definidos y estudiados por la física: fuerza, energía, dinámica, tiempo, tensión y trabajo (Pedraza, 2001).</p> <p>Sociedad deportiva (De la compañía al club, a la asociación, a la federación).</p> <p>Victorianos esfuerzo duro y continuado.</p>	<p>achaparrados de las trabajadoras no engañan acerca de las duras condiciones físicas de un trabajo que obliga a inclinarse constantemente...” (Pellegin, 2005).</p> <p>Pellegin (2005) da cuenta de un modo de ser corporal deseado citando a un jesuita: “necesita sobre todo un cuerpo ágil y bien formado para mantenerse en tiempos de paz preparado para la guerra, que exige un hombre flexible... dispuesto a cualquier movimiento: ora para correr, ora para saltar, ora para aguantar a pie firme, ora para adaptarse al terreno, ora para reptar (...).”</p>	<p>imaginaria y afirmación de identidad (Vigarello, 2005).</p> <p>Desaparición de la violencia en el juego.</p> <p>Juegos de lucha se invisibilizan y reglamentan, se enseñan técnicas de combate (Mitad de s.XIX).</p> <p>Habilidad y prestancia por juego frontal.</p> <p>Matricidad geométrica, pasas, rutinas, coreografías, precisión de movimientos, figuras.</p> <p>Mecánica de los movimientos, series de movimientos (eficacia s.XIX), movimientos simples, movimientos preparatorios/aptitud laboral (Pestalozzi) y secuencias (Amorós). Trabajo mecánico sobre trabajo hábil.</p>	<p>(s.XVII) menos militares, menos combatientes, más elegantes.</p> <p>Refinamiento más que fuerza.</p> <p>Ilustración</p> <p>Holocausto.</p> <p>Hiroshima y Nagasaki.</p> <p>El Gulak.</p> <p>El Muro de Berlín.</p> <p>Guantánamo.</p> <p>Corona de laureles.</p> <p>Dolor laicización tardía (sigue siendo expiación y redención). Pasión de cristo es modelo.</p> <p>Corbin (2005 II).</p> <p>Dolor y ascetismo (Educación cristiana y sacrificio).</p> <p>Estigmas</p> <p>Éxtasis místico (s.XIX)</p> <p>Deportes: registros de velocidades, cronometrajes de carreras, tablas, marcas (s.XIX).</p> <p>Guerras anticoloniales.</p>
<b>Dirección</b> (Pulso)	<p>Solicitar el vigor interno del cuerpo ante la presencia de una actuación del exterior hacia el interior.</p> <p>Economía política.</p> <p>Cuerpo funcional (singularizado, explicado desde él), Vigarello, 2005.</p> <p>Recuperación de los valores terrenales (Olvera, 1995).</p> <p>La modernidad funciona con un lenguaje binario y cuantitativo: las cosas son negras o blancas y –en todo caso– deben ser medibles (Aguilar, Álvarez y Arreguin, 1998).</p> <p>Trento recupera el cristocentrismo medieval</p> <p>Hacia finales del XVII hay una cierta legitimación del placer físico como expresión natural del cuerpo, se imponen los vínculos emocionales</p>	<p>Duda de todo lo que se ve, de todo lo que se cree saber, (Descartes). Vale la razón. MUVIM (2001).</p> <p>Control de las buenas maneras (posturas, poses, gestos, conductas corporales)</p> <p>Intento de unificar, clasificar y enmarcar gestos y conductas (recato, autocontrol). Imposiciones sociales y colectivas sobre lo corporal y a la vez aumentar las libertades corporales (tensión).</p> <p>El baile lección de disciplina e igualdad (Pellegin, 2005).</p> <p>Código físico, etiqueta, porte, prestancia (elite).</p> <p>Baile geométrico, como ejercicio corporal, ritual: “figuras que hay que</p>	<p>Hedonismo/individuación (Pilar).</p> <p>Ética protestante.</p> <p>Triunfo del liberalismo.</p> <p>Libertad de fuerzas (Rousseau).</p> <p>Centralidad de la escuela.</p> <p>Papel central de la escuela.</p> <p>Serán necesarios los drenajes públicos y la instalación, dentro de la casa, de un cuarto para tales menesteres que, con diversos artefactos técnicos, evite la propagación de los hedores</p>	<p>Familia nuclear. El individuo vale en función del cuerpo de pertenencia.</p> <p>Corcet y bajado (vieja sociedad estática)</p> <p>Acogimiento, protección, asistencialismo, filantropía.</p> <p>Cuerpo infantil valorpreciado.</p> <p>Proporciones del cuerpo (Desde la tradición medieval), El renacimiento agrega prescripciones pedagógicas y técnicas de representación corporal (armonía de la creación</p>

	<p>(Matthews-Grieco, 2005). Cuatro nociones fundantes de la edad moderna: Historia-Tiempo: Pretende conducir de la barbarie a la civilización; la modernidad se hace a punta de buenas promesas (marxismo, funcionalismo, estructuralismo)</p> <p>Estado-Nación: El Estado, lugar de realización y concreción de la historia. Corresponde a una pluralidad de pueblos. La ciencia y la Razón: La razón instrumento crítico de las diversas instituciones. Ella las adecua a la naturaleza básica del hombre.</p> <p>La modernidad hace del culto a la razón el instrumento regulador de la sociedad. Pedagogización de la infancia (infrautilización por la sociedad). Mejorar el pueblo, la raza. Institucionalización de la infancia Determinación de parámetros (discursos normativos y disciplinar-científicos sobre infancia para el control y la regulación). Aparece la infancia como construcción artificial en una trama de dispositivos discursivos. Filósofos de la ilustración (s.XVIII) formuladores de la modernidad. Temura-severidad tensión que orienta la IPC infancia (s.XVII). Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870/Colombia (importancia de la gimnasia y la calistenia en el desarrollo de la salud y las fuerzas del niño). De la reforma liberal radical (retórica de bajo impacto). Escuela clausurada y centripeta, escuela isla (Trilla, 1999). Escuela abierta y permeable o educación que se aísla mirando hacia la naturaleza (Trilla, 1999).</p>	<p>realizar, gestos y posturas que hay que adoptar" (Ver Pellegrin, 2005). A finales del s.XVIII muestra una tendencia de sociedad cada vez más burguesa, dotada de un fuerte sentido del pudor; empezó a relegar tanto el cuerpo como su sexualidad (Matthews-Grieco, 2005). "Trabajo muscular" para "conservar la salud" (s.XIX)/Higiene. Los ojos, pero también las manos. La vista y el tacto son las vías del conocimiento que desde finales del S:XV proclaman los anatomistas que siguen a Galeno. s.XVII Harvey publica teoría sobre el movimiento del corazón y la circulación de la sangre (Mandresi, 2005). S XVI Seres auditivos (cultura sensorial), la vista no estaba desplegada Febvre 1968 citado por Le Bretón (2007)</p>	<p>respectivos.</p> <p>Referencialidad de la IPC en el darwinismo social y su discurso sobre la "degeneración de la raza" (Eugenesia). El perfeccionamiento físico opera como mecanismo de promoción intelectual y la prevención de la degradación física y moral (En Colombia normativas de 1904). Nace el deporte en Inglaterra, (transmisión de valores de la clase dominante: el coraje, el esfuerzo, el espíritu de superación y el progreso (Bourdieu, 1993). Deporte (finales s.XIX) sensibilidad burguesa. Presión de arriba hacia abajo extingue las prácticas populares y tradicionales preindustriales (Movimientos altruistas, evangélicos, civilizadores, reformistas) Barbero (2006). El ideal ilustrado es el ideal de la modernidad, expresado por Kant: ilustración es salir de la minoría de edad. Tratados de caballería s.XVII (Elegancia, técnica, arte de corte). Juegos violentos (s.XVI) Cacerías, eventos y luchas con</p>	<p>divina). Durero s.XV y s.XVI. En los s.XVI y XVIII un cuerpo bien proporcionado es una figura geométrica. Rubens s.XVIII teoría de la figura humana Porter y Vigarello, 2005). Mejorar la especie, enriquecer y preservar la especie (después de 1750). Declaración de independencia de EE.UU (XVIII). La vacuna (XIX). Declaración de independencia de colonias americanas (s.XIX). La salud preocupación colectiva (Vigarello, 2005). Medicina docta (La medicina popular tiene sus efectos hasta s.XIX) Porter y Vigarello, 2005. Baile placer casi sagrado. Rousseau descubre la infancia: El Emilio. La diosa razón ha sustituido a Yavé. Idealización infantil (sagrada/santificada y laicizada/prodigio (Gélis, 2005). Étiquette y religión. Arma de fuego por lanza (signo de tradición militar, ejercicio de escuela) Vigarello (2005). Iconografía anatómica (s. XV, XVI siglo anatómico). Desde principios del s. XX Europa y EEUU se apropian de los métodos activos y crean las Escuelas Nuevas, novedad que duró</p>
--	--	---	---	---

			<p>"bestias salvajes". Juegos de choque frontal (desaparecen en el s.XVI) cambian por juegos de mayor habilidad, elegancia, porte y destreza (Caballería), asegurar compostura. La etiqueta completa la técnica (Vigarello, 2005). Maestría en el movimiento (Encuentros, combates), gestos controlados, calculados, prestancia y gracia (Vigarello, 2005). s.XIX ofensiva de autoridades para desterrar juegos violentos (trifulcas, soule, luchas entre pueblos) camavalescos y procesiones. (registros de 1850 en Francia). Esfuerzo y competición esencia del deporte moderno. El pensamiento moderno: Centralidad del ser humano estructuración de la vida social según criterios racionales (Disciplinares, científicos).</p>	<p>hasta la década del cuarenta cuando comienza el desmoronamiento de lo nuevo, de lo moderno, de lo activo, de lo integral, de la Formación productiva, de la disciplina y de la profesionalización. El movimiento de tecnología educativa lo que va a criticar y a intentar modificar son los fundamentos sobre los cuales se pudo construir un sistema de escolarización, de alfabetización, de civilización y de productividad (Quiceno, 1997)</p>
<b>Volumen</b> (Magnitud)	<p>El territorio cubierto por la ciencia era el universo, tras la gran síntesis newtoniana de la mecánica celeste y la terrestre. Un lenguaje unívoco: la lógica de los enunciados, predecía acontecimientos futuros, ordenaba el pasado. Si la historia articulaba épocas y los Estados administraban naciones, la CIENCIA se apoderaba -idealmente- claro de los estados y por ende de la historia para</p>	<p>Gana presencia carnal. Masas físicas, volúmenes, formas, colores, tamaños (belleza); mutación del pensamiento figurativo (Vigarello, 2005).</p>	<p>Cotidianización del hedonismo (antes privilegio de las clases privilegiadas).  Excitación corporal (Fisiología) Mecánica corporal (Cuerpo máquina)</p>	<p>Realismo Aumenta el tamaño del cuerpo en el retrato personal y disminuye la imagen religiosa del 18% en s.XII al 28% en el s.XVIII), la religiosa pasa del 29% al 12% (Vigarello, 2005). Bomba atómica sobre ciudades. Revolución rusa.</p>

	<p>cumplir sus fines, esto es: la armonía de una sociedad perfecta, universal compuesta de científicos dedicados a sus labores puras, y a la vez la promesa de una explotación racional ilimitada de los recursos naturales, gracias a las técnicas maquinistas (Félix Duque, 2000)</p> <p>Comienzos del s.XX</p> <p>Prevención de enfermedades derivadas de la falta de higiene personal y condiciones de vida insalubre en ciudades y corrección de malformaciones posturales debido a condiciones de vida (industrial urbana) (Devís, 2012)</p>			Primera y segunda guerra mundial
<b>Movilidad</b>	<p>Movimiento de la ilustración (efecto).</p> <p>Todo se mueve, todo es dinámico, la vida es movimiento (Desde empiristas y Newton).</p> <p>Conocer, medir, clasificar, explorar, negociar, dominar la naturaleza. Colonizar.</p> <p>Gravitación.</p> <p>Naturismo.</p> <p>La modernidad sacude el estatismo, la abulia, la quietud y la pasividad; apuesta por una motricidad racional convergente y disciplinada.</p> <p>La higiene y la medicina (Véase Vasco, 1940).</p> <p>Organizar la actividad interna del organismo, la cultura física regular ajustar el movimiento externo (Véase Pedraza, 2001).</p> <p>En los años treinta de s.XX se impone una diferenciación: la energía obrera, de prevalencia estática, instrumental y rutinaria (expresada en trabajo) a la manera de fuerza, resistencia, disciplina, persistencia; y la energía de las clases altas, de prevalencia dinámica y lúdica (expresada en recreación y deporte).</p> <p>Rousseau pone libertad donde estaba la razón... sigue el animal pero con la facultad libertad... el hombre ha nacido libre...</p>	<p>Cuerpo, entrenamiento y disciplinamiento: ajuste mecánico, técnico y motriz (Velocidad, precisión). La gimnasia ejercita en el principio del ritmo, la regularidad, la rutina y la precisión: es también instrumento que mide la energía (Pedráz, 2001).</p> <p>Lentitudes pomposas de magistrados, profesores, sacerdotes, militares, en las procesiones y las marchas, en los rituales religiosos, solemnidad encarnada.</p> <p>Se enfatiza el movimiento, en las formas de moverse, en las maneras de actuar socialmente.</p> <p>Los trabajadores caminan grandes extensiones.</p> <p>Baile como medio de una educación física rigurosa "la 'gravedad' voluntaria de los hombres de toga (magistrados y sacerdotes), al menos en los retratos, tiene la rigidez de las posturas adquiridas, a medio camino entre el artificio plástico y el hábitus consentido" (Pellegín, 2005).</p> <p>Gestos de autoridad de sobre posición o de sometimiento (genuflexiones, reverencias).</p> <p>Las costureras fuera de la cama deben permanecer con las piernas cerradas...</p>	<p>s.XVIII revolución en la afectividad hacia la infancia</p> <p>Inicialmente el vigor/objetivo escolarmente venía de una ejercitación estática (gimnasia sueca, evoluciones militares, etc).</p> <p>La táctica y la movilidad, la precisión, la gracia (don) y la fluidez de movimiento se imponen sobre la fuerza. (Vigarello, 2005)</p> <p>La gracia del movimiento corporal se enseña (programas educativos/aprendizaje distintivo)</p> <p>s.XVI. Reforzar nervios/parte central de la carne (s.XVI), Vigarello (2005)</p> <p>Deporte amateur de toda la clase burguesa (s.XIX)</p> <p>Inglaterra y se difunde en obreros (diversiones racionales).</p> <p>Vigarello, 2005, II.</p> <p>Finales del s.XX</p> <p>Francia y Alemania</p> <p>recreo con</p>	<p>Los textos que refieren a que el niño es más "despierto y maduro" (Gélis).</p> <p>Metro.</p> <p>Ciudad segunda mitad de s.XIX</p> <p>conversión de sus flujos, canales, alcantarillados, casa de baños públicos y privados.</p> <p>En segunda mitad distribución de aguas individualizada (burguesía), Vigarello, 2005 II.</p> <p>Colonias.</p> <p>Es el nacimiento del cuarto de aguas, el water closet.</p> <p>Zapato signo de distinción.</p> <p>Movimiento (matematización).</p> <p>Hombre-máquina (circuitos, canales, ejes, válvulas).</p> <p>Evolución de las especies.</p> <p>Revoluciones liberales y nacionalistas</p> <p>Revoluciones anticoloniales</p> <p>Revoluciones socialistas y comunistas.</p> <p>La relatividad.</p>

		<p>modistillas: feminidad ocupada pero sedentaria, graciosa pero no útil. El cuerpo contenido de la costurera... los trabajos de aguja, cuyos beneficios físicos exaltaron pedagogos como Madame de Maintenon y Rousseau... " (Ver Pellegrin, 2005).</p> <p>Cuerpos ágiles y ligeros, poderoso y desenvuelto, bien plantado y de hermoso tallo, miembros bien formados (s.XVII) (Vigarello, 2005)</p>	<p>gimnasia normativa, graduada, precisa, disciplina colectiva, fines militares (gimnasia sin iniciativa ni competición), a diferencia de Inglaterra de los deportes el individualismo (talento individual, variedad de aptitudes) no se encuentra en la gimnasia (Vigarello, 2005, II)</p>	<p>Viaje al espacio (Exploración). Ferrocarril (transforma vida urbana). Era victoriana (Juego limpio y deportividad). Bañera malos pensamientos, excitación "reblandece la fibra animal, perdió imperios; principios de s.XIX lavado esporádico. Se observan palanganas y bidés en casas burguesas francesas (Vigarello, 2005, II)</p>
<b>Densidad</b> (Ocupación)	Escuela cerrada sobre sí misma,	<p>La prescripción médica de caminata para los aristócratas (s.XVIII). Prescripción que ocupa el cuerpo y su dinámica.</p>	<p>Las demandas de la vida urbana plantean retos a una cultura física infantil que debe vincularse a la delicadeza de los sentidos: el niño sano, bello se referencia ahora el placer, el tiempo libre, la personalidad y la salud.</p>	<p>La medicina ocupa el cuerpo La prescripción La somatognosia (Foucault)</p>
<b>Tonicidad</b> (Tensión)	<p>Carácter imperativo que adopta la educación del cuerpo (Pedraza, 2001)</p> <p>Deporte Aparato ideológico de Estado (Althusser).</p> <p>Deporte como estrategia de adaptación al modelo capitalista industrial (Bröm).</p> <p>El cuerpo se inventa, gana consistencia e inmediatez (Vigarello, 2005).</p> <p>Cuerpo ascético, trabajador, energético de capacidad.</p> <p>Tono de trabajo, de ocio y tono de deporte.</p> <p>Rol de la educación Pública (s.XIX) en la recuperación corporal.</p>	<p>En Aristóteles y Epicuro y en los "filósofos modernos, el cuerpo como "sustancia sólida y palpable" (Pellegrin, 2005).</p> <p>Deporte moderno aspecto plástico y coreográfico (Olivera, 1999).</p> <p>Degradación de apariencia y porte discurso de la recuperación de la actividad corporal (degeneración moderna / higiene y perfeccionamiento / refuerzo institucionalizado / Estado del s.XIX).</p> <p>Constitución corporal Enanos, jorobados, patizambos, cojos, pisaverdes.</p> <p>Gimnasta significa robustez y abnegación; Francia no es nación de afeminados, s.XIX (Vigarello, 2005 II).</p> <p>Finales del s.XIX la gimnasia da fuerza y porte,</p>	<p>Deporte hecho social (Mauß).</p> <p>Inglaterra a diferencia de Europa continental no tenía ejército permanente, la gimnasia promovía participación masiva no individualismo deportivo (impredecible/diferencia); Jahn inventa la gimnasia prusiana (preparación militar/rutinaria/homogeniza (Vigarello, 2005, II) es lo que en buena medida llega a América latina en s.XIX y buena parte de primera mitad de s.XX.</p>	<p>"Trabajo Tonicificante" (s.XIX)</p> <p>Gimnasios.</p> <p>Humedad (caliente) y debilidad aun coincide; el agua caliente despierta sexualidad (a principios de s.XIX)</p> <p>Cuerpo como estatua (figura), robot (funcional), maniquí (publicitario), ver Ibáñez 2003:111).</p>

		enderezados, amplitud del pecho, actitud noble en la elite		
<b>Flexibilidad</b>  (Tolerancia, extensibilidad)	El niño debe ser educado. Libre contrato entre seres iguales. La modernidad sólo se definió por la eficacia de la racionalidad instrumental, por la dominación del mundo que la ciencia y la técnica hacían posible. Bajo el imperativo de lo correcto, y en el contexto de la escolarización y la "buena y completa educación", al empeño físico se le agrega el empeño moralizador (eje de la IPC), ver Duque (1910). Escuela cerrada (s.XIX)/prevalencia Escuela abierta (s.XX)/prevalencia. Racionalización del juego tradicional (reglamentación, regulación, institucionalización, burocratización)	En la fiesta, el baile, el domingo, el carnaval, el campeonato: Democratización momentánea y controlada de las posturas). Los cuerpos se agitan, se grita, se vociferea, se pelea, los cuerpos se abrazan, se tocan se retuercen, se emborrachan, se pierden (con espacio y tiempo asignado). Gandhi y el pacifismo (El imperio de la quietud)	Escolarización. Institucionalización de la infancia. Deporte: burguesía ordenar del espacio social y control poblacional con ánimo productivo (SXVIII y s.XIX). Los juegos de destreza se toleran, los de azar se prohíben. Deporte s.XIX casi totalmente masculino (en s. XVIII y XIX corían las mujeres en fiestas), la "respectabilidad femenina" mengua dicha participación; la medicina victoriana encorseta a las mujeres, para ellas la fuerza es peligrosa, ella es considerada débil e hipersensible. Conocimiento científico y deporte ideologías masculinas. A finales de s.XIX se manifiestan los deportes escolares femeninos. Deterioro del cuerpo obrero condiciones de trabajo y accidentes laborales (finales del s.XIX). 1898 Francia Ley de Accidentes laborales (Corbin, 2005 II)	El deporte moderno bajo principios racionales y rígidos en sus formas y normas. Épopeya deportiva, hazaña, héroe, premio en dinero, medalla (Mediatizadas). Boxeo (antagonismo étnico EE.UU), violencia arcaica y sofisticación técnica. Regulación de acciones corporales violentas. Mediciones.
<b>Proxémica</b> (Uso social del espacio)	Nuevos deportes (equipo) encuentro de viejos valores (Valentía y honor) y nuevas ideas (competición y esfuerzo) Vigarello, 2005 II Sistema educativo asocia formación clásica y nuevos	Baile aproximación motriz hombre-mujer. Baile y distinción social Baile y diferenciación entre expresión masculina y femenina. Gesticación urbana vs. Gesticación	Estado correspondía a una pluralidad de pueblos, considerado el lugar de realización y	Vestimenta diferenciada adulto y niño (s.XVI). Traspaso educación familia a escuela (integrar y capacitar).




	<p>modelos de educación moral y disciplina (carácter/deportes). Centros, metrópoli y colonias (relaciones de dominación). Educación-deporte (equipamientos). Ley de oferta y demanda (Liberalismo económico). Trabajo mecánico sobre trabajo hábil. Mary Wollstonecraft reivindica igualdad de derechos entre ambos sexos. Matriz religiosa vs. Matriz científica. Política vs. poder espiritual-pastoral. La palabra de la iglesia católica vs la palabra de la religión protestante Proletariado-burguesía (Deporte Aparato Ideológico/Althusser), el ocio una conquista proletaria. (Olivera, 1995). Delegación del cuidado corporal infantil en otras. Familia (discriminación de roles, configuración racional de las relaciones vitales). Medicina popular vs Medicina docta. Discurso cristiana péndulo entre el ennoblecimiento y el desprecio del cuerpo (Gélis, 2005). En Freud, felicidad sexual y sociedad civilizada son incompatibles (Matthews-Grieco, 2005). Deporte espectáculo vs deporte práctica / complementos (Cagigal). Deporte vs lúdica (Huizinga). Razón Ilustrada burguesa en oposición al Estado absoluto. La Modernidad sería entonces una filosofía que reclama la libertad individual y el derecho a la igualdad ante la ley. Cuerpo cuyos dispositivos son imaginados independientemente de la influencia de los planetas, de las fuerzas ocultas, de los amuletos o los objetos preciosos (Vigarello, 2005). En el s.XIX, la definición de bellas artes se estabiliza, cada uno de los sentidos</p>	<p>rural. Ejercicios de placer por ejercicios de guerra, s.XVII (Vigarello, 2005) Expresión de fiesta vs expresión de entrenamiento (s.XIX), primaba el primero. Deporte renovación de las representaciones del cuerpo (dinámicas), socialidad, democracia</p>	<p>concreción de la historia. Deporte espectáculo y práctica (convivencia de clases y estamentos). El deporte expresa el espíritu de la modernidad, están íntimamente unidos (Olivera, 1995). Al ejercicio se le suma estética, no solo eficacia. Separación ciencia-religión (<i>sin Dios</i>). Los Estados centralizados y modernos toleran cada vez menos la solidaridad de casta, las disputas señoriales "jugadas", sus desafíos, sus treguas, su sangre derramada, su código casi sagrado (Vigarello, 2005). La cultura física y la cultura corporal se miran en el espejo de la medicina (Pedraza, 2001). De la razón ilustrada a la razón instrumental Deporte función socializadora y desarrollo de la salud. Deporte y sociedad urbana (urbanismo). Acercamiento de la cultura aristocrática y la clase media a través del deporte (Vigarello, 2005 II). EE.UU 1865 Programa de cultura física para mujeres hacia finales del s.XIX se masifica hacia colegios de elite,</p>	<p>El poder civil se antepone al poder familiar y eclesiástico sobre el cuerpo. Inglaterra "Cristianismo musculoso" (purificación). Deportista gentleman. Fecundidad (revalorización). Sustituta (acogimiento diferenciado adulto-niño). Amor conyugal. La "gran cultura" (vía emancipatoria). El trabajo artístico es, así, una copia de la naturaleza (exaltar a Dios). El arte análogo a la creación divina. Reloj Moral vs Reloj fisiológico (producción/economía política de lo corporal). La escuela se va de la ciudad buscando naturaleza. Derechos Humanos. Casa-ciudad: Antes que la casa como unidad fundamental del sistema de los objetos. Antes que la casa como símbolo materno de protección uterina (Freud), la modernidad constituye la ciudad como totalidad que determina la noción misma de espacio y habitabilidad (Cuevara, 1998). Espacio escolar denso y aislado del exterior (Tilla 1999). Distanciar de la realidad mirando hacia la naturaleza (Educación). Cuerpo saludable es "cuerpo bueno". Asociaciones</p>
--	--	--	--	--


	<p>físicos es normado; normalizados, por separado; cada uno tiene su espacio y sus reglas, sus instituciones y sus juegos de poder.</p> <p>No hay una figura única de la modernidad, sino dos figuras vueltas la una hacia la otra y cuyo diálogo constituye la modernidad: la racionalización y la subjetivación (Touraine, 1994).</p> <p>Del cuerpo cultivado al cuerpo deportivo (entre s.XIX y s.XX).</p> <p>s.XIX división del trabajo y trabajo encerrado. Clase media y funcionarios trabajo sedentario reclama aire fresco, ejercicio regular, deporte, fatiga intelectual; gran efecto en la creación y desarrollo de los deportes modernos. (Participantes, dirigentes de clubes) Vigarello, 2005 II.</p> <p>Ellos fuertes y resistentes, ellas gráciles y bellas.</p> <p>Colombia: disputa entre psicología experimental - positivista y pedagogía tradicional católica (el conocimiento en cuanto es del alma). Solución de disputa: reconocimiento de los saberes modernos (medible, observable) hileformismo aristotélico versión tomista (todo cuerpo físico está compuesto de materia y forma como elementos complementarios de la sustancia de la cosa; alma y cuerpo parte de la misma sustancia). Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997).</p> <p>Reconciliación del saber experimental y los principios de la pedagogía católica (apropiación católica y conservadora de los saberes de la biología y la fisiología). Comunión alma-cuerpo y el espíritu de la modernización colombiana.</p> <p>Deporte, política, prestigio.</p>		<p>en Europa continental en 1900 el deporte femenino era casi inexistente. En 1914 algunos clubes de natación y atletismo. (Vigarello, 2005 II).</p> <p>s.XIX europeo gimnasia-cuerpo militar, luego se avanza hacia un uso más lúdico (deporte/burguesí a urbana).</p> <p>Final del s.XIX Gimnasia (rigidez/ fijaciones anatómicas) vs Deporte (intercambios fisiológicos, libertad / autoorganización, crítica a la gimnasia/cuartelera, jerarquías, riqueza fisiológica de los juegos).</p> <p>1890 Francia los juegos escolares se convierten en deportes (Vigarello 2005 II).</p> <p>Colombia 1907; exceso de educación intelectual (males de la nación, reivindicación de la educación Física (Ruiz (2007); de la degeneración física y el exceso de las pasiones.(ejercicios gimnásticos e higiene / control e higiene)</p>	<p>deportivas modernas, primero clubes (Londres)</p>
<p><b>Cronemica</b> (Uso social del tiempo).</p>	<p>Hay un control del tiempo en términos de producción. Concepción mecánica del</p>	<p>Hegemonía de la gesticación urbana (distinción). La "contabilidad del minuto"</p>	<p>Pedraza documenta en 1904 primeras</p>	<p>Tradición corporalista prusiana.</p>

<p>"El tiempo social de producción se interioriza en los cuerpos (disponiendo sus gestos en un programa) y los enhebra en una serie evolutiva continua (sometiéndolos a una carrera perpetua contra el reloj)".</p> <p>Ibáñez 2003, 60</p>	<p>mundo.</p> <p>Saberes del cuerpo. Tratados de equitación, danza, espada (s.XVI y s.XVII), ejercicios nobles academizados (Arma, caballo, danza, matemática y dibujo, historia y geografía). Tiempo reglamentado (Vigarello, 2005). Juegos olímpicos (1892) La medida del tiempo (Modernidad): era industrial o mecánica (Tiempo de la cadena, de Metrópolis). s.XIX idea de rehabilitación e integración de los inválidos, además de la idea de los efectos del término accidente (industrialización) también de la idea racial/degeneración/regeneración (ideología social/ eugenesia/nacismo s.XX, exterminio de deficientes intelectuales y psíquicos de judíos y homosexuales... Stiker (2005 II). s.XX el ámbito público se hace cargo de la invalidez, nace el concepto de discapacidad... se aleja la invalidez de la miseria, abandono o explotación para ser acogido en dignidad, readaptación y participación). Coexistencia de la condición antigua (agrícola y artesanal/ natural con la realidad moderna). Carácter intemporal de la ciencia y del método científico (Concepción del tiempo lineal). Los deportes (en conexión con la IPC de la población) llegan a finales del s.XIX a Colombia (en primera década del s.XX con el apoyo de la Misión alemana), cobran presencia significativa en los años treinta del mismo siglo. Hasta primera mitad del s.XX atención al cuerpo individual (energía) eficiencia productiva y voluntad individual para transformación de la nación. Con los gobiernos liberales de mitad de s.XX la IPC se hace en función de la regulación social (se fortalecen programas</p>	<p>(Corbin, 1991, citado por Pedráz, 2001) se impone tras vencer en la lucha por distintos ritmos de vida, hasta conseguir que los obreros "se identifiquen con la regularidad del dispositivo mecánico a cuyos movimientos uniformemente continuos es necesario adaptar los ritmos y hábitos del trabajador" (Mayor, 1984, citado por Pedráz, 2001). La gesticulación no es civilizada (creencia hasta s.XIX), su esencia civilizada es hablar. La mímica es una regresión (Corbin, 2005 II)</p>	<p>normas (Colombia) sobre la implantación de la educación física en las escuelas y colegios (intereses higiénicos y fortalecimiento físico). En segunda década de s.XIX aparecen normas impulsadas por Simón Bolívar sobre la educación física (pero más a la manera de la evolución militar y recreaciones. Deporte nace hace 150 años (Barbero 2006) contexto industrial-urbano británico (regularización y jerarquización). A mediados de s.XX Colombia apunta a la realización de grandes eventos nacionales e internacionales (juegos centroamericanos, etc.). En los sesentas (s.XX) de la mano del convenio alemán se impone una curricularización exhaustiva de énfasis deportivo en la edad escolar que disputa a continuación un lugar en la IPC con la psicomotricidad de origen francés (centrada en el asunto de las percepciones sensoriales (sensibilidad, fortalecimiento de las sensaciones, equilibrio y un estado integral). s.XIX entre visión miserabilista y educativa (invalidez, minusvalía). Del ejercicio</p>	<p>(Referente EF Colombiana de s.XIX y Principios de s.XX). Misión pedagógica alemana (s. XIX y s.XX). En Colombia, discurso sanitario (desde finales de s.XIX) ya agitados desde 1833 (Preceptos de higiene publicados por Cuevo). Pedagogía aislacionista hacia la naturaleza. 1900 Exposición Universal (París) Juegos Olímpicos (Deporte, técnica y progreso). Inglaterra 1863 Footballassociation y 1871 Rugby Unión; Harvard y Yale en 1870 y Paris Racing Club y StadeFrance 1880. Vigarello, 2005 II. Minusvalología (R. Castell), los minusválidos, no trabajan, gente sin derechos; vínculo entre pobreza e invalidez (vigente en s. XIX) Corbin, 2005 II. Montessori (Método el inválido educable). Rousseau, Pestalozzi, Basedow, apoyos para tal educación (s.XIX). Historia del cuerpo corregido Véase (Corbin 2005 II). Normalizar la invalidez (que hablen los sordos). Segunda mitad de s.XIX amateurismo, elite abanderada de los deportes modernos (cuerpo moderno, cuerpo atlético, proporcionado,</p>
--	---	---	--	--

	<p>populares de pedagogía e higiene).</p> <p>Inició en las sociedades avanzadas alrededor de los s. XVI y XVII en Europa que conocemos como modernidad (Ciddens, 1993).</p> <p>En Prusia desde 1869 las mujeres no trabajan durante el mes posterior al parto, e suiza hasta seis semanas después no trabajan, en Francia solo a partir de 1913 se norma el hecho (Corbin, 2005 II).</p> <p>1880 Primer congreso enseñanza de sordos (Milán).</p> <p>Prima método oral sobre lenguaje de signos.</p> <p>1780-1920 la invalidez (deficiencias sensoriales) empieza a adquirir dignidad... curable. El cuerpo invalido se vuelve educable (Corbin, 2005 II); antes burlas, menosprecio, miedos, entre animal y hombre, bestia, idiotas, cretinos, imbéciles, retrasados; 1899 primera institución educativa para este asunto en Francia. Stiker (2005, II).</p> <p>Cambio de s.XIX a s.XX origen del deporte femenino (atletismo vedado a las mujeres). A lo largo del s.XX ellas superan la "tradición de inferioridad". (Vigarello, 2005 II).</p>		<p>placer al ejercicio moral, social e ideológico (estrés, recreo, ocio, competición).</p> <p>Tiempo libre dedicado al ejercicio (Amateurismo)</p> <p>Medicina recomienda la masificación del ejercicio (Época victoriana ejercicio artículo de fe).</p> <p>Vigarello, 2005 II.</p> <p>El trabajo en cadena implica una alienación por la incorporación de la maquina en el propio cuerpo del obrero (absorción del trabajo del prójimo).</p> <p>Canibalismo que devora el cuerpo del trabajador modificándolo, por fatiga o ritmo (Cronenberg, 2007).</p> <p>Colombia: Cuerpo e higiene (finales s.XIX)</p> <p>emergencia de la EF higienista primera década s.XX; 1917 primer congreso pedagógico nacional (prácticas corporales instrumento de educación moral y física de la población); proceso de apropiación de los saberes modernos (Ruiz, J.H, 2010).</p>	<p>equilibrado) <i>Mens sana in corpore sano</i>.</p> <p>Era victoriana (prácticas deportivas diversas) pero sin la rigurosidad, especialización y regularidad del deporte moderno (s.XIX).</p>
--	---	--	--	---

### 1.3 Rasgos referenciales posmodernos de los enunciados corporales

ACCIÓN LUDO CORPORAL					
<p>Nuevas formas de ocio en función de la tecnologización productiva (por la sustitución productiva con la robotización), Juegos y deportes virtuales sin interpenetración física, sin contacto corporal. Juegos y deportes de pantalla. Deportes de vértigo y riesgo en naturaleza. Prácticas de evasión social. Deporte modificado por edad. Juegos y Deportes etno Juegos posmodernos. Juegos salvajes y de alta incertidumbre, actividad circense, regreso al funámbulo y el bufón urbano (retorno). Parkour (juegos urbanos). Juegos en naturaleza (reactivos a la urbanización y la banalidad citadina). Ejercicio personalizado y a la carta. Juegos tecnológicos y realidad virtual. Juego y consumismo. Deporte y Cyborg (organismo cibernético híbrido entre máquina y orgánico). Ejercicio imagen. Bailes urbanos. Hip Hop.</p>					
Signo Símbolo		<p><b>Expresión Comunicativa</b> (Despliegues, qué y cómo se dice)</p> <p>Cuerpo en la diferencia Cuerpo en la intersubjetividad y en la diversidad</p> <p><b>Verbal:</b> Deportes de hombres, deportes de mujeres (debilitación de frontera sexual). No queda sujeto, sino hombres que están "sujetos" a prácticas tecnológicas, mediáticas (comunicados virtualmente, con números, grafos e imágenes en el hipertexto de la comercialidad global). Prácticas de riesgo e incertidumbre, salvajes, ecológicas, en naturaleza, aventura, alternativas, modificadas, autóctonas (cierto retorno espectáculo) llamado retro progresión (Olivera , 1995), La escuela y la educación entraron en crisis desde el momento en que la nueva sociedad de la información criticó los sistemas cerrados, las organizaciones totales, la separación de lo natural, lo social y lo cultural/pensamiento complejo (Quiceno, 1997). Discursos sobre nuevas teorías de la instrucción, del curriculum, de la enseñanza y del aprendizaje.</p> <p><b>No Verbal:</b> Expresión tecnolozada, ajustada al complemento tecnológico. Expresión urbana. Era del tecno cuerpo (proyección, extensión). Cuerpos que "caminan a oscuras" telefoneando, hablando con "alguien que no está estando", cuerpos que "tienen visión nocturna" atacan. cuerpos que están conectados al satélite. Nuevas investigaciones de la Física, de la Biología y de la Química que incorporaron y dieron lugar a una nueva teoría de sistemas, de información y de comunicación. Lo que llama Morin el Pensamiento Complejo nace de la utilización de esta metodología producto de las ciencias físico-químicas. Metodología que reconstruye un nuevo modelo de pensamiento llamado complejo. (Quiceno, 1997).</p>		<p><b>Ambiental</b> (El uso de las cosas para decir)</p> <p>Cuerpo apariencia, cuerpo híbrido Hacia contextos no reglados, vértigo y riesgo, naturaleza cambiante, espontaneidad, egocentrismo, subculturas (Mata Vago, 2002)</p> <p><b>Escenario:</b> Identificación por afinidades culturales No hay cosmovisiones totalizantes (Olivera, 1995). Relativismo cultural. Flexibilidad organizativa, del producto deportivo y de la gama deportiva (múltiples modalidades dentro de un mismo deporte, Rodríguez, (2003), práctica deportiva plural, innovadora, creativa y dinámica (Águila, 2007). Ajustes deportivos a la masificación y a la virtualización, al satélite y al sedentarismo. El uso de la información en la educación terminó en una tecnocracia de la teoría de sistemas, de las ciencias de la comunicación y de la información cuyos resultados pretendían resolver los problemas de alfabetización, aprendizaje y cobertura en el mundo de la educación usando para ello los computadores, las máquinas de enseñanza, la planificación y la administración bajo el concepto de teorías de la información y de la comunicación (TIC). Ver Quiceno (1997)</p> <p><b>Lo Icónico:</b> Cuerpo liviano, <i>light</i> Metro cuerpo Cultura Nueva era (New age) Cuerpo folk (de retorno) Indumentaria hip. Cyborg (imaginario de desnaturalización de las relaciones de producción, liberación de todas las dimensiones naturales del trabajo técnico).</p>	
		Lenguajes (lo dicho) 	Atributos (Procedimientos)	Verbal (Apalabramiento)  Atención estética de lo corporal Cuerpo emocional	No verbal (Cinesias y acústicas, gesto y postura)

Filia	Adscripción	Habla	Expresión no verbal.	Enmarcación	Marca, cuño, sello
<p>Pertinencia</p> <p>Sociedad postindustrial, de servicios. Razón multívoca, plural y diferenciadora. Se impone el "hombre privado" (Olivera, 1995)</p>	<p>Condiciones de posibilidad</p> 	<p>Sin duda, las características y discursos de la modernidad siguen manteniendo la hegemonía en el mundo de hoy día (Giddens, 1993; cita Agila, C. y otros 2009). Posmodernidad (Lyotard, 2000; Vattimo, 2000), referenciando los cambios culturales y formas de pensar. El posmodernismo cuestiona la razón como explicador de lo social. Caída de los "grandes edificios teóricos". Mapa del genoma humano (XXI). Desarrollo posthumanista de las ciencias y las técnicas (Tesis tecnófoba/abandono del cuerpo, cuerpo obsoleto) desde lectura marcusiana y reichiana (Ver David Cronenberg, 2007).</p>	<p>Gestica</p> <p>Desencanto, fragilidad, espontaneidad, lela con y en los medios masivos, en los artefactos tecnológicos, "Expresión de aislamiento". Narcisismo, apatía, indiferencia. Ensismamiento. Riesgo, incertidumbre, consumo. Cuerpo como lugar de debate y territorio de las paradojas posmodernas, lugar de resistencia etno.</p> <p>Gramática corporal (Derrida): escritura espacial, plena de huecos, signos, silencios y resonancias, cuerpo texto, lugar de inscripción y marca social, síntesis, huella.</p>	<p>Etnodeportiva. Etnocorporal. Desde hace varias décadas (último cuarto de s.XX,) cambios estructurales en las relaciones sociales (producción, formas y usos del poder y en la propia experiencia humana (Castells, 1998). Tecnociencia (artefacto de la presencia).</p> <p>Interacción cuerpo-ambiente (en la hibridación) Cuerpo campo de batalla.</p>	<p>Unión del modelo mecánico y cibernético da el cuerpo biónico, interfaces que amplían las funciones del cuerpo (Cronenberg, 2007). Exoesqueleto (funciones aumentadas por la biovirtualidad. Imaginario biomitológico de un occidente narcisista dominado por una racionalidad tecno científica (Cronenberg, 2007) Frankstein: miedo a la técnica, posthumanismo y biocatatrofismo, hacia el apocalipsis transgénico/Fukuyama, fin de la especie humana (Véase Cronenberg, 2007).</p>
<p>M o t r i c i d a d</p>	<p><b>Frecuencia</b> (Periodicidad)</p>	<p>Es el desencantamiento ante el proyecto de la modernidad (Idea básica ordenar la vida desde una perspectiva abstracta y a priori). El niño accede a los medios de comunicación se informa en la misma medida del adulto</p>	<p>Insurrección de las minorías (mujeres, homosexuales, etnias, familias.. cualquier cosa menos "individuos".</p>	<p>Para Rojek (1997) mundo marcado por la fragmentación, la diferenciación, la diversidad y la movilidad (atributos posmodernos: el pluralismo, el individualismo y la subjetividad (Jameson, 1991; Lyon, 1996; Lyotard, 2000). Citados por Águila C. y otros 2009.</p>	<p>Etnias Cosmovisiones corporales diversas</p>

	<b>Intensidad</b> (Ímpetu)	<p>Peso de los centrismo etno culturales Cultura del vacío, cultura light, , del pluralismo, de la banalidad, de la emancipación y la personalización (Olivera, 1999) Afirmación de lo cotidiano, lo inmediato y lo estético.</p>	<p>Emergencia de los valores femeninos (Olivera, 1995). Juegos bélico-militares, prácticas de interiorización-nueva religiosidad. Encastamiento (convergencia) de los sentidos. La carne es trama sensorial de resonancia. Percepciones difusa y efímeras, inciertas y a veces falsas (Le Bretón, 2007).</p>	<p>Anuncio de la muerte de la historia, pérdida de la esperanza, de la ética, de la episteme moderna positivista y de las creencias trascendentes.</p>	<p>Imperio del personal entrenamiento y de la individuación del gusto lúdico-estético por cosmovisión Glorificación cuerpo apariencia externa, esbelto-joven (Barbero (2006). Mayo del 68 Estudiantes). Revolución socialista y revolución de la livido (revolución del cuerpo) Palo Alto Independencia de la India Virtualización Antiautoritarismo</p>
	<b>Dirección</b> (Pulso)	<p>La sociedad postmoderna en esencia es pluralista, interesa la vida de los individuos. "Vivimos sumergidos en un pluralismo heteromorfo y las reglas no pueden por menos que ser heterogéneas" (Lyotard, 1984: 116). Culto al cuerpo y a la liberación interior, auto superación, personal training, textualismo, particularismos En la posmodernidad, la sociedad fragmentada rompiendo con el universo simbólico moderno, dejando libre a todos los elementos que conforman la vida de los hombres (interesa la autonomía a cada uno de ellos para interpretar y normatizar la vida cotidiana). Un rechazo ontológico de la filosofía occidental, obsesión epistemológica con los fragmentos y fracturas, y un compromiso ideológico con las minorías en políticas, sexo y lenguaje. Irreversibilidad: conduce tanto al desorden como al orden La escuela no es ya el único ámbito en donde circula el saber; ella va a la saga de lo que ellos han aprendido en otros espacios educadores (Crisis de la escolaridad). El sujeto cotidiano no cuenta con las seguridades que le brindó la modernidad. Ahora se está encaminando hacia múltiples inseguridades, relativizaciones.</p>	<p>Actividades deportivas de naturaleza (desde últimas dos décadas del s.XX) retomo a la naturaleza (segundo aislamiento Trilla 1999) Deporte y publicidad (medios), farmacia, cosmética, dietética, medicina, autoayuda, salvación</p>	<p>Existe la reafirmación de las particularidades, hay una reafirmación tribal, hay un policulturalismo muy fuerte. La individualización y la asociación en términos de afinidades culturales elementos explicativos de los estilos de vida. El género cada vez es menos relevante para describir las prácticas de ocio de la población aunque se siguen manifestando diferencias de gustos. (Águila, C y otros, 1999). Desarrollo de las biotecnologías (desmaterialización del cuerpo). Le Bretón. Protección inmunitaria.</p>	<p>Reafirmación tribal Policulturalismo. Hibridación cultural. Escuela clausurada Escuela progresista.</p>

		<p>Rebelión contra el discurso ilustrado (Mestrovic). Emancipación, capacitación y autonomía racional (base ilustrada de la posmodernidad (Car, 1999 en Volver a pensar la educación, 1999). Reuelta contra un logo centrismo que nos impide pensar nuestra historia y evolución desde otro punto de vista que no sea el centrista racional e instrumental: la lengua del otro, la cultura del otro. Otro que reclama su parte y su lugar en la historia.</p>			
	<b>Volumen</b> (Magnitud)	<p>Con el postmodernismo se inaugura el hontanar de un pensamiento vacío</p> <p>Comienzos del s.XXI prevención de enfermedades modernas especialmente las cardiovasculares. Bienestar global (dimensión física, experiencial y social). Atención postural Devis, 2012.</p>		<p>Valoración de la información, la virtualización, la robotización, la ecología, la autoconciencia, la introspección, la autoorganización, el caos y la complejidad.</p>	<p>Predominio de la apariencia.</p>
	<b>Movilidad</b>	<p>Actividad física en la promoción de estilos de vida saludables (modelo corporal narcisista). Celebra la diversidad. Movimiento sanitario estatal por la lucha contra los malos hábitos de la vida moderna (sedentarismo, consumo de drogas, mala alimentación, etc.), Olivera y Olivera (1995). Babel informativa (Vattimo)</p>	<p>BodyPump® y el Bike. El BodyPump®. Prácticas de gimnasia aeróbica (p.e. aeróbic, step, bailes, musculación, gym jazz, Batuka®, Pilates®...) expresiones de la industria fitness (sistema mercantilizado y profesionalizado de consumo deportivo. Muestra de la pluralidad y mestizaje del nuevo sistema deportivo (Águila, 2009). El Bike, Spinning o Ciclismo Indoor (entorno controlado enfocada a la salud, atractivo estético). Sonidos de la máquina nos guían, marcan</p>	<p>La pluralidad y la variedad como valores culturales se refleja en una oferta amplia y diversificada (Águila, C y otros 1999) Modificación de patrimonios genéticos (Cronenberg, 2007)</p>	<p>Lo social: la vida no es mecánica sino orgánica y la organicidad es la clave de la situación posmoderna. Prácticas está asociada a iconos, materiales y una cierta forma de estética que se relaciona con el binomio fitness y apariencia física, de acuerdo con el modelo corporal narcisista (Olivera y Olivera, 1995),</p>



			nuestros ritmos. El cuerpo delega su función al instrumento.		
	<b>Densidad</b> (Ocupación)	Proliferación de una multiplicidad de racionalidades "locales" que atiendan a criterios tales como: contingencia, espontaneidad, diversidad, alternatividad, etc. (la racionalidad moderna permite sólo una manera de realizar la humanidad). Escuela permeable por las identidades y las cosmovisiones.	En el espacio deportivo, la individualidad y la personalización por cosmovisión ganan lugar y tiempo.	El mundo postmoderno está inmerso en filosofías como el hedonismo, individualismo, utilitarismo y pragmatismo.  La elección individual predomina sobre el control social racional	No hay lugar para las certezas, para la utopía, sino para el pastiche, para el todo vale, para el collage.
	<b>Tonicidad</b> (tensión)	La tendencia postmoderna que exalta lo comunitario, lo cotidiano, la imagen, lo sensible. Deleuze y Guattari hablan del interés por el espacio liso (descodificado, adverso al Estado).	Tono relajado, desenfadado, resistente.	Vida cotidiana: el deporte, la publicidad, la moda, los mitos, los ritos tribales, la revalorización del cuerpo, las imágenes, las medicinas paralelas, la música..  Descamación técnica / temores: reacciones morales, ecológicas y repliegues identitarios (Cronenberg, 2007)	Un nuevo "cuerpo místico", que es la forma social Culto al cuerpo
	<b>Flexibilidad</b> (Tolerancia, extensibilidad)	Esteticismo de la vida cotidiana, importancia de las cuestiones de la belleza y la estética en todos los ámbitos (Jameson, 1991), cita Águila, C y otros 2009. Rasgos hegemónicos: el pluralismo y el mestizaje, la heterogeneidad discursiva y estilística; el individualismo y la subjetividad (atomización social que maximiza la importancia de la libre elección del estilo de vida, los valores y los proyectos personales). Águila C. y otros (2009).	Deportes individuales, adaptados de los tradicionales, deporte mercantilismo, modas, placer no rendimiento, competición light, , masificación de práctica, pluralismo, ludización, higienización de las practicas	Formas deportivas difusas y diversificadas, adaptadas y abiertas (incertidumbre, salvajes), urbanas. Globalizadas. Medios artificiales entran al cuerpo (Hibridaje), hacia una nueva identidad. Los químicos y la tecnología "tocan" la fibra. Biotecnología (cultivo de tejidos humanos), autogeneración/células madre.	
<b>Proxémica</b> (Uso social del espacio)	Relaciones y deseo (liberación) Antiautoritarismo Revolución de las comunicaciones y simplificación tecnológica informativa iguala a niños y adultos. Una intersubjetividad no impuesta por viejas reglas universales. Ciudad educadora, ciudad educativa Educación informal. Posmodernidad (Carr, 1999) pone de manifiesto una actitud nueva hacia la realidad social; una forma de relacionarse con las condiciones modernas que trascienden los límites del mismo pensamiento modernista (Smart citado por Carr, 1998)... la modernidad objeto de reflexión. Dependencia de la maquina incorporada al cuerpo y a la cotidianidad. Hibridación tecnológica hombre-máquina		Cuerpos prolongados y que se expresan en función de la máquina. El cuerpo ha integrado en sus modos de acción y percepción y de relación técnicas y maquinas / el híbrido se inscribe en el cuerpo (Cronenberg, 2007).	Otras intervenciones distintas a la escolar (medios) disputan el cuerpo de la infancia. Cuerpo en el ciberespacio: ficcional, inmaterial, sin fronteras y sin distancias; la interfaz virtual aboliría la materialidad del cuerpo. Liberación del cuerpo natural de sus límites espaciales. (Cronenberg, 2007)  Lo virtual no indica nada de la vida real	Ya no existiría (de nuevo) esta separación tajante entre el mundo infantil y el del hombre. Roberts (1997) defiende que las tradicionales formas de masculinidad y feminidad están siendo cuestionadas y tendemos a modelos "unisex" elegidos bajo criterios de gusto y desarrollados como actos de consumo

	<p>(Cronenberg, 2007)          La minusvalía, la vejez, la niñez renuevan la percepción con la tecnología y el dispositivo (Cronenberg, 2007)          Revalorización de la naturaleza y el medio ambiente          Medios masivos e industria de consumo/Poder.          Medios masivos-vida cotidiana (Espectáculo)          Aceptación clásica vs aceptación postmoderna de deporte.</p>	<p>Uso del comando por la acción          Individuo mundializado; actos corporales hibridados (inmanencia plural) (Cronenberg, 2007)</p>	<p>(Baudrillard). En la cibercultura el cuerpo ya no tiene carne/ allí no hay sufrimiento, deseo, ni fragilidad (Alain Milon).          Webización de la comunicación (Cronenberg, 2007).          Medicina biotecnológica vs medicina alternativa (retorno descontaminador del cuerpo.</p>	<p>(Cita Águila C. 2009).          Radiación, contaminación.          Satélite. Viagra. VIH.          Hormonas          Antivirus. Cultivos in vitro</p>
<p><b>Cronemica</b>          (Uso social del tiempo)</p>	<p>El tiempo está asociado con la complejidad.          Nacimiento de una nueva infancia, anticipación de la adolescencia.          Autonomía de inserción en la sociedad adulta retardada o aplazada.          Desde la década de los sesenta de s.XX cambios culturales, políticos, ideológicos y culturales profundos (Expresión postmoderna). De la sociedad industrial (moderna) a la de servicios (post).          Hasta 1960 el discurso era lo dominante, la imagen estaba a su servicio.          Desde los años 70 (s.XX) aparecen nuevos deportes (Deporte como factor de etnicidad/realización. Subculturas, marginales, contracultura). Marta Verdejo          Deporte y tiempo de ocio          Deporte y espectáculo.</p>	<p>La era de la información se encarna en la vista (Ilich)</p>	<p>Ya no se habla de leyes universales extra históricas se referencia lo temporal, lo local y lo glocal (implica apartarse de los ideales de la ciencia tradicional)          Posmodernidad: Expresión en la "contracultura posmoderna" norteamericana de los años sesenta y setenta del s.XX y en los años veinte en Europa del mismo siglo.</p>	<p>Después de 1960 gemina lo de la imagen vale más que mil palabras (Le Bretón, 2007)</p>

## 2. CUERPO HISTORIZADO ¿CÓMO SE FRAGUA HISTÓRICAMENTE EL DISCURSO DE LA EDUCACIÓN CORPORAL/EDUCACIÓN FÍSICA?

Hemos argumentado que el propósito fundamental de nuestro trabajo tiene que ver con la aproximación y el reconocimiento de la pertinencia histórico-cultural de las creencias situadas del profesorado de EF. Esto no quiere decir que nos mueva, frente a ellas, una intención valorativa de cara a un régimen de verdad determinado, al interior o al exterior de este campo.

Pero es evidente que tal propósito demanda de un reconocimiento permanente, en este caso previo, del proceso de configuración histórica (fraguado) del discurso de la EF, que suponemos se puede realizar a partir de la ubicación de la génesis y evolución de sus creencias fundantes.<sup>104</sup> Partimos de la idea de que muchas de ellas se manifiestan hoy con gran intensidad en los discursos y prácticas de la EF, quiero decir también del profesorado del área.

El análisis comprensivo de la pertinencia de las creencias corporales situadas, hoy seguramente nos llevará a un redimensionamiento y redescubrimiento de ese sistema de creencias. Lo que permitirá posiblemente formar una noción histórica de aquellas que van quedando superadas en el camino, pero fundamentalmente permitirá vislumbrar aquellas que perviven y que se pueden manifestar de forma encubierta. Conjunto que funciona aún, como ideas motrices de la dinámica del campo en sus diferentes niveles de concreción política y curricular; fundamentalmente en el discurso y la práctica del profesorado del área.<sup>105</sup> Creencias que en su proceso expansivo-constitutivo permean toda fronterización espacio-temporal política, histórica o geográfica. Frente a ellas no pueden las cronologías o los intentos descriptivos, se dejan mirar en el transcurrir histórico.

---

104 Categoría entendida acá como aquellas ideas, pensamientos, teorías y concepciones hegemónicas (regulativas) y más significativas, que de una u otra manera perviven y se manifiestan en los discursos y prácticas del profesorado.

105 Cuando utilizo este concepto me refiero a la EF pensada como materia escolar, que tiene el encargo de realizar una intervención pedagógica específica del cuerpo, a través de una disposición curricular y didáctica definida en el marco institucional - curricular.

Aunque podemos decir que se manifiestan diferencialmente o que tienen la capacidad de expresarse independientemente de su espacio-tiempo de origen, conviven unas con otras, a veces fundiéndose o implicándose en apariencia contradictoria. Su configuración está dada contextualmente, quiere decir que influencias sociales de alto calado pueden definir la densidad o la intensidad con que se manifiestan. En el caso español, por ejemplo, Vizuet (1997), 106 ubica un desfase temporal constitutivo de dicho discurso con relación al resto de países del entorno europeo (se habla de un siglo). Su desarrollo estará ligado, según él, a:

- (1) La democratización de la enseñanza (relacionada con la desaparición del Antiguo Régimen y con la pérdida de la influencia de la Iglesia en el campo educativo).
- (2) El avance de las ciencias médicas, especialmente la Fisiología y la Anatomía, (consecuentemente con la desaparición de los oscurantismos) y la posibilidad de diseccionar y estudiar el cuerpo humano, sin temor a penas eclesiásticas.
- (3) El progreso en la formación de los ejércitos y la evolución de la ciencia militar (técnicas de instrucción y preparación técnica y la aparición del orden abierto basado en el desarrollo de las capacidades físicas).

La forma como se constituye el fraguado discursivo de la EF en nuestra región, las opciones y direcciones que toma, expresaran también la forma como esa configuración interpreta estos movimientos que se suceden en el mundo. Pues las tensiones y conmociones propias están inmersas en esos grandes desplazamientos que tienen que ver con la forma como evolucionan las relaciones sociales y relaciones de poder, no solo a nivel micro.

La diferenciación de las creencias es necesaria, es parte del proceso analítico. Hay ejercicios comparativos hechos en nuestro campo que sirven de ejemplo para dimensionar la forma como debemos encarar nuestro trabajo. Por ejemplo, Barbero (1993: 9) sobrepone dos textos separados por más de 300 años, se trata de dos trabajos paradigmáticos de nuestro campo, uno de Jerónimo Mercurial/Venecia (1569) y otro de García Ponce/España (1883) que abordan la relación ejercicio y salud y dice: "Bajo proposiciones similares (relacionando los dos textos) subyacen a veces justificaciones muy diferentes que quizá sea necesario conocer para entender

---

106 Citado por Martínez Álvarez (2000: 89).

el significado más profundo y real de nuestras creencias y prácticas. Hacerlo significa indagar en la génesis de la cultura física”.

Como podemos ver se hace necesario un reconocimiento histórico que permita configurar un referente para el análisis de las creencias actuales, para dimensionar la composición del discurso de la EF que circula social y escolarmente hoy.

Ese reconocimiento parte de la valoración del sujeto como portador de un discurso que tiene valor social y político. El profesorado se concibe como un sujeto que en su proceso de constitución (socialización y subjetivación):

- (1) Está inmerso en un sistema de redes de conocimiento.
- (2) Se constituye en medio de un campo intelectual y profesional que se configura a partir de relaciones internas y externas de poder. Dice Martínez Bonafé (pág. 17) que “Toda formación discursiva es un efecto de poder organizado a través de reglas anónimas, mediadas históricamente, y determinadas por un tiempo y un espacio”.
- (3) No parte de cero, es un eslabón dentro de una compleja cadena histórica, política y cultural constitutiva, que rebasa cualquier perspectiva localista o centrista (unidisciplinar, unipersonal, espacial, temporal, cultural).

A propósito, Decía Lovin (1988)<sup>107</sup> que:

La evaluación crítica de las creencias (...) de una persona, no solo incluirá la cuestión de si están constituidas de manera coherente dentro de una o varias tradiciones, sino también de cómo se relaciona con afirmaciones de otras tradiciones que la persona en cuestión rechaza o ignora.

Consideración que descubre la complejidad de tal proceso, en la medida que dimensiona el carácter histórico y social de dichas creencias.

---

<sup>107</sup> Citado por Liston y Zeichner (1993: 81).

En síntesis, frente al carácter, ubicación y abordaje crítico de las creencias en el contexto de la tradición, se subraya que no podemos ignorar que: “la articulación de las tradiciones educativas no consiste en un proceso de afirmación parcial, sino que puede y debe estimular un examen reflexivo de las propias creencias dentro y entre tradiciones”. En ese sentido es preciso dimensionar que las creencias, ideas, prácticas y concepciones se han constituido en un contexto de comunidad, como parte de una dinámica que le envuelve (al profesorado) como partícipe de una tradición de una comunidad de la que él hace parte (ver en Liston y Zeichner; 1993: 80 y 81).

Este proceso demanda en nuestro caso, de una aproximación de tipo genealógico al sistema de ideas, redes,<sup>108</sup> líneas coincidentes y constantes históricas<sup>109</sup> también denominadas como claves constitutivas<sup>110</sup> de la EF en tanto referentes que nos permiten ubicar las creencias fundantes del campo de la EF.<sup>111</sup> En ese sentido queremos matizar que no se trata aquí de realizar una historia de la EF, de hecho tanto en la región como en el ámbito europeo <sup>112</sup> existen una serie de investigaciones históricas de la EF que han presentado una perspectiva

---

108 Redes de la Cultura física: se refiere al tejido de regularidades construidas históricamente que dan forma al campo, al conjunto de saberes y enunciados que atrapan y constituyen a los que nos movemos en él y a los que pretenden entrar (ver Barbero, 1993: 9).

109 Martínez Álvarez Lucio (2000: 83-112) en su texto *A vueltas con la historia. Una mirada a la EF escolar del s. XX*, publicado en la Revista de Educación núm. Extraordinario, utiliza esta categoría (junto con la de metáfora) para realizar una mirada a la Educación Física escolar del s. XX en España.

110 Categoría utilizada por José Ignacio Barbero (1995: 31) en sus análisis genealógicos de los saberes que organizan y rigen las prácticas dominantes en el campo del deporte y la EF. Este investigador social habla de la posibilidad de una aproximación histórica al campo de la EF que permita detectar sus claves constitutivas. Entre ellas (para el caso español) ubica la marginación histórica de las mujeres “la parte más importante de su cuerpo eran las tetas y el útero”; también la dificultad histórica para asociar los estudios de EF a la formación pedagógica que reciben los otros docentes por la dependencia médico y militar. Claves que se constituyen desde la higienización gimnástica del cuerpo femenino en la Primera República (1883) y, a partir del intento fallido de la Segunda República, de dotar de un carácter más civil y menos dependiente de los deportes espectaculares a la EF. Sostiene Barbero que las claves constitutivas de la EF vienen de lejos y tienden a reproducirse.

111 Utilizo este concepto en dos direcciones: la primera (que se profundizará más adelante) como delimitación de un espacio discursivo, terreno de prácticas políticas y de luchas, campo de fuerzas donde se da la producción y transformación de las disciplinas a partir de las relaciones y juegos de poder en el sentido foucaultiano que confiere a dicho “artefacto”(véase Mario Díaz, 1993: 337). Y la segunda, para abarcar teóricamente, un escenario disciplinar concreto, el de la EF, que como dice Martínez Álvarez (2000: 83), presenta intentos históricos de constitución que se truncan una y otra vez, convirtiéndose en una historia de paradojas que la mantienen en un estado de indefinición, minusvaloración y de utilización para fines contrapuestos. Dice Foucault (en *La verdad y las formas jurídicas*. 1980: 171) que “El discurso es ese conjunto regular formado por hechos lingüísticos, por una parte, y por hechos polémicos y estratégicos, por otra”.

112 García, Carmen y otros (2002) Chinchilla, Víctor (1999, 2000); Cajiao R. Francisco (1996); Pedraza Sandra (1999); Martínez María Eugenia (2003); Vaca H., Ángel H. (1987); Gómez Patricia N. (2001); Ainsstein (1999); Barbero (1991, 1993, 1995, 1996); Delgado (1980, 1995); Martínez Álvarez (2000); Devís (1994); During (1981); Elias y Dunning (1992); Hernández Álvarez (1966); Kirk (1990).

histórica de mucho valor a nuestra comunidad académica. En algunos de esos trabajos nos apoyaremos para intentar el reconocimiento de esas regularidades o creencias fundantes que luego nos permitirán una lectura comprensiva del discurso, en tanto estanque portador, depositario, de las creencias profesoras.

Debo además indicar de entrada, algunas consideraciones personales y metodológicas preliminares que definen el alcance de este trabajo:

- (1) Mis limitaciones formativas en el componente histórico, no sirven de razón para ignorar el valor del referente histórico del pensamiento sobre la EF en este trabajo y más cuando se trata de una investigación que intenta dar cuenta, fundamentalmente, de una preocupación por aquello que moviliza social e históricamente al profesorado (los intereses a los que sirve).
- (2) Nuestro trabajo no consiste en una investigación histórica, pero recurrirá permanentemente a diversos trabajos sobre historia de la EF.
- (3) La “transversalidad”, complejidad, permeabilidad cultural y espacio-temporal de las creencias fundantes acrisoladas en el profesorado de EF, así como la influencia de la EF española y en general europea (particularmente la influencia alemana y francesa) -en la constitución de la EF colombiana y Latinoamericana-, hace necesaria una referencia permanente al contexto internacional.
- (4) Esta aproximación histórico-política a la evolución de las creencias fundantes de la EF, es un trabajo que busca “respuestas” a la pregunta sobre ¿cómo se ha fraguado históricamente el discurso de la EF? a la vez es un referente obligado para la comprensión crítica de la pertinencia histórico-social y cultural de las creencias del profesorado de EF en Antioquia.
- (5) La práctica misma reclama de una aproximación a las creencias y a la historia de las creencias. Dice Gimeno (Ibíd. 72), refiriéndose al campo educativo en general, que en ella (en la educación)

(...) como en cualquier acción social, las prácticas tienen relación de creencias provenientes del contexto en el que se realizan, con movimientos ideológicos, con configuraciones mentales subjetivas de las personas implicadas en las relaciones educativas, etc. (y que) Para entender la

realidad que nos rodea, escudriñar este fenómeno cultural tiene mucha más importancia que cualquier otro enfoque.

En esta misma línea agrega además (Ibid. 80) que:

(...) ni siquiera los esquemas más prácticos (del trabajo del profesor) son simple expresión de actividad, al constituir pautas de acción ordenada que incorporan multitud de supuestos, siendo, por ello, reproductores también de creencias, concepciones y valores. Es decir, que no son ajenos a componentes intelectuales, éticos y sociales.

Como se puede observar, este trabajo se inscribe en la perspectiva de pensar diferentes estrategias que permitan, en el campo de la enseñanza y la investigación de la EF, una consideración seria del profesorado sobre la influencia que poseen sus creencias y concepciones (morales, políticas, epistemológicas), en los diferentes escenarios de su formación y desempeño profesional (investigación, formación de base, formación inicial, avanzada, y permanente).

La investigación de las creencias (su génesis y evolución) tiene sentido de cara a una de las grandes constantes en el desarrollo histórico de la EF de resultados siempre frustrantes; me refiero al deseo histórico y permanente de cambio en los programas de formación inicial y permanente del profesorado del área. Cambio cuyo alcance se queda en la superficie técnica o didáctica que generalmente no toca los elementos estratégicos subyacentes que tienen que ver con las motivaciones profundas del orden político, histórico y profesional que generalmente no alcanzan a ser tocadas. Decía Gimeno (Ibid.57) que:

Los cambios en los programas de formación y perfeccionamiento del profesorado tienen incidencia quizá más clara en los aspectos estrictamente técnicos de la profesión (...) pero seguramente es poco eficaz en la transformación de las profundas claves culturales que condicionan su práctica.



### 3. PERSPECTIVAS HISTÓRICAS PARA UNA APROXIMACIÓN A LAS CREENCIAS FUNDANTES DE LA EF

Los controles socialmente inducidos a través de la regulación del espacio y del tiempo, contribuyen, al interiorizarse, a ritualizar y formalizar conductas, se incardinan en la estructura misma de la personalidad al tiempo que orientan una determinada visión del mundo ya que existe una estrecha interrelación entre los procesos de subjetivación y de objetivación. Varela (1992: 157)

A partir de los trabajos genealógicos y nosológicos de Foucault (1980, 1991, 1994, 1996, 1999), los estudios sobre la escuela de Julia Varela, algunos en compañía de Fernando Álvarez Uría (1991, 1991, 1992, 1994) y recientemente los trabajos de Gimeno Sacristán sobre “los poderes inestables” (1998) y el alumno como invención (2003) y, en EF los trabajos de José Ignacio Barbero (1991, 1993, 1995, 1996), y de Vicente Pedraz, algunos en compañía de María Paz Brozas (1994, 1995, 1996, 1997), también los de José Devís (1994, 1998, 2000), nos han mostrado que en el contexto de las relaciones sociales y, allí, de las relaciones de poder, es posible ubicar no solo la forma como se configuran las subjetividades y las identidades, la corporalidad, también la forma como se constituyen los discursos, los saberes, las disciplinas, los campos que tienen una relación estrecha con esas definiciones de poder en el sujeto.

Hay un interesante recorrido a realizar allí de cara a la tarea que nos hemos propuesto, pues se trajinan contextos y escenarios desde donde se pueden recoger insumos, herramientas y procesos analíticos que ayuden a ver de mejor manera la forma como se constituye una acción de poder sobre el cuerpo; ayer desde la acción de los señores y la iglesia y posteriormente desde el accionar del Estado y la burguesía, hoy a partir de la reconfiguración del Estado y el interés privado en el contexto de la mundialización, la globalización y el reinado del capital financiero.

En aquellos trabajos hay un esfuerzo intelectual significativo que da luces e invita a emprender una aproximación histórica, cultural y política a la intervención pedagógica de lo corporal, sobre todo en lo relacionado con las formaciones discursivas que definen una forma de actuación profesoral e institucional sobre los educandos.

En estos trabajos se puede constatar que tal intervención sobre lo corporal consta de discursos y representaciones sobre el cuerpo y sobre la vida, que se configuran en cada momento histórico desde la interacción entre los saberes y las prácticas cotidianas constituidas por un lado antropológicamente y por otro políticamente, quiere decir, como saberes configurados por una comunidad académica situada histórica, política y culturalmente. Esos saberes y esos intereses no son neutros, su positividad debe ser interrogada.

Se diría que cada momento histórico desde su peculiaridad define un tratamiento corporal determinado y diferenciable. Tratamiento que se define desde la interacción entre las construcciones populares (conocimiento, ideas y creencias) que delimitan un pensamiento, un saber y una práctica corporal desde el sentido común, con las construcciones que ya tienen un estatuto de legitimidad dado por la institución (estado/norma, ciencia/enunciado).

Cabe anotar que en muchas oportunidades la ciencia avala, asume o involucra, legitima, da estatuto, a un sinnúmero de ideas, concepciones y mitos de raíz popular.

En ese sentido es el poder, en este caso el Estado quien legitima los saberes, concede estatutos de cientificidad, y en última instancia quien hace valer su posición hegemónica para matizar los procesos de subjetivación y objetivación de los sujetos. Coexistiendo con el tiempo antropocéntrico (individual, propio) se impone el tiempo objetivo (que somete a todos los sujetos). Según Varela (1992: 159) la institución educativa, jugó -y juega- un papel significativo en la formación, reproducción y transformación de nuestras concepciones del espacio y el tiempo (proceso de socialización), que no se debe desestimar y que para este caso se relaciona íntimamente con el proceso de organización espacio temporal de los cuerpos, aspecto esencial en la comprensión de la configuración de la EF, en tanto estrategia pedagógica para la valoración y “organización” del cuerpo y de una discursividad pedagógica sobre este.

## Dándole cuerpo al cuerpo

Todo intento de adopción ambiciosa de una definición precisa de la EF se encuentra de entrada con que el término contiene una complejidad propia de una nominación que lleva a diferentes asuntos. Devís (1994: 3) plantea que en esa complejidad, la EF, se puede referir a transmisión cultural de hábitos, usos y cuidados del cuerpo, al conjunto de las actividades enseñables en la escuela, a los procesos de aprendizaje físico, a un cuerpo de conocimientos o a un campo de estudio, a una disciplina científica o a una profesión que posee un cuerpo de conocimientos teóricos y prácticos.

En tal sentido la definición puede estar determinada por la perspectiva filosófica desde la que se parta, es así como en algún momento y lugar se entiende por Educación Física a aquel campo que atendería dimensiones inabarcadas por una Educación Intelectual o que no pueden ser abordadas por una educación del pensamiento. En una diferenciación clásica<sup>113</sup>(cartesiana) se abordaría, por ejemplo, la educación de lo corporal con aquello que desde esa perspectiva no podría abordar una educación del alma. Hay que tener en cuenta que el término de Educación Física<sup>114</sup> aparece en Europa en el s. XVIII y a partir de allí el término polisémicamente cobra diversos significados que están asociados con el estatuto que se le va confiriendo desde:

- (1) La relación cambiante que va adoptando con diversos saberes y prácticas al interior de la escuela.
- (2) Los contenidos que desarrolla.
- (3) El contexto en el que se utilice.

---

<sup>113</sup> Concepción dualista que ve al ser humano como compuesto de una parte material corpórea-física y otra inmaterial -espiritual, mental-; antítesis, dicotomía que separa la realidad anátomo-fisiológica de la mental espiritual y que define una subordinación de la primera frente a la segunda. Desde esta perspectiva el cuerpo es básicamente material (perecedero, corruptible, mejorable) por ello su estudio se dimensionaba básicamente desde la indagación de la materialidad (anatómica, bioquímica, etc.) y la funcionalidad (fisiológica, biomecánica, etc.) del ser humano (ver Pérez Samaniego, 2001: 2). Saberes que históricamente se han conocido como fuentes duras, serias y científicas de la formación de los profesionales del área (creencia fundante que ha definido una relación especial de dominación disciplinar al interior del currículo de la EF).

<sup>114</sup> Hay una estela de conceptos que se han utilizado históricamente para nombrarla en diversos contextos: Educación corporal, psicomotricidad, sociomotricidad, educación cinética, educación kinestésica, expresión corporal, deporte, calistenia, motricidad, gimnástica, gimnasia, juego, recreación, pedagogía corporal, pedagogía motriz, educación motriz.

(4) El concepto y valor asignado al cuerpo para un momento histórico-cultural determinado.

(5) De la perspectiva filosófica y pedagógica que le oriente y defina.<sup>115</sup>

Nuestro trabajo pretende una aproximación a las creencias fundantes de la EF por otra vía diferente a aquella que las historiza (a las creencias y teorías) a partir de su configuración discursiva en el contexto de la nueva cultura escolar. La idea es intentar una aproximación a movimientos que como la política de salud (cultura higiénico-médica/control del s. XVI al XVIII), definen un privilegio infantil, una medicalización de la familia, una higienización de la escuela y de la población de donde emerge, a nuestro juicio, también un concepto moderno de EF.

La irrupción en el contexto ilustrado del discurso y la práctica de una EF como estrategia de intervención pedagógica del cuerpo escolarizado, puede representar una manifestación de estas fuerzas más poderosas, que respondiendo a intereses que fuerzan una reorganización rentable de la sociedad, sacuden también al cuerpo, demandando una corporeidad nueva.

Aventuramos que las motivaciones de mayor calado en la discursividad moderna de la intervención pedagógica de lo corporal (allí de la EF) están ubicadas en esa época. Infantilización, masificación, higienización, militarización, esparcimiento, deportivización, terapéutica... puericultura, ortopédica, gimnástica; motivaciones y campos que se funden en una estrategia de intervención del cuerpo que con la intención de curarle, corregirle, controlarle, educarle, socializarle, encauzarle definen una intervención que da cuerpo al cuerpo.

Creemos que el concepto y valor que cobre el cuerpo y la corporalidad, histórica, política y culturalmente, determina significativamente el sentido y la dirección de los discursos, en este caso los de la EF. En su indagación terminológica Devis (1994: 11), nos da una pista significativa, encuentra que el término pudo haber sido introducido por los manuales de medicina doméstica y de crianza de los niños, que proliferaron en la ilustración europea. Ubica que, sobre todo a

---

<sup>115</sup> Ver González Muñoz (1993); Devis (1994), During (1992).

finales del s. XVIII en Europa, se observan diversas publicaciones sobre EF que remiten a una Educación Física.

La pregunta que ahora nos hacemos es ¿cómo irrumpe en el pensamiento ilustrado, qué lo motiva, qué lo anima, qué hace que emerja un régimen sobre el cuerpo del que hoy vivamos algunos?

Con relación a este aspecto y en el momento adecuado, recurriremos a algunas claves que nos presenta la obra foucaultiana en lo relativo con la producción en Europa de una serie de trabajos muy significativos sobre ortopedia, higiene y educación física infantil hace 250 años. Claves que emergen cuando se interrogan también las motivaciones de esa producción (a qué obedecen esos nuevos discursos sobre el cuerpo).

Para entender los procesos de socialización y las diferentes pedagogías, Varela y Álvarez (1992: 59) ubican, para su trabajo genealógico relacionado con el sujeto y lo corporal (organización: espacio-tiempo), tres periodos históricos (referentes, momentos o regularidades históricas) que cruzan, imbrican y ramifican categorías espacio temporales, saberes, poderes, pedagogías y formas de subjetivación. Periodos que definen tendencias o modelos pedagógicos concretos y que nos servirían como apoyo para una aproximación a la intervención histórico-pedagógica de lo corporal en el terreno escolar.<sup>116</sup>

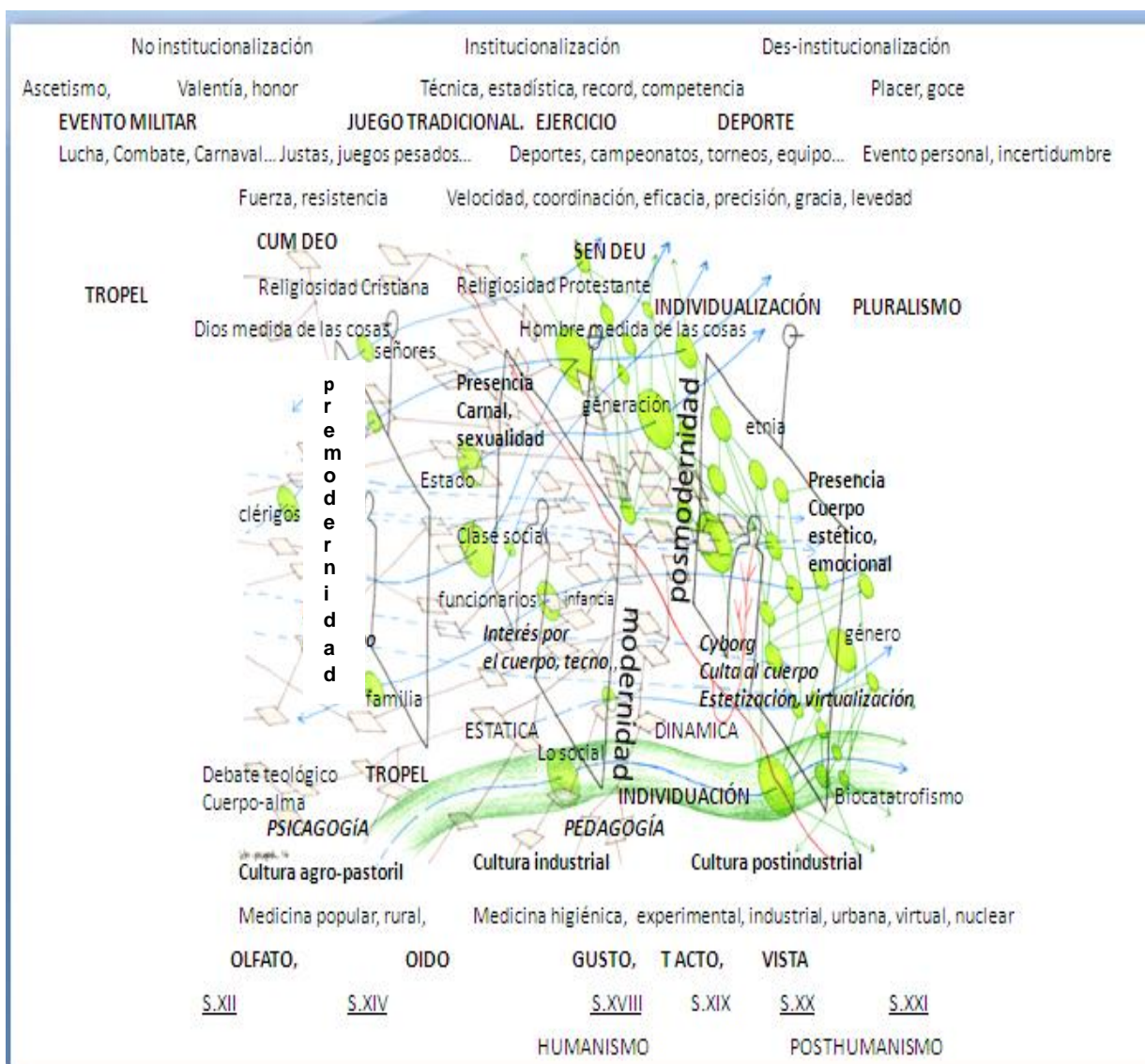
Esos momentos son:

- (1) Las pedagogías disciplinarias (que se generalizan a partir del s. XVII).
- (2) Las pedagogías correctivas (que emergen a principios del s. XX en conexión con la escuela nueva y la escuela anormal.
- (3) Las pedagogías psicológicas (en expansión en la actualidad).

---

116 Con el propósito de levantar un estado del arte de la Corporalización (específicamente de la EF) que sirva luego para comprender la pertinencia histórico cultural y social de la creencias del profesorado del área de la EF (dimensión importante de la educación corporal escolarizada) en Antioquia, hoy.

Como ella misma anota, estos modelos implican tres concepciones del espacio tiempo, tres formas diferentes de ejercicio del poder y a la vez diferentes formas de conferir estatuto a los saberes y diferentes formas de producción de la subjetividad.



Gráfica 3. El cuerpo y su constitución histórica<sup>117</sup>.

Lo que en nuestro trabajo interesa es que esos modelos históricos se corresponden con diferentes formas de atender el cuerpo. Por ello esta referencia metodológica puede servir como

<sup>117</sup> El dibujo que hay atrás del texto escrito es tomado de imágenes de google, tiene firma de propiedad en la parte inferior.

herramienta conceptual para orientar procesos de reflexión y análisis genealógico sobre las creencias fundantes de la EF que, como ya apuntábamos, son en sí mismas, fundamentalmente, creencias que se constituyen en la intervención pedagógico-histórica de lo corporal, acción que hace parte de la constitución de la Cultura Física.

Esta perspectiva de los momentos históricos, al corresponderse con una atención diferenciada sobre lo corporal, nos permite configurar una aproximación a:

- (1) La génesis y la evolución de las claves intelectuales y profesionales del área.
- (2) A la comprensión de la pertinencia histórica de las teorías, creencias y concepciones que impulsa el profesorado del área hoy día.
- (3) Al sentido de las perspectivas sociales y las intenciones de poder que se yerguen históricamente sobre el cuerpo, el campo de la EF y sobre el profesorado mismo como instrumentos potenciales de poder para vehicular una perspectiva corporal (corporeidad).

Podemos decir así, que el proceso de identificación del fraguado discursivo de la EF requiere de una mirada sobre la génesis y la evolución histórica de la Cultura Física-corporal, que permita pensar la forma como ella incide en los procesos de socialización, subjetivación y objetivación.

El proceso de comprensión discursiva demanda pues de una mirada crítica sobre la génesis de ese proceso cultural que da cuenta de las formas básicas como ese cuidado del cuerpo se ha realizado en función de un conjunto determinado de creencias, concepciones, teorías y valores que se seleccionan y se aplican en relación con una demanda político-social que condiciona su permanencia / resistencia, recreación y/o transformación.

Hay que anotar que esa cultura que referenciamos, la Cultura Física-corporal, dimensionada como red o entramado que configura un campo cultural y profesional denominado EF, define a lo largo de su evolución histórica unas líneas identificables cuya diversidad, según algunos estudiosos del problema, no es muy grande. Se define sobre unas pocas líneas maestras que se presentan naturalizadas, como si hubiesen existido siempre (véase Barbero, 1993: 9). A partir de

un análisis de algunas estructuras, entre las que se destacan el referente de Varela y Álvarez (1992) y el referente nosológico foucaultiano (1999), esas regularidades o perspectivas serían:

Perspectiva	Caracterización
La Antigua hasta el s. XVII	Da cuenta de un “cuerpo negado” fundamentalmente administrado por el poder clerical-feudal.
La Disciplinaria a partir del s. XVIII y a lo largo del s. XIX	Se ejerce sobre un cuerpo disciplinado, tiene que ver con un “cuerpo sometido/dócil” y un “cuerpo productivo”.
La Psicomotriz e Higiénico-terapéutica. s. XX. (Desde la Aparición de los deportes europeos en Latinoamérica (primera década de s.XX hasta la caída de la URSS y el muro de Berlín).	Habla de un “Cuerpo atlético”. Relacionada con el “Cuerpo higiénico”, el “cuerpo terapéutico”, el “cuerpo medicalizado”. El “cuerpo psicopedagogizado”. El “cuerpo ajustado” “al deber ser” disciplinar.
La Somatocrática. s. XX desde la Revolución Cubana y Mayo del 68 hasta finales del s. XX. (La crisis deportivista y el renacimiento de la medicalización higienista).	Trata el “Cuerpo aséptico”.
La Perspectiva Contemporánea/Sociomotriz. Para entrar al s. XXI.	El momento de la eclosión de las “expresiones motrices salvajes” y la consolidación del cibernántropo (desde la caída del muro). Esta última evoluciona de la mano con lo que sucede en el campo social y educativo hacia la configuración de una perspectiva postmoderna. Va del homo economicus al cibernántropo y daría cuenta de un “cuerpo virtualizado”, de una corporalidad que se configura hoy de cara a un “cuerpo sin fronteras / globalizado” constituido a partir de los intereses prevalentes del mercado; la llamada sociedad de la información y del consumo en su configuración actual.

Tabla 2. Perspectivas históricas de la Corporalización.

Algunas consideraciones sobre la forma como se manifiestan las cinco perspectivas:

- No son lineales.
- El surgimiento de una no implica la extinción de otra(s). Se van dando procesos de extinción aparente (quedan vivas) y en ocasiones o en discursos e instituciones concretas puede marcar manifestaciones/expresiones o procesos de rebrotamiento sociopolítico y cultural.



- Pueden corresponderse, o pueden coexistir (con diferenciación de prevalencia y dominio).
- Están articuladas a los procesos de redefinición de las fuerzas sociales (del poder), está relacionada cada una con formas específicas de gobernabilidad.
- No tienen carácter local, permean y son permeadas por culturas, geografías, modelos pedagógicos, instituciones, discursos, agentes, actores, prácticas y saberes. Aunque su proceso de desarrollo varía espacial y temporalmente (prevalencia) de acuerdo a las formas de asunción del poder.
- En cada una prevalece un concepto y una práctica de y sobre lo corporal.
- En cada una se da una forma particular de producción de subjetividad.
- A través de ellas se puede vislumbrar un proceso diferenciable de socialización y de objetivación.
- Cada una está definida a partir de la configuración de la institucionalidad y la gubernamentalidad<sup>118</sup> del control (Foucault, 1981: 25).
- Las creencias y teorías que van surgiendo en estos momentos históricos no necesariamente se vinculan inmediatamente a un tratamiento pedagógico de lo corporal. Muchas veces media mucho tiempo entre la adopción filosófica o “científica” de una creencia o una teoría y su adopción, en este caso, para una “pedagogía de lo corporal” (ver Gimeno, 2003).
- La definición de un momento no suele coincidir con los ciclos históricos (se penetran), solo es un instrumento referencial.

---

<sup>118</sup> Foucault entiende por gubernamentalidad aquel “gobierno de gobiernos” (estado de justicia del medioevo ss. XV y XVI) que se constituye como conjunto de instituciones, procedimientos, análisis y reflexiones, cálculos y tácticas que han permitido ejercer esta forma específica y muy compleja de poder, que tiene por blanco la población, por forma principal de saber la economía política, y por instrumentos técnicos esenciales los dispositivos de seguridad. Que ha implicado el desarrollo de aparatos específicos de gobierno y el desarrollo de todo un conjunto de saberes (ver Foucault, 1981: 25).



Pintura 1. La lección de anatomía de Rembrandt. La Haya, Mauritshuis.

### 3.1 Perspectivas históricas de lo corporal

#### 3.1.1 Perspectiva antigua hasta el s. XVII

Ascética cósmico-teológica.

(De la emergencia de una intervención pedagógica de lo corporal, razonada/racional)

Es claro que hay un telón histórico filosófico que subyace a este debate y que rebasa la posibilidad de esta aproximación, sin embargo considero que vale la pena hacer una aproximación al problema de la relación entre cuerpo y alma, tan significativo para dimensionar la perspectiva filosófica que debió haber influenciado, la representación, la discursividad sobre lo corporal en este periodo que nos interesa.

Según De la Cruz (2002) en el s. VI a. C. se expresan los primeros planteamientos filosóficos sobre el cuerpo y el alma: Planteamientos que son de dos tipos: Monista y Orfista. Los dos desarrollan ideas religiosas y mitológicas. En el primero el alma se concibe como de naturaleza material (de una materia distinta que la que constituye el cuerpo), se piensan como manifestaciones distintas

de una sustancia única que constituye la totalidad de las cosas (arqué). El alma se dimensiona como principio vital y causa de todos los movimientos y cambios que se producen en el ser vivo (nacimiento, crecimiento, etc.). La segunda, plantea una concepción dualista del ser humano: el alma (eterna) anima el cuerpo y es de origen divino, preexiste al cuerpo, entra dentro de él y lo vivifica y sigue existiendo después de la muerte y la corrupción del cuerpo.

Es desde estas dos manifestaciones desde donde se constituye la creencia más tarde reforzada por el ascetismo cristiano (entre otras religiones), del cuerpo como morada del espíritu, como una suerte de cárcel del alma (ver Gimeno, 2003: 84); a los humanos, desde esta perspectiva, nos quedaba una vida dedicada a liberar el alma por medio de ritos de purificación, en tanto el alma no liberada se vería obligada a transmigrar de unos cuerpos a otros. El cuerpo allí, es dimensionado como “fuente de pasiones y de apetitos instintivos que conducen al desorden moral, a los cuales es preciso controlar y reprimir porque pervierten al alma y conducen a su condena” (Gimeno, 2003: 84).

El castigo, el dolor purificador hecho por sí mismo o por otro, el miedo, el terror, se abrirán camino como medidas encausadoras del cuerpo, desde las más tempranas edades. Solo la emergencia de otra valoración corporal que demanda de nuevas capacitaciones y potencialidades del sujeto productivo liberaran el “cuerpo negado/privado”. Con el advenimiento de un nuevo orden social y económico, en occidente se constituirá una nueva tradición que dimensionará el cuerpo herramienta, cuerpo en el que hay que invertir, “cuerpo saludable”, cuerpo de la modernidad, cuerpo para el trabajo.

Nos cuenta el profesor De la Cruz que aquellas ideas clásicas sobre el cuerpo acogidas por los filósofos pitagóricos se decantarán en una perspectiva corporal que cree que el alma produce la armonía del cuerpo (salud, vigor, etc.), dimensionando además que tal armonía era de naturaleza matemática ya que podía expresarse por medio de relaciones numéricas (el movimiento de los planetas, las figuras geométricas, las melodías musicales, etc.).

Esto marcará, según él, una influencia en Platón para quien alma y cuerpo son de naturaleza totalmente distinta: el cuerpo pertenece al Mundo sensible y el alma pertenece al Mundo divino

de las ideas. Para este el alma, dice, es de naturaleza material, de una materia distinta y más pura que la que constituye los cuerpos del mundo sensible. El alma aspira a liberarse del cuerpo, pero ya no como lo creían sus antecesores, por medio de los ritos de purificación, sino mediante la sabiduría. Aparece así una nueva dimensión del alma como principio de conocimiento.

Para Aristóteles, dice De la Cruz, todos los seres vivos tienen en sí un principio vital o alma que regula todas sus funciones vitales, este eliminará el dualismo entre Mundo sensible y Mundo inteligible de Platón, sustituyéndolo por un dualismo entre materia y forma. Dirá que no pueden darse el uno sin la otra, pero que es en el alma donde residen las funciones vitales y es ella la causa y el principio de las actividades del cuerpo. El alma para este no es eterna ya que, estando ligada necesariamente al cuerpo, perece con él. Considera además que hay tres tipos distintos de alma: alma vegetativa, alma sensitiva y el alma racional, que añade a las anteriores el pensamiento y el razonamiento. Como en Platón, el alma es principio de vida y movimiento y principio de conocimiento.

De la Cruz plantea que desde comienzos del s. XVII, con los aportes explicativos/base de la ciencia y la filosofía modernas, Galileo (explicación de los fenómenos físicos) y Descartes (pensamiento racional autónomo de las ideas religiosas), se impulsa un cambio sustancial frente a la perspectiva de la relación cuerpo-alma heredada de Platón y Aristóteles. Descartes mina la idea del planteamiento del antiguo problema como problema de la relación entre el alma y el cuerpo en un Cosmos teleológico, y plantea una nueva problematización que centra la relación entre la mente y el cuerpo en un Cosmos mecanicista donde se supera la noción clásica del alma como principio de vida y movimiento, estableciendo una distinción radical entre el alma y el cuerpo. Los cuerpos se rigen por causas puramente mecánicas pero son incapaces por completo de pensar. Así, alma y cuerpo son dos sustancias que se dimensionan allí como de naturaleza totalmente distinta y por tanto en la representación se les separa. Los seres vivos son puros mecanismos cuyo funcionamiento es posible explicar mediante leyes mecánicas. El alma es algo totalmente diverso: una mente pensante que no se rige por leyes mecánicas sino por leyes lógicas que están impresas en la mente en el momento del nacimiento. El dualismo cartesiano, se plantea, supera la explicación religiosa de los fenómenos naturales (mecanicismo) pero define una separación radical entre el cuerpo y el alma.

Dice puntualmente De la Cruz (2002) que “Los filósofos racionalistas trataron de resolver el problema que presentaba el dualismo mente-cuerpo, manteniendo la noción de sustancia de Descartes: los fenómenos físicos y los fenómenos mentales son totalmente diferentes, pero ni los procesos psíquicos causan los físicos ni viceversa, aunque hay una correspondencia estricta entre unos y otros”. La crítica avanzará, según él, sobre la disolución del sujeto cartesiano, donde el empirismo y el positivismo eliminan el problema de la relación entre la mente y el cuerpo del único modo que era posible: eliminando la noción cartesiana de sustancia.

Con ello, observa, se abre el camino al estudio de los fenómenos mentales utilizando la metodología aplicada a los fenómenos físicos. Posteriormente el evolucionismo de Darwin pondrá en cuestión la radical separación entre el hombre y el animal y Freud, desde el psicoanálisis, pondrá en cuestión la identidad de la mente con la conciencia, al afirmar la existencia de pensamientos y sentimientos inconscientes que actúan sobre la conducta.<sup>119</sup>

La filosofía medieval recogerá la tradición platónica y aristotélica intentando ajustar sus planteamientos con los dogmas cristianos. Se entiende que la naturaleza era el libro en que Dios había dejado escrita su magna obra: la creación de la vida y el hombre,<sup>120</sup> desde acá se configura una tradición que piensa, que:

El alma humana sigue siendo vida, pero una vida superior a la meramente biológica. Es un conjunto de experiencias que engloba la subjetividad, la personalidad, la conciencia de sí y la trascendencia. Es la persona entera, el compuesto de alma y cuerpo, no solo el alma, la que alcanza la inmortalidad, ya que mediante la contemplación de Dios, el cuerpo material puede transformarse en “cuerpo glorioso”.<sup>121</sup>

Se constituye una representación hegemónica de lo corporal “cuerpo negado/cuerpo glorioso” asentada sobre la perspectiva creacionista de base teológica que será fundamental para dimensionar el “ejercicio pedagógico” de lo corporal, que se desarrolla a partir de los diversos dispositivos que posee el poder feudal-medieval para la época.

---

119 Ver De la Cruz (2002). *El problema cuerpo mente: distintos planteamientos*. Catedrático de Filosofía del I.E.S Arquitecto Peridis de Madrid.

120 Esta teoría y perspectiva se usa aún hoy para refutar los principios del darwinismo (MuVIM, 2001: 15).

121 De la Cruz (2000: 7).

Esta perspectiva dominó y gobernó todos los espacios de la vida, el arte y el conocimiento. Las ciencias naturales, la producción económica, el derecho, la medicina y la política no escaparon a su influjo gubernativo. En ese momento era clara la contundente hegemonía de la explicación filosófica escolástica sobre todas las esferas de la vida y, para el caso que nos interesa, sobre la representación, los discursos y prácticas de dominio sobre lo corporal.

### *Entre el cuerpo negado y el cuerpo positivo*

La emergencia y el desarrollo de nuevas intencionalidades político-económicas y culturales, que juegan un papel relevante en el orden de las percepciones y representaciones sociales e institucionales, reflejan un periodo histórico significativo que define un desplazamiento social, cultural, político y económico de la perspectiva de lo corporal.

Se ponen en acción nuevas estrategias sobre lo corporal. Ahora se espera del cuerpo otra productividad, otro rendimiento. Como dice Elsa Pfeleiderer (2002): “Ese nuevo régimen, cuyos efectos son hasta hoy vigentes, separó el cuerpo del alma, y dividió al cuerpo en dos aspectos: el cuerpo ausente, cuyos deseos y apetitos se negaron, y el cuerpo positivo, que se inscribió como objeto de conocimiento racional, preparado para el trabajo productivo, disciplinado y la reproducción”.

Con el Renacimiento se presenta un cambio que será altamente significativo; el conocimiento se separa de la matriz religiosa, el nuevo arte coloca el cuerpo en el centro de todo. La política se afirma independiente del poder espiritual, las ciencias de la naturaleza se dedican a clasificar y comprender el mundo y sus formas vivas, situación que transformará esta creencia sobre el cuerpo.<sup>122</sup> Y como veremos posteriormente cambia la representación de la infancia (Varela, 1991; Gimeno, 2003; Foucault, 1999).

---

122 Ver MuVIM, Valencia. (2001: 16). En buena medida estas observaciones sobre la ubicación del cuerpo en este momento de la historia de la humanidad es producto, en mi caso, de impresiones formativas significativas que me dejaron una visita a la Exposición Referencial del Museu Valencia de la Il·lustració i de la Modernitat (MuVIM) en noviembre de 2002. Por lo menos allí empecé a atar “algunos cabos”.

Como podemos observar la puesta en cuestión de Dios como explicación única de las cosas abre espacio a otras explicaciones que dan despliegue a la ciencia (modernidad) y sobre todo a lo que serán las nuevas representaciones que tomarán estatuto a través de las disciplinas o saberes sobre lo corporal.

Se dice que el “cuerpo vivido como centro de intercambio -contrapuesto al cuerpo clásico, griego, cerrado en su superficie- estaba presente en Europa al menos hasta el s. XVII. Pero desde el Renacimiento, este cuerpo empezará a morir para dejar su espacio a aquel cuerpo que aún hoy habitamos, un cuerpo que ha encontrado en el saber científico médico-anatómico la prolongación de su configuración platónico-cristiana. Un cuerpo que, extendido en la mesa anatómica, es comprendido mediante la disección de su cadáver”.<sup>123</sup> El cuerpo es abierto a la mirada a los sentidos; se diría que se dispone a una manipulación disciplinaria, que incluye la intervención pedagógica de lo corporal.

Dice Gimeno (2003: 84) que “El “mundo, el demonio y la carne” han dejado de ser los enemigos del alma en la cultura moderna. El cuerpo -la carne- deja de serlo en tanto se convirtió en instrumento del trabajo organizado que había que cuidar como preciada herramienta...” la modernidad necesita cuerpo; la necesidad productiva, el interés económico y mercantil recoge el cuerpo del olvido y lo coloca en primera línea; sobre él la cultura occidental da un salto (o un asalto) significativo. Acción que cambiará radicalmente la organización espacio temporal de ese cuerpo.

Hay que decir que en el Renacimiento la teoría “cósmica”, “natural” y “sobrenatural” seguirá jugando un rol que se resiste a la nueva explicativa de lo corporal. Su lógica solo se romperá significativamente en la Europa de finales del s. XVI pero seguirá jugando un papel importante en la aproximación significativa de lo corporal.

Como veremos en diferentes apartes de este trabajo hay una resistencia de las explicaciones “aparentemente superadas” sobre lo corporal en el marco de lo escolar cuando se trata de

---

<sup>123</sup> Ver En Correa y Torres (1997), Fabricio Andreella (1997). Movimientos Peligrosos. Danza y cuerpo al principio de la modernidad.

definir estrategias de intervención pedagógica de lo corporal. Algunas razones expuestas en torno a la forma lenta como el conocimiento práctico del profesorado va involucrando esa explicatividad están recogidas en los debates que hemos consignado previamente, pero es interesante recordar que la escuela tiene en sí misma mecanismos consustanciales a su función cultural que dan pie a este tipo de retardo. En tal sentido es claro el planteamiento que hacía frente a la escuela Hannah Arendt (1996: 205) quien en alguno de sus análisis concluía que la una y el otro tienen una función eminentemente conservadora; "... su tarea (se refería al profesor) consiste en mediar entre lo viejo y lo nuevo, por lo que su profesión misma le exige un respeto extraordinario hacia el pasado".<sup>124</sup>

### *La resistencia y pervivencia de la perspectiva corporal clásico-medieval*

De la oscuridad del Medioevo donde el cuerpo era objeto del suplicio, del descuartizamiento y la amputación, de la marca y la exposición;<sup>125</sup> del cuerpo negado, relegado y ausente<sup>126</sup> cuyos deseos y apetitos se desconocen, adviene el cuerpo positivo, objeto del conocimiento racional, dócil y acondicionado para el trabajo productivo. El cuerpo habita ahora un contexto que le asigna un valor productivo en tanto ser potencialmente ajustable a los requerimientos rentabilísticos del orden político-económico dominante. Valoración que demanda el desarrollo de una tecnología de lo corporal muy ligada en Europa<sup>127</sup> a procesos que interesan para un dimensionamiento de la IPC tales como: la medicalización de la familia, de la ciudad y de la sociedad; el privilegio de la infancia y la configuración de la escuela pública obligatoria o de la sociedad en el s. XIX, situación sobre la que avanzaremos más adelante. El hospital y la escuela, el médico y el profesor jugarán en ello un papel definitivo en tanto cruzados de la higiene y de la formación de estos hábitos como estrategias de control social y promoción de la fuerza de trabajo necesaria (Varela, 1991; Foucault, 1994; Gimeno, 2003).

---

<sup>124</sup> Arendt (1999).

<sup>125</sup> Ver Foucault (1996: 16) *Vigilar y Castigar*.

<sup>126</sup> Ampliar sobre representaciones corporales dominantes en el s. XVII en Pfeiderer (2002) en Barquer (1984). "Cuerpo y Temblor: un ensayo sobre la sujeción". Ed. Per Abbat.

<sup>127</sup> Desde los ss. XVI y XVIII, consolidados en el s. XIX y principios del s. XX.



Para este momento que interesa, se deja ver la emergencia de una explicatividad funcional del cuerpo heredada de la perspectiva dualista, de la metáfora “cuerpo máquina”. Esta perspectiva presenta una representación alternativa, un enfoque físico-médico que sobrepasa la perspectiva que representa el cuerpo como réplica a escala del cosmos.<sup>128</sup>

En lo tocante a nuestro problema son publicados los textos de Méndez y Mercurial.<sup>129</sup> Este último aparece presentado, según Barbero (1993), en la retórica profesional, como el primer trabajo sistemático de la EF en el contexto español. Estas obras muestran la emergencia de una nueva representación y actitud frente a lo corporal que influirá significativamente hasta siglos posteriores en la intervención pedagógica de lo corporal, desde los diversos ámbitos e instituciones sociales. Así se va configurando una base representativa sobre la que, desde los principios del s. XVII se afianza una dinámica disciplinaria de lo corporal. Dinámica socio-histórica que dará forma a una concepción instrumentalista del cuerpo que implicará una idea y una práctica del cuerpo como objeto de la acción motriz, medible, controlable, analizable y cuantificable como cualquier máquina.<sup>130</sup>

Según Barbero (1993: 11) estos discursos, los de Méndez y Mercurial, poseen un contenido, que a pesar de ser posteriores a la obra de Vesalio,<sup>131</sup> contemporánea de *De Revolutionibus* de Copérnico (rechazo de la idea geocéntrica de la tierra centro del universo), en su “naturalismo medieval”, no alcanzan la dimensión revolucionaria de la obra vesaliana pues se inscriben en una dinámica discursiva anterior a la disección anatómica o a la

---

128 Ver Barbero (1993: 10).

129 En 1569, se publica en Venecia el trabajo del médico Jerónimo Mercurial *Sobre el arte gímástico*. Aborda la temática: orígenes, lugares y medios del ejercicio y el cuerpo humano, texto de un médico que se interesa por la relación del ejercicio con la conservación de la salud. Este texto junto con el del médico español Cristóbal Méndez, *Libro del ejercicio corporal...* (1553), se consideran los primeros libros monográficos dedicados al estudio y promoción del ejercicio físico con relación a la salud. Mercurial entiende la gimnasia como parte de la medicina, y plantea que su objetivo apunta a que los hombres “adquieran y conserven la salud” y “obtengan un buen hábito del cuerpo” mediante el “trabajo y ejercicio moderados”... esta concepción de la gimnasia se ha mantenido prácticamente hasta finales del s. XIX (ver Barbero, 1993: 11).

130 Citado por Pérez Samaniego (2001: 2).

131 En 1543 junto con esta obra copernicana se publica *De humanicorporis fabrica*, el atlas anatómico de Vesalio que muestra el cuerpo humano desde las disecciones y observaciones directas, las dos obras muestran la emergencia de una nueva actitud frente a lo corporal (ver Barbero, 1993: 10).

también denominada reforma vesaliana.<sup>132</sup> Muestra de la lentitud con que la cultura de la IPC adopta los descubrimientos e innovaciones.

Recuerda Piernavieja (1973) citado por Barbero (Ibid. 11) que en el texto *Sobre el arte gímástico* de Mercurial abundan las citas de Galeno, Aristóteles, Platón e Hipócrates. Se desprende que las concepciones, las creencias y en general la discursividad fundante de lo gímástico, alejadas de la innovación vesaliano-copernicana, reinauguran una perspectiva histórica basada en las creencias clásico-medievales de origen hipocrático-galénico que se dejarían simbolizar en una especie de “cuerpo cósmico-alambique” que puede representar el concepto de cuerpo que se hace hegemónico para este periodo que estamos mirando.

La revisión hecha por el grupo de historia<sup>133</sup> de la EF de la Universidad de Antioquia sobre los discursos relacionados con la EF en el s. XIX y algunos estudios argentinos y mexicanos, que posteriormente relacionaremos, muestran como estas creencias seguirán siendo fundamento del discurso de la IPC a lo largo del s. XIX e incluso hasta entrado el s. XX (lo veremos en el discurso de las Normales educativas y de las autoridades del sistema de instrucción público de dichas épocas).

Recordemos que para Hipócrates, por ejemplo, “el cuerpo humano era un fragmento de universo. En él se integraban, en la forma de humores, los mismos principios que componían la sustancia cósmica. Las enfermedades no eran otra cosa que desarmonías, desequilibrios, de estos humores y el trabajo del médico consistía en ayudar a la naturaleza a restablecer su armonía perdida. De ahí, entonces, la importancia que la escuela hipocrática otorgaba a la dieta y a las distintas

---

132 “La llamada reforma vesaliana ocupa un lugar de gran relieve en la evolución de los conocimientos científicos sobre el cuerpo humano, como uno de los principales movimientos de renovación del s. XVI. Encabezada por Andrés Vesalio, su núcleo fue la defensa de la disección de cadáveres humanos como fuente exclusiva de los saberes anatómicos y de su enseñanza (...), su imposición como criterio condujo a un abierto enfrentamiento con la autoridad de los clásicos y abrió una de las primeras líneas de edificación de un saber biomédico, basado rigurosamente en la experiencia”. Piñero, Ballester, Fresquet, López, Mico y Salavert (1998). Estudio sobre la profesión médica en la sociedad valenciana (1329-1898). Universidad de Valencia.

133 Se refiere a un grupo de profesores y estudiantes que insertos en el grupo calidad de la educación física, en el grupo de estudios corporales o en el grupo PES han venido abordando investigación histórica sobre los discursos sobre la educación física y la educación corporal.

acciones que intentaban eliminar el exceso de humores, como los eméticos, las sangrías, los laxantes, los diuréticos, el cauterio y otras terapias”.<sup>134</sup>

El ejercicio en esta perspectiva, observa Barbero (Ibid. 11), es relacionado con la dieta en función de los humores, distribución y destilación de los espíritus o la transpiración y porosidad de la piel. Discursos que se ven reflejados en las creencias y prácticas, en las normas y concepciones<sup>135</sup> gimnásticas de finales del s. XIX en Antioquia.<sup>136</sup>

Habría que avanzar sobre si estas manifestaciones observadas en la discursividad corporal en el s. XIX de este lado del mar, dan cuenta de una expresión, en los discursos médicos y nacientes de la EF colombiana, de las ideas de una ciencia moderna sobre la corporalidad que en Europa ya avanza desde los aportes de la filosofía, la física, la biología y la fisiología y que es un planteamiento aceptado en algunos investigadores nuestros como el grupo de historia de la EF de la Universidad de Antioquia (ver García, 2003) o si son más bien, esos discursos, por lo menos detectados en las instrucciones oficiales a los profesores, la expresión de las ideas fuerza de una perspectiva clásico-medieval prevesaliana de lo corporal y de lo biológico, presentes en nuestros legisladores, que se resisten, a conciencia o por desconocimiento, a ceder el paso a explicaciones realmente modernas del cuerpo y “su ciencia”.

Creo que nuestro caso es más crítico que el retraso ya observado en España con respecto a Europa y en general en los “corporalistas europeos” frente a la entrada de las ideas modernas “científicas” desde una perspectiva corporal-fisiológica paralela a la revolución copernicana-

---

<sup>134</sup> Rosso (2002) citado por García y colaboradores (2002 y 2003).

<sup>135</sup> No es objeto de este trabajo, pero somos de la idea que una mirada sobre la relación histórica Latinoamérica-Occidente-España (detenida sobre el impacto histórico de la relación en cuanto a la definición de un discurso educativo), es posible encontrar regularidades que dan cuenta del proceso de configuración de la escuela que tenemos, allí no solo se verían los efectos en una sola de las direcciones, también se dejan ver características propias de la escuela de este lado del Atlántico. Aquí, en Latinoamérica, el tiempo-espacio vivido, que tampoco es un solo sino diverso, el acontecer propio, define acontecimientos que no se reducen a lo local. En ese sentido, la escolarización en América Latina contiene regularidades propias de la cultura occidental, que acá se especifican históricamente alcanzando una expresión regional o local (ampliar en: Alberto Martínez Boom y Mariano Nadorodowski (1996) Escuela, Historia y Poder —miradas desde América Latina— Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas).

<sup>136</sup> Véase investigación publicada. Discursos de la Educación Física: del s. XIX en Medellín. García y colaboradores (2002).

vesaliana. Por muchos años las obras, los discursos y las prácticas del área, según Barbero (1993), no superaran la perspectiva medieval de lo corporal.

En general, pensando en la relación cuerpo-salud como contexto de desarrollo de una intervención pedagógica de lo corporal en la época Clásica y Contemporánea, hay que decir que la teoría griega de la enfermedad es un referente que pasa de la Grecia Clásica hasta la Edad Moderna. Para nuestro caso, las observaciones referidas en los manuales de instrucción pública antioqueña de los años ochenta del s. XIX, muestran como aquellas representaciones permean el discurso normativo de la intervención pedagógica corporal poscolonial que inaugura la naciente EF colombiana. Acá se siente la falta de registros de la voz de los profesores y los estudiantes.

Como avanzábamos, la discursividad corporal y específicamente la perspectiva enfermedad-salud-ejercicio de referente clásico, que se dejara ver según Barbero (Ibíd. 12) en Mercurial, se encuentra profusamente en los discursos de este lado del mar, seguramente con un mayor alargamiento histórico-temporal. Parecen ser las fuentes directas o indirectas de nuestros legisladores “gimnásticos”: políticos y escasos médicos locales con mucha fuerza a finales del s. XIX, según el tipo de exhortaciones que aparecen en la normativa que difunden, entre otros, los periódicos de las normales colombianas en las dos o tres últimas décadas del s. XIX.

Quiere decir que las ideas, concepciones y creencias de nuestro discurso sobre la IPC para esa época y allí de la naciente EF colombiana, están muy marcadas por una perspectiva médica de lo corporal centrada en los criterios normativos relacionados con el régimen de control social (régimen de vida, régimen de ejercicio) que Foucault (1999: 336) ubica como característica de un periodo social en el cual se define una higienización, en tanto régimen de salud impuesto a las poblaciones por medio de la intervención autoritaria y medios de control del poder a través de esta práctica que desarrolla toda una tecnología de cuidado hacia la infancia; en el s. XVIII a través de la familia y en el s. XIX a través de intervenciones más globales (públicas).

El ejercitamiento de los cuerpos destemplados relacionados con las cuatro cualidades (frío, caliente, húmedo, seco) que determinan formas de ejercitación, la relación a los humores

corporales y, el enderezamiento de los cuerpos torcidos, la necesidad de suavizar los ásperos, la posibilidad de alzar las partes bajas o llenar las vacías, abrir conductos cerrados, la relación entre carnes y jugos, la cocción digestiva y la posibilidad de expulsar humores, entre otras, se convierten en las constantes simbólicas medievales de un cuerpo que puede ser intervenido físicamente y dicha discursividad se encuentra aquí y allá (...) Según Rosso (2002) citado por García (2003):

Para Hipócrates, el cuerpo humano era un fragmento de universo. En él se integraban, en la forma de humores, los mismos principios que componían la sustancia cósmica. Las enfermedades no eran otra cosa que desarmonías, desequilibrios, de estos humores y el trabajo del médico consistía en ayudar a la naturaleza a restablecer su armonía perdida. De ahí, entonces, la importancia que la escuela hipocrática otorgaba a la dieta y a las distintas acciones que intentaban eliminar el exceso de humores, como los eméticos, las sangrías, los laxantes, los diuréticos, el cauterio y otras terapias.

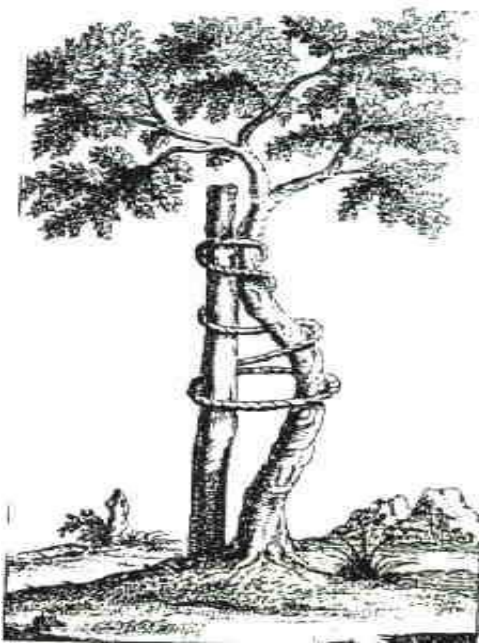
Apunta Barbero (1993: 14) que en España “El acercamiento empírico a la realidad, la observación directa del cuerpo estuvo durante mucho tiempo cegada y condicionada por el poder ideológico y fáctico del enfoque especulativo-deductivo”, lo que significa que “A principios del s. XVII las explicaciones de la estructura y funcionamiento del cuerpo respondían todavía al modelo clásico-medieval”. En el caso británico, apunta Brailsford (1969)<sup>137</sup>, se puede ver que los escritos médico-gimnásticos a lo largo del s. XVII reflejan una ambigüedad: defienden las bondades del ejercicio pero no acaban de asumir las aportaciones de la nueva fisiología ni tampoco las de la filosofía (Bacon, Hobbes, Locke) o las de la Física (Kepler, Newton). Cosa que, podemos constatar, se extenderá en nuestra región hasta principios del s. XX.<sup>138</sup>

---

<sup>137</sup> Citado por Barbero (1993: 14).

<sup>138</sup> Ver Investigación “Discursos de la EF del s. XIX en Medellín”, García y otros (2002).

"The crooked tree"



Nicolas Andry (1658)  
Médico padre de la Ortopedia

"La ortopedia o el arte de prevenir y corregir en los niños las deformidades corporales (1741)"

Dibujo 2. De M. Foucault 1996 (s. XXI editores). Vigilar y Castigar. Ilustración interna.

La idea de que en el transcurso de llegar a ser adulto pueden tomarse caminos derechos o torcidos que hay que encauzar en el origen -bien sea en la familia, en la iglesia, en la escuela o en el ejército- es un componente de toda la larga tradición disciplinante sobre los menores.  
Gimeno (2003: 53)

*El padre Damián, rector del Salazar y Herrera, mi primer trabajo "serio" como profesor de Educación Física (recién salido de la Universidad) me envió después de la firma del contrato, que recuerdo se hacía por un salario inferior al de los otros profesores y que cobijaba desempeños marciales y deportivos de fin de semana, a donde Zambrano el jefe de EF, un personaje especial y autoritario, que difícilmente podía encubrir su pedertería, rígido hasta en su forma de hablar y caminar. Más tarde me enteraría que vivía con su familia en una casa al interior del colegio, alternaba su función de celador, con las de director de EF y profesor en las clases con los más "duros", me estaba hablando de las clases de EF con los grupos superiores.*

*Me recibió con una retahíla instructiva, en un tono de orden perentoria, sobre su idea de la EF. Hizo un énfasis especial sobre el sentido y la importancia de las formaciones y las marchas, todo ello ilustrado con una gesticación y un tono militar que me recordó “al sargento” mi profesor de EF de la secundaria. Insistió, cada que tuvo oportunidad, como si olvidara que ya me lo había dicho, que el objetivo fundamental de la clase de EF del Salazar consistía en un ajuste de los chicos a la disciplina y al orden. Estuve muy ansioso la noche antes de mi primer contacto con los chicos, el cuadro que Zambrano me hizo de ellos era espeluznante.*

*Una sensación en mi cuerpo o una lectura fugaz de una expresión especial en las caras de los chicos me anunciaba que la mirada de Zambrano nos tenía enfocados. Las primeras clases fueron permanentemente vigiladas, tuve que recurrir a las enseñanzas de las marchas militares del profesor Serna en Gimnasia I. de la Universidad, contar con aquello contra lo que tanto luché, esto me hizo sentir muy mal. La mitad de la clase de los dos primeros meses la dediqué a las formaciones.*

*Cuando él se descuida de mí, sacó los chicos hacia los cerros aledaños donde lejos de su mirada inquisidora podía desplegar actividades y juegos que los muchachos empezaron a reclamar cada vez con mayor insistencia. Siempre que intentaba hacer un poco de formación para no quedar mal luego en los desfiles, se me armaba la pelotera, los chicos no querían saber nada de unas marchas y formaciones que además habían detectado no me gustaban. A él no le molestó la idea de la clase por fuera porque así no tenía la queja permanente de los otros profesores por la bulla en el patio.*

*Esa exclusión de la marcha luego me granjeó algunos problemas cuando en los desfiles religiosos mis chicos adoptaban el caminar normal y relajado frente a la marcialidad “impecable” de los grupos superiores que guiaba el señor Zambrano con un orgullo que no podía ocultar. Los llamados de atención se dejaron venir tanto de Damián el Rector, para el que nada sucedía sin su conocimiento, como por parte de Zambrano que me llamó a reconsiderar el trabajo que estaba desarrollando con los estudiantes.*

- *La especialización de género en la IPC de la escuela del s. XIX.*

- *La configuración de las redes académicas del área del deporte y la educación física en los años noventa del s. XX (Red nacional, red latinoamericana de Recreación, Red Iberoamericana/AECL, etc.).*
- *Inserción de los planes de EF en los planes de desarrollo local y regional (PEI, Plan de Desarrollo Municipal, Departamental y Nacional) desde donde el profesional y el campo en general asumen tareas que desbordan la IPC y se inscribe en una intervención corporal poblacional que impacta sobre la discursividad del área que ahora aparece al lado de políticas macro estatales antes mediadas por el sistema educativo (EF y Bienestar, EF y solución de Conflictos, EF, Paz y convivencia, EF y políticas de niñez, juventud, tercera edad y mujer, EF y Salud).*
- *Higienización de nuevo tipo por presiones económicas-salubristas (alimentaria, dietético-alimentaria, obesidad) Presiones de una racionalización económica.*
- *Inserción de una política de seguridad corporal a partir de las políticas de criminalización de lo popular y de la política de contención social a la pobreza y la miseria (cámaras y armas, policía juvenil y escolar).*
- *Heroización deportiva escolar. De la mano del populismo de la pirámide deportiva (véase plan Supérate del gobierno Santos en Colombia. Políticas de contención social, 2012)*
- *Inserción de los planes de EF en los planes de desarrollo local y regional (PEI, Plan de Desarrollo Municipal, Departamental y Nacional) desde donde el profesional y el campo en general asumen tareas que desbordan la IPC y se inscribe en una intervención corporal poblacional que impacta sobre la discursividad del área que ahora aparece al lado de políticas macro estatales antes mediadas por el sistema educativo (EF y Bienestar, EF y solución de Conflictos, EF, Paz y convivencia, EF y políticas de niñez, juventud, tercera edad y mujer, EF y Salud).*
- *La traslación desde el s. XV, de la cultura educativa y corporal occidental europea a lo que hoy se llama Latinoamérica*

*Años después me enteré de que Zambrano había merto asesinado cuando trató de interponerse a una toma de un grupo armado a dicha institución.<sup>139</sup>*

**Las sanciones, las correcciones, consisten, a partir de ahora, en repetir las actividades, en repetir los ejercicios, en hacer más de lo mismo.**  
Julia Varela (1992: 168)

---

139 Retazo biográfico del autor.



### 3.1.2 Perspectiva disciplinaria (s. XVIII y s. XIX)

#### *Entre el "cuerpo sometido/dócil" y el "cuerpo productivo"*

Significaciones del cuerpo "como objeto y blanco del poder", manipulable, modelable, disciplinable, educable, sometible o fortificable utilizadas por Foucault en sus trabajos genealógicos y antropológicos.<sup>140</sup>

El "cuerpo productivo" remite al momento histórico que a partir del Renacimiento da lugar a una explicación "científica" de la ciencia que se va desligando de la perspectiva explicativa religiosa y que se va diferenciando de la dinámica del poder soberano afincado en relaciones de poder propias de la relación soberano/súbdito. Cuerpo que será ahora dimensionado desde una perspectiva racional-rentabilista.

A partir de allí la perspectiva de lo corporal cambiará radicalmente. Dice Foucault que el poder se ejerce ahora no sobre la base de una sujeción centrada en los productos de la tierra sino en la fuerza, en la potencialidad productiva del sujeto. Dirá que ahora el objeto de control se desplaza de los elementos significativos de la conducta hacia la economía, hacia la eficacia de los movimientos; la coacción sobre las fuerzas más que sobre los signos. Lo que importa es el ejercicio. Se presenta una especie de racionalización aproximativa entre tiempo, movimiento y espacio. Procedimiento que es una refinación de la dominación ejercida durante los s. XVII y XVIII que ya se dejaban ver, desde mucho antes, en el convento y en el ejército.<sup>141</sup>

En los ss. XVII y XVIII en Europa se inventan una nueva forma de ejercer el poder, ejercicio que dice Foucault<sup>142</sup> "posee procedimientos muy singulares, instrumentos del todo nuevos, aparatos muy distintos y que es, creo, absolutamente incompatible con las relaciones de soberanía. Esta nueva mecánica de poder se apoya más sobre los cuerpos y sobre lo que estos hacen que sobre la tierra y sus productos. Es una mecánica de poder que permite extraer de los cuerpos tiempo y trabajo más que bienes y riqueza. Es un tipo de poder que se ejerce incesantemente a través de la vigilancia y no de una forma discontinua por medio de sistemas de impuestos y de

---

140 Ver en *Vigilar y Castigar*, Foucault (1996: 140).

141 Véase en Foucault. *Vigilar y Castigar*: Capítulo sobre la disciplina.

142 Foucault (1979: 149). *Microfísica del Poder*.

obligaciones distribuidas en el tiempo; supone más de una cuadrícula compacta de coacciones materiales que la existencia física de un soberano; se apoya en el principio según el cual una verdadera y específica nueva economía del poder tiene que lograr hacer crecer constantemente las fuerzas sometidas y la fuerza y la eficacia de quien las somete”.

Establecer una aproximación a una génesis social de los esquemas de percepción, pensamiento y acción profesoral<sup>143</sup> (creencias fundantes) como dinámica que permita ubicar históricamente un fraguado discursivo de la EF, demanda una mirada sobre la constitución de saberes/discursos, de ideas, creencias, concepciones, pensamientos, orientaciones, teorías y metáforas que orientaron o direccionaron esa intervención corporal, en este momento histórico. Es lo que nos podría permitir la distinción de la configuración histórica de un tratamiento pedagógico de lo corporal que se ubicaría en el dilatado proceso configurativo de lo que hoy somos<sup>144</sup> los profesores, la disciplina y la EF como parte del currículo escolar. Observación que debe tener en cuenta las condiciones de su emergencia histórica (de tal tratamiento pedagógico de lo corporal), también, los efectos sobre lo real, y los aportes significativos que ha hecho de cara a la construcción del sujeto.

El soporte de este momento histórico, que arranca desde los tiempos del antiguo régimen, son las tecnologías disciplinarias que están en la base de la producción social de los nuevos saberes y de los sujetos necesarios. Elaboración del poder que parte, según Varela (1979: 164), de un nuevo concepto de organización espacio-temporal disciplinario que supera el principio de clausura de connotación monástica y que plantea una forma de liberación del individuo. Liberación que debe ser mirada entrelíneas pues hay una conocida paradoja de la modernidad que no debemos olvidar:

Por un lado declara a las personas como sujetos libres, autónomos y de derecho; y por otro construye el modo en que esos mismos sujetos deben ser regulados, controlados y automatizados. (Flachsland, 2003)

---

143 Como posibilidad, por ejemplo, de ubicar en términos bourdieanos la raíz histórica de los hábitos del profesorado de EF.

144 Discursos, prácticas, gestos, ethos, pensamientos, hábitos, conocimientos prácticos, etc.

Este momento histórico se distingue por la emergencia de un gobierno sobre el sujeto, distinto al que se ejercía en los siglos anteriores centrado sobre la familia, ahora esta será solo instrumento, segmento y medio de una forma de gobierno más refinada: la gubernamentalidad de la población. La población, observa Foucault<sup>145</sup>

(...) aparecerá sobre todo como fin último de gobierno, ya que su fin no es gobernar sino mejorar la suerte de la población, aumentar su riqueza, su duración de vida, su salud, etc. (...) la población aparece (...) como fin del gobierno (...) como sujeto de necesidades, de aspiraciones, pero también como objeto de la intervención de gobierno.

Con la emergencia de la población “como nuevo sujeto entre los objetos de riqueza” (Ibíd. 23) se constituye la ciencia de la economía política. Así la demanda de un gobierno de la población, de las masas y del cuerpo, hace posible el desarrollo, desde la perspectiva del poder, de las disciplinas sobre el cuerpo, sobre su conducta.

Creemos que la génesis de esta discursividad se debe buscar en el contexto de la renovada intención del poder sobre el cuerpo. Son estas nuevas disposiciones del poder sobre el tiempo y el espacio ocupado por el sujeto, las que dan forma a un tratamiento de lo corporal en el que subyace una intervención que está íntimamente relacionada con la génesis de las determinaciones y en general de las creencias fundantes de la IPC, denominada hoy en su especificidad escolar como EF. La escuela será, a partir de ahora, un eslabón significativo para el ajuste corporal a una nueva organización de lo espacio-temporal.

Creemos que en el contexto de esta gubernamentalización del Estado, de los cuerpos y de las masas, en la demanda de tal disciplinamiento y de tales disciplinas<sup>146</sup> es donde se dejaría reconocer, de mejor manera, una Intervención de lo corporal. Tratamiento que está relacionado íntimamente con la génesis de las ideas, concepciones, discursos y prácticas más significativas,

---

<sup>145</sup> Foucault (1991: 22).

<sup>146</sup> Saberes y prácticas científicas que se constituyen para el conocimiento y control de los cuerpos y las cosas.

que darán sentido a una IPC en el marco de una de las instituciones ejemplares del proceso de disciplinamiento: la escuela.<sup>147</sup>

En un sentido más específico, diríamos que la gimnástica como acción del poder emerge como tratamiento de lo corporal en tanto saber disciplinador/regular y normatizador de las conductas. Se posiciona como rutina “espacial-panóptica” y “temporal-seriada” que funciona a la manera de discursos, acciones y disposiciones refinadas que se constituyen en técnicas de modelamiento, vigilancia y examen.

Ahora, el control disciplinario “impone la mejor relación entre un gesto y una actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y rapidez. En el buen empleo del cuerpo, que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso e inútil”.<sup>148</sup>

En ese sentido Vigarello plantea que:

(...) alrededor del s. XVIII se opera un cambio en las prácticas pedagógicas sobre el cuerpo. Si inicialmente, las prácticas ortopédicas y de moldeamiento pasivo buscaban la apariencia decente, luego, gracias, entre otras cosas al análisis biomecánico del cuerpo, la pedagogía de la postura da importancia al movimiento, la terapéutica se organiza alrededor de los ejercicios físicos y la distinción se vincula a la capacidad de moverse con poco esfuerzo y máxima eficacia. (Vigarello, 1991: 2)

Nosotros agregaríamos que no es solo una seducción por la distinción lo que opera dicho cambio. Pues esta seducción se opera en la “auto-imagen corporal” de las clases dominantes, pero cuando se trata del cuerpo de las clases populares hay una determinación de poder que demanda y forja un “cuerpo productivo”, eficiente.

---

147 El paso de la Revolución Francesa (dimensionamiento diferente de la escuela y la enseñanza) se consolida a partir del papel activo del Estado en su desarrollo. En este momento histórico la educación se asume como interesante y útil para el Estado (el poder público interviene en la educación), la escuela entra a hacer parte de la esfera del Estado y se dimensiona como medio fundamental de la transformación social.

148 Foucault (1996: 156). *Vigilar y Castigar*.

La escuela, entre otras instituciones, se destacará para este periodo, en el cumplimiento de esta doble seducción o determinación del poder (para eso nace). Es evidente mirando la pesquisa foucaultiana que para este momento, con relación al “cuerpo popular”, no se trata más de un poder de la caridad y el socorro, de un poder benefactor. Del hospicio y de la casa doctrinal que guarda, se pasa a una institución escolar que además de modelar, clasifica, capacita, vigila, jerarquiza, recompensa, higieniza, dota e integra y para ello demanda de un tratamiento minucioso y diferenciado (socialmente) de lo corporal.

La lección de la Genealogía y la Arqueología de la institucionalidad, en nuestro caso, será clave para comprender, en nuestro proceso investigativo de las creencias profesoras, que la voluntad del poder, por extraer formas renovadas y significativas de valor de los cuerpos, va aparejada con la génesis y las transformaciones profundas y significativas de los procesos de subjetivación, objetivación y socialización en los que está inmersa una estrategia identificable de IPC. Acción de poder que consecuentemente va ajustando su dinámica, sus inventos, instituciones, dispositivos, técnicas y estrategias a un modelamiento de lo corporal que corresponde a una intencionalidad disciplinar y productiva del poder.

En resumen podríamos decir que en el s. XVIII el cuerpo objeto del conocimiento racional, el de las disciplinas, se hace objeto del “arte del buen encauzamiento” como significará Foucault, concepción que deja ya leer cimientos significativos de una discursividad y una práctica moderna de la educación física desde una IPC consecuente con los requerimientos disciplinarios, productivo-rentísticos que van definiendo y moldeando el cuerpo necesario, que las nuevas condiciones reclaman.

Con relación al caso de la Educación colombiana diríamos acá que es muy significativo, para un dimensionamiento del ritmo histórico del poder regional en el contexto mundial y sus efectos en el discurso educativo, el hecho que en plena segunda mitad del s. XIX, con el interés de establecer una educación acorde con el nuevo espíritu económico, el Estado soberano<sup>149</sup> se

---

<sup>149</sup> Figura de origen europeo asentada en el “derecho soberano” de raíz (Foucault, 1979).

dedica a la tarea de establecer un sistema de instrucción pública, en el ámbito de la escuela primaria, que llegue a todas las regiones.<sup>150</sup>

Se pretende calificar mano de obra (“dándole un sentido de utilidad económica a la enseñanza”). Medida que implica la incorporación del Estado soberano a la economía liberal, se requiere una mano de obra que empiece a generar utilidad económica. Se tendrá así (deseo), artesanos preparados, hombres de industria y una población que asuma el reto del “progreso económico”.<sup>151</sup>

Esta dinámica social, con su consecuente ajuste de política educativa,, traerá consecuencias significativas para la configuración de una IPC que tiene que ver con la constitución de un sistema de creencias profesoras que fundan regionalmente e históricamente un discurso situado de la EF. Hay que anotar que nuestros libertadores, modernizadores y liberadores criollos no perderán ocasión para plantear en sus observaciones civilizantes, que su norte está trazado por las andaduras de los pueblos y las sociedades avanzadas (europeas).

Desde principios del s. XIX en los albores de la patria liberada, ya los pensamientos del nuevo poder dejan ver sus referentes políticos, culturales e intelectuales. Los nuevos padres de la patria “El General Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander en 1820 dictaron un decreto que buscaba la organización de la educación bajo criterios de moralidad y pedagogía en abundancia, herencia de la ya fuerte influencia intelectual de Inglaterra y Francia”.<sup>152</sup>

Este espíritu referencial será una constante en los discursos subsiguientes de la educación, el trabajo y la salud, hasta el punto que cien años después el liberalismo de la “Revolución en marcha”<sup>153</sup> quiere, ante el oscuro diagnóstico presidencial, tener esos referentes foráneos de carne y hueso, en el país:

---

150 Según Decreto Orgánico de instrucción pública primaria del Estado soberano de Antioquia publicado en 1871 (citado por García y otros, 2002: 20).

151 Ver García y otros (2003: 20).

152 Contecha (1999: 1).

153 Momento histórico posterior a la hegemonía conservadora de finales del s. XIX y principios del s. XX, donde el gobierno del liberal Alfonso López Pumarejo adelanta una política que, a juicio de una perspectiva histórica, consolida una transformación significativa de Colombia en los diversos ámbitos: económico, político y cultural-educativo.

No tenemos verdaderos maestros en la enseñanza primaria y secundaria... El Estado no se ocupa de dotar al país de instituciones que sepan lo que enseñan y lo sepan enseñar. Nuestras universidades son escuelas académicas... La situación nos obliga a buscar en profesionales extranjeros lo que los maestros nacionales no pueden ofrecer para el progreso material y científico de la nación. Discurso de posesión del presidente colombiano Alfonso López Pumarejo en 1.934<sup>154</sup>.

Esta estrategia, como vimos anteriormente, es adoptada a finales del s. XIX por buena parte de los gobiernos latinoamericanos en relación con educación, EF y deportes.

Este diagnóstico oscuro, esta intencionalidad expresa, serán el punto de partida para el desarrollo de una estrategia de los liberales colombianos, que consiste en atraer un grupo significativo de intelectuales y científicos europeos (principalmente republicanos españoles en el exilio) para la modernización del país.<sup>155</sup>

Muchos de ellos se pondrán a la cabeza de universidades, hospitales, instituciones de desarrollo educativo y agropecuario, Instituto Geológico, etc. En nuestro caso, llegan profesionales que se ponen al frente de la institucionalidad deportiva y de la Educación Física (organización de juegos nacionales, dirección de la institución universitaria encargada de la formación profesional en deporte y la EF -La Escuela Normal Superior de EF-), organización de los cursos de capacitación profesoral, organización de la Comisión Nacional de EF, organización de los primeros departamentos, escuelas e institutos universitarios de EF.

---

154 Rodríguez (2003: 4).

155 María Eugenia Rodríguez (2003: 10) cita investigación: "Vasco-Navarros en Colombia. Una aportación del Exilio español". Cuadernos de la Fundación españoles en el mundo. Madrid. Donde se deja observar el significado de participación de los profesionales españoles en la modernización colombiana. Es importante tener en cuenta que en la década del 20 (s. XX) y bajo el gobierno de los conservadores, entra al país una misión pedagógica alemana que con algunos retoques se mantiene aún en el país hasta finales del s.XX. En 1927 según Contecha (1999: 3), en el marco de esa Misión, se contrata al señor Hans Hubers para la capacitación profesoral en EF. Hasta hoy, anualmente llegan desde entonces al país, expertos alemanes en el área del deporte y la EF. Su nivel de influencia en los discursos, ideas, concepciones y teorías del profesorado se ha visto menguado hoy por la presencia más fuerte de una influencia española y francesa; su auge se sintió con más fuerza en las décadas de los sesenta, setenta y ochenta. Influencia que cobijó a otras regiones del sur y centro de continente americano y que, según algunos críticos, estaba relacionada con políticas de "inversión social" que ablandan las inversiones económicas en sectores claves y rentables de la economía colombiana como la energía, la banca, la minería y el petróleo. El paquete significativo económicamente para Alemania en el convenio con Colombia, según pude captar posteriormente en una conversación con uno de los directores de COLDEPORTES Antioquia, consistía en los contratos petroleros y los proyectos hidroeléctricos. Según él, los apoyos deportivos venían asociados a estos.

Es evidente que la intencionalidad de la intervención sobre la población, sobre los sujetos, sobre los cuerpos, en prácticas como la gimnástica, el deporte, la salud, la higiénica han estado influidas por la estrategia de los gobiernos de turno en aplicar una modernización de referente europeo en ámbitos más abarcales como la gestión del Estado, la economía, la escolarización, la educación o la higiene pública. Proceso que ha intentado levantar su legitimidad a partir de hechos tales como: la culpabilización de los ciudadanos por el estancamiento social, la “mitificación colonial” o la mitificación de lo externo sobre lo interno, el desconocimiento histórico sistemático, en este caso, de la propia cultura corporal o de la propia cultura formativa, la desvalorización y la condena de la cultura popular<sup>156</sup> ante las culturas nobles o dominantes, el desvío de los recursos económicos que demanda el sector educativo hacia otros ámbitos (ej: Fuerzas Militares, satisfacción de los intereses de las clientelas cercanas al Estado, corrupción de la burocracia administrativa).

Podemos ampliar nuestra valoración y afirmar sin mucho temor a errar, que en toda Latinoamérica los desarrollos europeo-occidentales se configuran desde el imaginario mismo del nuevo poder en un referente político, intelectual y cultural permanente. La institucionalidad se configura a su imagen y semejanza.

### *Un cuerpo economicus*

La representación histórica de La Mettrie el “hombre máquina”, da cuenta de un desplazamiento sobre lo corporal. Se trata desde ahora de la reafirmación de un hombre sometido a leyes, repleto de circuitos, canales, ejes y válvulas biológicas. Perspectiva que se desarrolla desde la introducción de la teoría mecanicista del universo a partir de los trabajos de Newton (la razón usurpando a la teología) MuVIM (2001: 27). Esta perspectiva se irá depurando pedagógicamente en el campo de la cultura física hispánica. Dice Barbero (1993: 25) que ya para 1865

---

<sup>156</sup> Ver García Canclini (2002: 84).



El cuerpo humano, es un conjunto de partes heterogéneas, cada una de las cuales tiene su modo de ser especial, pero relacionadas de tal suerte sus funciones que son solidarias y complemento unas de otras.

Dice Busque y Toro (1865) que se plantea en el ambiente hispánico un concepto de la higiene como disciplina que “estudia la construcción de la máquina del hombre.<sup>157</sup>

A partir del s. XVI con la formación de los estados modernos y unidos al creciente desarrollo de la división social del trabajo, de la urbanización, la acumulación primitiva de capital y el desarrollo de la propiedad privada, el influjo de la ética protestante y el empuje de la administración, se configuran las condiciones para la intensificación del proceso de individualización que caracterizará a la Modernidad.<sup>158</sup> Nuestro interés en este rasgo se constituye en tanto este proceso de individualización está relacionado íntimamente con los modos de educación (producción de subjetividad), aspecto que se relacionará con una forma particular de atención a lo corporal (constitución de la corporeidad).

La acumulación de riquezas como principio motriz de la acción del poder, requiere de una apertura del claustro que demanda saberes y dispositivos institucionales que, frente a la necesidad de un “cuerpo productivo”, definan las estrategias de poder que maximicen las energías corporales. En ese sentido “a cada individuo ha de asignársele un puesto, un emplazamiento preciso, en el interior de cada conjunto. Los individuos han de estar vigilados y localizados permanentemente para evitar encuentros peligrosos y comunicaciones inútiles, si de verdad se quieren favorecer las relaciones útiles y productivas” (Varela, 1979: 164).

En ese sentido hay un elemento consustancial al dominio de los cuerpos, que posiblemente es heredero de otras valoraciones que el poder hacía sobre los sujetos. Nos referimos al examen, a la medición, a la prueba que para este momento toma sentido como herramienta para valorar la capacidad del sujeto. A partir de allí aparece como señalaría Weber,<sup>159</sup> la superación de pruebas y exámenes como herramienta del Estado para medir conocimiento y capacidad de

---

157 García Ponce (1883). Citado por Barbero (1993).

158 Ver Varela (1992: 160-161).

159 Citado por Varela (1992: 160).

desempeño. Instrumento que se convierte en una estrategia meritocrática (vía individual) que desplaza el linaje, la sangre, como criterios de “valoración, selección y clasificación del sujeto.

Podría aventurarse la hipótesis de que allí se configura una práctica desde donde habrá de consolidarse una de las creencias fundantes de nuestro campo<sup>160</sup> que luego en el desarrollo de las otras perspectivas históricas a través de la “gimnástica médica” y la “gimnástica reeducativa y educativa”, alcanzan un refinamiento con el influjo del desarrollo del saber médico y psicológico (Anatomía, Fisiología, Psicología educativa, mecánica, etc.), discursos y prácticas fundamentales para la configuración del “cuerpo máquina” y el “cuerpo productivo” de finales de los ss. XVII, XVIII y XIX y del sofisticamiento racional del “cuerpo eficiente”<sup>161</sup> y del “cuerpo de calidad”. Estamos hablando del camino epistemológico y político que se va constituyendo de cara a lo que en los sesenta y setenta del s. XX, se presenta en el campo de la escolarización y el currículo como el deseo asfixiante de la configuración de un cuerpo racionalmente planificado.<sup>162</sup>

El efecto de la Psicología educativa en el desarrollo de esta perspectiva pedagógica y curricular, que tanta influencia tuvo en la configuración de una discursividad de la EF de los sesenta y setenta (del s. XX) en nuestros países, ha sido contundente. Pero el camino, en el campo de la educación corporal estaba preparado desde una aproximación instrumental que hunde sus raíces en las creencias, pensamientos y prácticas educativas del pasado.

En ese sentido la emergencia de la creencia de que la medición es una parte fundamental de la enseñanza efectiva, ha encontrado en el tratamiento pedagógico de lo corporal un terreno más abonado que en cualquiera de las otras áreas escolares.<sup>163</sup> Es más, consideramos que posiblemente su efecto aún está presente, la corriente de la calidad es una expresión que

---

160 El “cuerpo medido” (Creencia fundante).

161 Ver Kirk (1990: 114) Sobre el impacto, bajo la lógica tecnocrática, de la aplicación de la ciencia a áreas del esfuerzo humano (EF y currículo).

162 Véase por ejemplo en Kirk (1990: 120): Una reflexión sobre el impacto del legado tecnócrata y del “principio racional” de Tyler en la configuración curricular de la EF.

163 La perspectiva técnico-deportiva de la EF se adaptó muy bien a esta “nueva objetivización corporal”. Los profesores del área nos convertimos en los diseñadores ejemplares de las cuadrículas de objetivos/contenidos/medición/ “indicadores de logro” y ahora en las competencias (Vía funcionalización de nuevo cuño). Véase Balboa (2009); Gimeno (2008).

tienen fuentes históricas profundamente emparentadas con esta forma de instrumentalismo corporal.<sup>164</sup>

Relata Kirk que Siedentop, a quien considera uno de los autores más influyentes en la formación de profesores de los Estados Unidos, declaraba que “Para que las características, cualidades o elementos importantes de la performance del profesor y del alumno puedan ser útiles como metas educativas, necesitan ser remodeladas en términos conductuales. El término conductual, se refiere a las cosas que la gente hace y que se puede observar”.<sup>165</sup>

Vemos como la disminución de la prevalencia referencial del “cuerpo deducido” (de base religiosa y teológica) a favor de una aproximación crecientemente “científica” y “racional/económica” a tal cuerpo (entre el cuerpo diseccionado y observado y el cuerpo economicus<sup>166</sup>), entregará nuevos espacios y herramientas sobre lo corporal para la configuración de nuevas exigencias, saberes y prácticas valorativas y capacitadoras que serán recogidas/constituidas a través de la práctica multidisciplinar (sobre lo corporal) a lo largo de la estructuración del campo de la EF, mediada por un sinnúmero de expertos desde los campos de los saberes médicos, fisiológicos y psicológicos. De esta manera la EF se configurará crecientemente como una especie de “gramática superpuesta”, recontextualización que recoge discursos que llegan por diversas vías y desde diversos intereses del ámbito educativo, pero también de otros ámbitos o regiones como la Medicina, la Psicología, etc. Configurándose a través de esta selección como discurso en lo que sería el campo de la EF. Transposición de discursos fisiológicos, psicométricos, reeducativos, higiénicos, etc. que van dando forma a una IPC que hoy conocemos como EF.

Estamos de acuerdo en que tal vez uno de los aspectos más significativos, tanto en Europa (Barbero, 1993; Rodríguez, 200; Devís, 1994 y 2002) como en Latinoamérica, para aproximarse a la génesis de las creencias, teorías y discursos profesoraes de la EF esté relacionado con la medicalización histórica del área. Pero debemos tener presente que esa intencionalidad está

---

164 Para ampliar sobre el significado potencialmente tecnocrático del discurso de la calidad en educación, hay una tesis de Luis Aristizabal en el Departamento de Didáctica y Organización Social de la Universidad de Valencia del año 2002.

165 Siedentop (1983: 32) citado por Kirk (1990: 124).

166 Concepto utilizado por: Luis Racionero (2003) en su texto Del paro al ocio.

íntimamente relacionada con una estrategia global de poder que define los escenarios adecuados para el control, la vigilancia, la regulación social, moral y política de la sociedad; la medicalización es social, es una forma de ejercicio de gobierno. Quiere decir que en nuestro reconocimiento de la base de las creencias profesoras del área, debemos tener en cuenta que esa atención, que se define a partir de una serie de dispositivos de corte médico-policíacos que se desarrollan intensamente con la intervención médica que comenzó en el s. XVIII, será la base de la institucionalidad sobre el cuerpo social a lo largo del s. XIX, y a través de una tecnología más sutil, asociada a los desarrollos del mercado, de la sociedad de consumo y de la llamada sociedad de la información y el conocimiento, a lo largo de todo el s. XX.

Según Foucault:167

...la existencia, la conducta, el comportamiento, el cuerpo humano se vieron englobados, a partir del s. XVIII, en una red de medicalización cada vez más densa y más extensa, red que cuanto más funciona menos cosas deja fuera de control.

El problema de esta "medicina social", dirá, es un dilema de una sociedad que se plantea el problema de la salud como un asunto que tiene que ver con la política mercantilístico-productiva de un Estado fuerte, planteado ya desde finales del s. XVI y comienzos del s. XVII, problemática que se hará cada vez más compleja a partir de las expectativas que generan los procesos de urbanización y las demandas de una mano de obra sana, fuerte, vigorosa y calificada.168

Plantea Vigarello (1985)169 que la historia de la higiene en occidente deja ver para el s. XVI que en torno a la limpieza del cuerpo hay una atención cosmética (exclusivas de la burguesía urbana y la nobleza cortesana) de las partes observables del cuerpo, orientada por fines morales (códigos de elegancia y urbanidad) que luego, desde el s. XVIII en adelante, se transforman en una higiene y asepsia del cuerpo (y de las ciudades), del cuerpo social; nace una perspectiva de la higiene y la salud pública.

---

167 Ver (1999: 363-364).

168 Ver Foucault (1999: 368).

169 Citado por Ainselstein (1998: 2).

En ese sentido Foucault (1979: 103) observa que:

Es el cuerpo de la sociedad el que se convierte, a lo largo del s. XIX, en el nuevo principio. A este cuerpo se le protegerá de una manera casi médica se van a aplicar recetas, terapéuticas tales como la eliminación de los enfermos, el control de los contagiosos, la exclusión de los delincuentes. La eliminación por medio del suplicio es así reemplazada por los métodos de asepsia: la criminología, el eugenismo, la exclusión de los “degenerados”. Es el poder sobre el cuerpo de los individuos...

Cabe anotar que en nuestro caso se observa una preocupación significativa del Estado por vincular la escuela y la productividad, a partir de la mitad del s. XIX, cuando según García (2002: 20) legisladores como Pedro Justo Berrío se dan a la tarea de establecer un sistema de enseñanza pública con sentido de “utilidad económica”, con un compromiso explícito reflejado en políticas y acciones de gobierno que apuntan al reto del “progreso económico”.<sup>170</sup>



Pintura 3. La acróbata de la bola” (Picasso)

---

<sup>170</sup> Ver García y otros (2002: 20).

*Fortalecer el cuerpo*

**Cuanto más débil es el cuerpo más manda, cuanto más fuerte, más obedece.  
Jean Jacques Rousseau (1712-1778)**

Partimos de la consideración, en este proceso comprensivo y contextualizado de la génesis discursiva (creencias y claves fundantes) de la EF, de que:

El sistema de enseñanza no es un lugar donde se transmiten conocimientos de forma neutra. Por el contrario, es un ámbito donde se impone la cultura socialmente legítima. Flachsland (2003: 59)

Queremos decir que la IPC a lo largo de este momento histórico tiene, en palabras de alguna ideología hoy desvalorizada, un sello de clase. El modelamiento corporal, su individualización es una demanda del poder.

Con el inicio de la Modernidad, la corporeidad deja de ser entendida/pensada como microcosmos para iniciar, en palabras de Varela (1992: 162), un largo exilio que la separa de la naturaleza natural que entonces se instituye, para alejarle de la animalidad. Se trata ahora de un hombre civilizado, cada vez más individualizado, sujeto/objeto ya de una sociedad formada por individuos. Sujeto que, de acuerdo a los requerimientos sociales y al paso por sus diferentes etapas de desarrollo, deberá recibir una estimulación que en nuestro caso ha sido relacionada con la vigorización, la higienización y el disciplinamiento.

Este cambio de perspectiva sobre el sujeto social define algo que será esencial para nuestro trabajo comprensivo de la IPC y es la constitución, acá, de una moderna definición de infancia<sup>171</sup> y, por otro lado, la configuración de un poder disciplinario e higiénico sobre el cuerpo.

La categoría de infancia se construye de cara al proyecto educativo de las élites, su expansión universal a todos los individuos de todas las edades es muy reciente. La posibilidad de ser

---

<sup>171</sup> Etimológicamente: incapaz de hablar. Primer periodo de existencia de una cosa Define el Diccionario Enciclopédico Larousse.

“infante” se amplia. En Latinoamérica la creciente marginación excluye a cada vez más niños del goce de la “infancia”.<sup>172</sup> Gimeno (2003: 114) refiriéndose a la existencia de una infancia invisible en el paraíso de los niños invisibles, sugiere que la variable económica en su contundencia, deja leer la inmensa brecha, la profunda disparidad con relación a la infancia, la mayoría de los desheredados de la tierra (que se cuentan por millones) son los niños, concluye su reflexión diciendo que “hay muchos tipos de infancia y muchas formas de vivirla”.<sup>173</sup>

Este concepto, la infancia, es una clave significativa (Varela, 1991; Querrien, 1994; Gimeno, 2003) para ubicar allí una perspectiva histórica de la educación. Perspectiva educativa de los niños, que contiene una discursividad potente sobre un tratamiento pedagógico de lo corporal, que hemos dicho configura la base de lo que históricamente evolucionó como: gimnástica, educación de lo físico, educación corporal, gimnasia, deporte, educación física, psicomotricidad, pedagogía motriz y sociomotricidad.

Esta categoría les asigna a los niños cualidades que encuadran una enseñabilidad y una aprendibilidad<sup>174</sup> específica a partir de la perspectiva de un “ciclo vital”, categoría que en EF se piensa prevalentemente desde una perspectiva dominante del desarrollo biológico individual. Pensamiento organizador que se desgajaba del “orden celeste y terrestre”. Esta explicación es una de las claves definitivas, según Varela (1979: 163), para la formación del individuo burgués.<sup>175</sup>

---

172 Ver Furlan (1996: 3).

173 Para muestra un botón. En Colombia, mirando otra variable situada (convivencia), entrados al s. XXI, según información DANE (Proyecciones 2012), Colombia cuenta con 46.000.000 de habitantes, y es el país que mayor número de desplazados internos tiene en el mundo, 4.000.000 en 2007 de los cuales el 70% correspondían a mujeres y niños. Según denuncia de la consultoría para los derechos humanos y el desplazamiento (CODHES informe 2011) el número de desplazados para el 2011 por efecto violento llegó a 259.146 personas con lo que se llega a cifra acumulada desde 1985 a 5.445.406 personas. El 34% de la población está bajo la línea de pobreza y el 10.06% por debajo de la línea de indigencia (DNP 2012). García Márquez (2003: 5-9) habla de 5.000.000 de colombianos por fuera del país y dice que en el 2002 ya 400.000 colombianos ya habían huido de sus casas y parcelas por culpa de la violencia, sobra decir que su mayoría son niños. Para 2009, Colombia ocupa el cuarto lugar en el mundo en reclutamiento de menores, el número de niños utilizados para la guerra (Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra). Según la ONG Internacional ‘Tribunal Internacional sobre la Infancia Afectada por la Guerra y la Pobreza’, en Colombia para 2012 se calculan entre 8.000 y 14.000 menores en las filas de los grupos armados, casi una cuarta parte de los combatientes activos del país. Los jóvenes reclutados tienen que cumplir todo tipo de misiones: vigilancia en pueblos y campamentos, fabricación de minas antipersonales o servir de juguetes sexuales a los comandantes y combatientes en general.

174 En nuestro caso (EF) ahora, con mayor fuerza a partir de la influencia de las explicaciones de la Psicología educativa, la Psicología evolutiva y la psicomotricidad.

175 Allí se da una intervención significativa de los colegios de Jesuitas. (Varela 1979: 163 y 165)

La idea de pensar el ser humano en el contexto de unas “etapas de desarrollo”, marcará la constitución de una clave histórica significativa toda vez que con ese enfoque se constituyen los discursos formativos y profesionales de la puericultura, la gerontología, la educación infantil y de discursos específicos de la EF y el deporte tales como la estimulación temprana, la educación física escolar, la iniciación deportiva, el deporte para todos, la educación física del viejo, etc. Se puede observar además cómo los currículos de formación inicial universitaria y específicamente las teorías y prácticas sobre el desarrollo humano se construyen en espirales de conocimientos agregados y yuxtapuestos, provenientes de diversos ámbitos (psicológico, social, biológico, psicológica, etc.) sobre el referente de ciclo vital donde es clara, como decíamos, la hegemonía de la explicación biológica. Esa es una parte significativa de nuestra configuración disciplinar.

Por otro lado se configura un poder disciplinario sobre el cuerpo, cuya lectura permite vislumbrar las argucias, las técnicas y los dispositivos históricos del poder para constituir un “cuerpo sometido/dócil”. En el estudio foucaultiano de poder disciplinario, podríamos encontrar claves significativas, no solo para conocer a profundidad los vericuetos históricos de la constitución de un poder avasallante sobre lo corporal.

Creemos que la lectura de esa acción del poder sobre el cuerpo puede permitirnos un referente para dimensionar el proceso de configuración de una tecnología pedagógica sobre lo corporal, que en buena medida define hoy lo que somos, hacemos y creemos en EF. Ahora más que la ley/juridicidad, se trata de una normalización. Este momento tiene un auge significativo a finales del s. XVIII y se perpetúa a lo largo del s. XIX.

Hay una lectura de Foucault sobre el lugar del cuerpo para este momento histórico, que ubica muy bien el cambio que se opera, no solo en la representación, sino también sobre la intervención sobre ese cuerpo a través de los saberes, las instituciones y los especialistas que demandará esa nueva intervención “A través de esta técnica de sujeción, se está formando un nuevo objeto; lentamente va ocupando el puesto del cuerpo mecánico, del cuerpo compuesto de sólidos y sometido a movimientos, cuya imagen había obsesionado durante tanto tiempo a los que soñaban con la perfección disciplinaria”.



Para Foucault (1996: 159), este objeto nuevo es el cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones especificadas, que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas, sus elementos constitutivos. El cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos del poder, se ofrece a nuevas formas de saber. Cuerpo del ejercicio, más que de la física especulativa; cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales; cuerpo del encauzamiento útil y no de la mecánica racional, pero en el cual, por eso mismo, se anunciarán cierto número de exigencias de naturaleza y de coacciones funcionales.

Esta categoría, la de la normalización, corresponde según el pensador francés a una práctica emergente que valoriza como rentable la vigilancia sobre el castigo, es decir, domesticar, normalizar y hacer productivos a los sujetos en vez de segregarlos o eliminarlos. Idea que tiene raíces en la teología y el ascetismo. Perspectiva esta que encuentra, inicialmente, escenario en el colegio y en el ejército y que para este momento histórico disciplinario se escenifica a partir de las, a veces contradictorias y a veces complementarias, tecnologías de individualización y regulación de la poblaciones que son estrategias para el sometimiento del cuerpo individual, pero también del "cuerpo social", como formas de hacerles útil y dóciles a los requerimientos disciplinarios y productivos del poder (ver Varela, 1979: 163).

Señala Foucault (1999: 32) que en este momento disciplinario:

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

Dirá que la disciplina fabrica cuerpos sometidos y ejercitados, cuerpos dóciles, que la disciplina aumenta las fuerzas del cuerpo (esto en términos económicos de utilidad), y disminuye esas mismas fuerzas (en términos políticos de obediencia), aquí según él se presenta una disociación del

poder del cuerpo.<sup>176</sup> La creencia fundante de la robustez y la fuerza como potencias pedagogizables en el cuerpo, encontrarán allí una determinación histórica que marcará por siglos la configuración del papel de la EF en la esfera escolar.

El poder al materializarse sobre el cuerpo demanda de instituciones que operen directamente sobre él, así el hospital, la cárcel, pero significativamente la escuela, entrar a jugar un papel fundamental que se materializa en un espacio-tiempo seriado y analítico. Un puesto, una jerarquía, una medida, una potencia, una conducta ajustada a un ritmo temporal social, económico, son elementos que caracterizan el manejo corporal para la época.

El premio, el castigo, la corrección, la normalización; las series de complejidad creciente, la separación por edades, el control del aprendizaje, la mirada vigilante del profesor que cumple una misión de poder, unidas a una percepción funcional del cuerpo que busca rendimiento y rentabilidad se instauran como principios rectores de la escolaridad. Se constituye una nueva forma de subjetividad donde la perspectiva y la práctica jesuítica son, a juicio de Varela, paradigmáticas. Como subrayaba inicialmente en este aparte, a partir de esta nueva redefinición de la infancia y la configuración de un poder regulador-disciplinario se estructura una acción sobre el cuerpo que fijará creencias definitivas en la estructuración de una IPC. La institución educativa adquiere un rol definitivo en los procesos de regulación corporal (individual y social), dirá Alfredo Furlan (1996: 7) pensando la Educación mexicana actual, que es de creer la idea de que antes que educativa la escuela es una organización custodial o que, considerando a Durkheim, la principal función de la escuela es garantizar la formación moral, y que esta se logra mediante el régimen disciplinario.

El Estado, la escuela y el profesor (concebido como representante de los ideales del Estado) cumplen una función dosificadora en la regulación corporal y la EF, en sus inicios, se convierte en un medio inigualable para asumir tareas reguladoras.

Es de anotar que en las primeras normas de la EF del naciente Estado colombiano está ya expresado un rol de vigilancia asignado al maestro. El 3 de octubre de 1827 el general Santander, presidente del país en ese entonces, publica un decreto que habla del tiempo para

---

<sup>176</sup> Ver Foucault (1996: 142).

el recreo y el aprendizaje de la natación y “otros ejercicios saludables” pero, “siempre a la vista y bajo la dirección del maestro”,<sup>177</sup> esa marcación cuerpo a cuerpo será una constante pedagógica que siempre marcará la dominación adulto-niño.

En otro texto significativo sobre la EF colombiana del s. XVIII se dirá que “El profesor animará esta inclinación al movimiento, súper vigilándola e indicando los medios de que tenga buen suceso y enseñando a sobrepasar las dificultades”.<sup>178</sup> En su interesante revisión textual de la Educación del s. XIX el grupo de historia de la EF de la Universidad de Antioquia, en relación con el aspecto disciplinario y regulador de la escuela, observa como:

El respeto a la ley, el amor a la patria, el sentido de la responsabilidad frente a la productividad, se instauran como mecanismo de control sobre los ciudadanos, ante los cuales la escuela tiene que esforzarse para lograr el cometido, se establecen formas de vigilancia continua sobre los niños desde que salen de la casa paterna, hasta que nuevamente llegan a ella. De ahí la mirada atenta del maestro sobre sus discípulos y los juegos, los amigos, los comportamientos en las calles, las ausencias injustificadas de la escuela, la falta de aplicación, la mala conducta, la vagabundearía y el poco aprovechamiento en el campo académico. (García, 2002: 18)



*Sociedad militarizada e IPC (del s. XVIII a primera Mitad del s. XX)*

*(Cuerpo eficaz/organización eficaz)*



Dibujo 4. Ilustración de Vigilar y Castigar de Foucault (1996). (s. XXI editores).

177 Ver Contecha (1999: 1).

178 Texto: “Elementos de higiene privada o arte de conservar la salud del individuo, 1875”. Biblioteca Pública Piloto de Medellín. Sala patrimonial, citado por García y otros (2002: 35).

Invirtiendo en el futuro:

Se emplearán algunas horas en enseñarles las evoluciones militares, así como también en adiestrarlos en otros ejercicios gimnásticos. De esta manera sin gastos, sin molestias, sin fatigas, se conseguirá tener ciudadanos más robustos ya más ágiles, que podrían en cualquier día tomar las armas sin embarazo; de otro modo jamás se conseguiría tener una buena milicia (Decreto del General Santander 1820). En García (2002: 83).

En una república creada por la libre voluntad del pueblo “es preciso que todos los ciudadanos sean soldados el día que sea necesario defender el territorio contra un invasor, sostener el gobierno o hacer ejecutar las leyes; por tanto toda la juventud debe ser educada de modo conveniente para llenar este deber. Queremos decir que deben enseñarse a los niños los ejercicios militares, y familiarizarlos desde temprano con la disciplina y las faenas del soldado. Periódico El Constitucional de Antioquia, mayo de 1835. Citado por García (2002: 85).

Hay más de 30 coccaleros muertos y de otros sectores antes de este conflicto del día 12 de febrero y el día 13 de febrero mueren otros 10 civiles en La Paz. Muchas madres, hijos/hijas quedarán con una impotencia muy grande de no entender por qué se mata al otro para salvar a un presidente que casi nadie le quiere. Entonces descubrimos que el poder colonial les ha utilizado el cuerpo de sus seres queridos como una simple espada de guerra.” Willka Mamani. ALAI, América Latina en Movimiento. 2003. “Ya nunca más volverá hacer (a ser) lo mismo. La Paz. Bolivia.

### *La EF y lo militar: modelo referencial y cantera para un discurso*

Más que coincidencias, si percibimos bien la lectura foucaultiana sobre el poder disciplinario en las instituciones que basan su accionar en el internamiento y la disciplina, son regularidades estructurales comunes que definen su forma de intervención en el sujeto de cara a los ajustes corporales que demanda un poder que somete al individuo.

Allí dirá el filósofo francés se “Impone una mejor relación entre el gesto y la actitud global del cuerpo, que es su condición de eficacia y rapidez. Es el buen empleo del cuerpo el que permite un buen empleo del tiempo, nada debe permanecer ocioso o inútil: todo debe ser llamado a

formar el soporte del acto requerido” Foucault (1996: 156), la escuela como eslabón de esa cadena de reciente invención sucumbe o responde a esa intencionalidad. Tanto es lo que hay de común entre ellas, que las antiguas colonias de integración delincinencial, las cárceles y la escuela, recogieron prácticas de ejercitación corporal propias del disciplinamiento militar y las involucraron a sus prácticas cotidianas de la mano del *generalista* o de la mano del especialista motriz, de la mano del profesor empírico de ayer o de la mano del académico experto del muy avanzado s. XX. Hasta hace muy poco (1980) en nuestras universidades hasta las evoluciones militares fueron contenidos gimnásticos que pasaban de mano a las nuevas generaciones profesoras.

El primer paso de nuestros liberadores a principios del s. XIX con relación a la escuela y al tratamiento de lo corporal fue contundente “Los maestros deben enseñar el ejercicio militar todos los días de fiesta y los jueves en la tarde. El maestro es el comandante, ordena por compañías, nombra los sargentos y cabos entre aquellos niños que tuvieran más edad y más disposición. En esta práctica, los niños tienen fusiles de palo”.<sup>179</sup> A partir de allí en nuestro país se sigue en EF una constante que no está separada de la dinámica que sigue la EF en los países latinoamericanos y europeo-occidentales (Devis, 1994; Barbero, 1995; Rodríguez, 2003; García, 2000; During, 1992; Martínez Álvarez, 2000).

Pero esta relación o estas regularidades convergen en la relación entre poder-fuerza/disciplina e institución. Recuerda Adorno (1993: 71), reflexionando sobre la imagen social del maestro y del propósito de “integración civilizadora” que la sociedad ha encargado/delegado en la escuela y el profesor, que dicha misión la ha desarrollado el maestro valiéndose de la fuerza física. Facultad que de alguna manera “por distante que esta posibilidad parezca de la supuesta vida normal” la sociedad ha delegado para hacer cumplir sus propios ordenamientos, su propia gobernabilidad.

De allí que al pensador crítico no se le haga extraño que en los ss. XVII y XVIII se colocase a los soldados retirados como maestros. La sociedad dice Adorno delega esta fuerza física y, al mismo tiempo reniega de ella en los delegados. En esa misma condición social está el carcelero y

---

179 Decreto de Francisco de Paula Santander 1820. Ver García y otros (2002: 83).

el sargento (Adorno, 1993: 71). Adorno tiene una hipótesis consistente en que la imagen inconsciente del castigador influye sobre la representación del maestro.

Lo que el pensador alemán no explicita, posiblemente en razón de la naturaleza o los límites que le coloca a su reflexión sobre los mitos constitutivos de la función profesoral,<sup>180</sup> es que el maestro como castigador, azotador y verdugo cobra históricamente mayor fuerza en la figura del profesor de EF, quien se convierte en el instrumento ideal de la escuela, de rectores e incluso de los otros colegas para las labores de castigo estudiantil; es significativo el hecho de que en algunas instituciones educativas algunos profesores de EF han llegado a cumplir misiones de castigadores, guardianes escolares y guardaespaldas,<sup>181</sup> situación que debe estar relacionada con la relación histórica entre el profesor de EF y la fuerza física.

No es de extrañar que los militares retirados exuberantes de fuerza, vigor y “atributos guerreros”, fuera de ser referente modélico de lo corporal, constituyeran la mejor cantera para seleccionar a los profesores del área hasta no hace muchos años.<sup>182</sup>

A pesar de las críticas y las resistencias visibles en algunos países de nuestro entorno, como el caso español o argentino, se desarrolla un test de entrada para el acceso a los estudios iniciales

---

<sup>180</sup> Tabúes relativos a la profesión de enseñar (Adorno, 1993).

<sup>181</sup> “...según algunos acompañamientos que hacía al propio rector creo que Zambrano cumplía labores de guardaespaldas. Su mérito, su paso por el ejército (oficial retirado) que debió haber sido fundamental para el desarrollo de su saber marcial que caracterizaba los contenidos de sus clases y el espíritu de la EF escolar en tal institución, donde el contenido más valorado y que se nos exigía era la enseñanza de la marcha militar (orden cerrado, que ya había cursado en el curso de Gimnasia I en la Universidad) que encontraba su escenario de realización cumbre (allí Zambrano nos evaluaba...) en las marchas religiosas que el colegio en pleno e impecablemente uniformado, al ritmo de la banda de guerra conformada por estudiantes, emprendía tras el señor rector alrededor de todo el barrio y guiados por la batuta de Zambrano. Nosotros, los otros profesores, parecíamos los oficiales medios que garantizaban el ritmo acompasado total de la tropa... Siempre me insistió que la marcialidad distinguía la tradición del colegio. Cabe desatacar que este espíritu marcial no era un hecho aislado en el contexto nacional o regional. En el caso de Antioquia es significativo el caso de la competición que existía entre colegios oficiales y privados en la marcialidad de sus estudiantes, lograda seguramente en las clases de EF, competición que se hacía sentir en las exhibiciones de las bandas de guerra y de las marchas de los colegiales en las fiestas patrias y religiosas de los sesenta y setenta. Los liceos de la Universidad de Antioquia, de la Universidad de Medellín y de la Universidad Pontificia Bolivariana se disputaban los honores con el Liceo Marco Fidel Suárez, el Liceo Salazar y Herrera y el Liceo Manuel Uribe Ángel entre otros” (Retazo de mi historia de vida. WM).

<sup>182</sup> Es después de la Guerra con el Perú, cuando el gobierno colombiano, con el decreto 1734 de 1933, establece la obligatoriedad de la EF en todos los establecimientos educativos. No debemos olvidar que el primer paso en la perspectiva de una EF que sirviera a los intereses de preparar ciudadanos para la guerra, lo habían dado los General Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander en 1820 cuando dictan un Decreto que busca la organización de la educación donde resaltan su interés explícito hacia la formación física de los niños con el fin de ejercitarlos para un posible contraataque de los españoles (ver Contecha 1999 :1-2).

del profesorado de EF, evaluación que demanda procesos de entrenamiento especial para adquirir una capacitación física que se antoja como imprescindible para el ejercicio de la institución (existe estudio crítico del test del Instituto Romero Brest/Buenos Aires).

En el caso español, desde 1994 esas pruebas se extienden a los aspirantes a la condición profesoral del área (oposiciones). Creemos que este tipo de demanda sobre la “presencia y la capacidad profesoral” puede hundir sus raíces en esta vieja creencia que asocia EF con la “presencia física”, la fuerza y la habilidad. Creencia que exige un profesor fuerte y vigoroso y que generalmente excluye a la mujer.

Adorno (1993: 74) destaca un elemento significativo con relación a la fuerza física en la escuela, que vale la pena resaltar. Habla de la existencia de una doble jerarquía observable dentro de la escuela y que está relacionada con la posibilidad de “ser un hombre”. En nuestro caso hay un discurso implícito y explícito sobre los favores que prestaría la EF al desarrollo de la virilidad y contra toda suerte de amaneramientos, discurso presente en las normas, en la literatura, pero también en creencias muy asentadas dentro del profesorado, que marca una línea que no está ausente hoy día de los centros escolares.

Esta jerarquía oficial se daría, según capacidad intelectual, rendimiento, notas; y por otro lado, donde nos vemos reflejados, hay una segunda jerarquía que permanece latente, no oficial, en la que juega su papel la fuerza física. En la época hitleriana esta segunda jerarquía, cuenta Adorno, tuvo una consideración especial, era lanzada contra la primera y era lanzada contra el Estado. La relación entre fuerza y marcialidad guerrera tuvo un significado especial para el nacionalsocialismo no solo en el aspecto físico-propagandístico sino también en el físico-militar.

La experiencia española es patética y ejemplar en lo relacionado con el matrimonio histórico entre al aparato militar y el desarrollo de la EF. Las instituciones de formación superior en el área, abrieron sus puertas (Toledo, Madrid, etc.) de la mano de la Secretaria del Movimiento, la Sección Femenina y en general de la institucionalidad militar franquista. Desde estas instancias centrales del aparato de la dictadura se orientaban los destinos de la EF. Gloriosas revistas gimnásticas en el estadio Bernabéu bajo la mirada del generalísimo Franco acompañado por

ilustres padres de nuestra profesión,<sup>183</sup> demuestran la seducción histórica de los gobernantes por las expresiones motrices masificadamente coordinadas y manejadas para desarrollar y exhibir las posibilidades estéticas, disciplinarias y propagandistas del poder sobre los cuerpos. Expresión corporal que expone la capacidad y la sutilidad del poder para determinar la disposición de los cuerpos en el espacio-tiempo.

Dice Barbero (1995: 31) que bajo la égida de “mejorar la raza” o de instaurar estrategias para un “gobierno de las masas, de construcción de un cuerpo social homogéneo, dócil y productivo” se desarrolla un proceso de ajuste histórico de la EF.

En este sentido, conviene recordar que algunos de los primeros padres de la EF moderna fueron oficiales del ejército; que ciertas victorias en campañas militares se asociaron a programas específicos de EF; y, en fin, que los éxitos o fracasos en los campos de batalla actuaban como metáfora del capital físico de las naciones-estado. Por otra parte, la concepción militar de la EF no era necesariamente contraria al modelo sueco y ambas perduraron bajo el paraguas del franquismo. (Ibid. 31)

En el caso antioqueño hay que resaltar que la gimnasia sueca como modelo relacionado con la dinámica corporal militar, tuvo presencia significativa en los centros universitarios de formación profesional del área: como en la España de los sesenta, en esta región hasta los años 80 del s. XX, solo con el fortalecimiento de la corriente deportiva y la consecuente seducción por los contenidos relacionados con la preparación física (condición física/desarrollo de las capacidades condicionales),<sup>184</sup> se dio un giro significativo en otra dirección en lo que respecta a la formación profesional del área y a los currículos de la educación secundaria.

Se debe tener en cuenta que los juegos deportivos con una tradición curricular en el área, ya desde las escuelas públicas inglesas irrumpen en la EF con una fuerza avasalladora que cobra su punta de iceberg en Latinoamérica y España, prevalentemente en las década de los sesenta,

---

183 Me refiero a ilustres profesores de EF, significativos para el desarrollo de la EF en Latinoamérica y en España, que estuvieron ligados a la propaganda de los regimenes militares.

184 Que en nuestro caso está relacionado con la influencia de las misiones deportivas cubana y alemana, cuyos profesores inundaron universidades, instituciones del deporte, congresos y publicaciones (hay acá un estudio por realizar sobre las fuentes bibliografías nacionales en la formación profesional colombiana de acuerdo a corrientes o tendencias mundiales de la EF).



setenta y ochenta. Su irrupción en el currículo, en el caso colombiano, es muy temprana. Según Contecha (1999: 2) en 1911 se realiza la primera competición atlética por parte del Ministerio de Instrucción Pública donde se llama a la participación de los establecimientos privados y públicos por decreto gubernamental. Esto debió generar una opción deportivista temprana para una EF que estaba anclada en la dinámica disciplinadora, moralizadora e higienista. Estaría por comprobar, en el caso colombiano, la diferenciación contenidos/niveles de escolaridad.

Hay una tendencia según estudios de McIntosh (1976) citado por Kirk (1990) que plantea que la gimnasia o el también llamado ejercicio físico con matiz disciplinador y moralizador es un contenido más aplicado a la educación primaria. En otras observaciones históricas se puede detectar que contenidos como los juegos deportivos y el desarrollo de la condición física son contenidos clásicos de la secundaria.

Es así como en Colombia se ha observado, por el prejuicio de que lo psicomotriz y lo coordinativo es “lo básico” y “lo primero”, la dimensión que se da a lo lúdico-recreativo, el desarrollo de lo perceptual motriz y lo coordinativo-motriz en la educación primaria y como contenido prevalente a trabajar en las Normales y en las Facultades de Educación que son las que tienen prevalentemente el encargo de formar el profesorado para la primaria. Las instituciones universitarias tipo Facultad o Instituto han tenido una tendencia a la formación hacia la secundaria y allí han primado los conocimientos deportivos y los contenidos de condición física y desarrollo de las capacidades condicionales (fuerza, rapidez, resistencia, flexibilidad). Esto obedece, de alguna manera, a la separación formal: entre lo cualitativo y lo cuantitativo, entre lo perceptual-motriz y lo físico-motriz, entre cualidad y capacidad, lo prevalente central y lo prevalente muscular; hay acá toda una fragmentación biologista del cuerpo.

Esta perspectiva deportiva, como profundizaremos luego, es una de las claves importantes para dimensionar una configuración significativa de un cúmulo de creencias, ideas, concepciones, teorías, mitos y discursos que van a marcar profundamente el currículo escolar y para el caso que nos interesa, el conocimiento profesional de la EF en el s. XX.

Obsérvese que inmersa en esa compartimentación de la educación en cualidades por fase educativa, hay un “registro político” que marca una ausencia profunda y es lo relativo al componente social y humano que es extraído de las prácticas motrices y entregadas por arte de la fragmentación analítico-didáctica a otras asignaturas serias e importantes.<sup>185</sup>

En la descripción normativa que recoge Foucault (1996: 139) en los principios del s. XVII francés, subyace un espíritu que permite vislumbrar la fuerza que debió haber jugado tal representación soldadesca de lo corporal en el modelo de hombre que primaba como referente en la IPC (que desembocó en un discurso de la EF).

El soldado... a quien se reconoce desde lejos. Lleva en sí unos signos: Los signos naturales de su vigor y de su valentía, las marcas también de su altivez; su cuerpo es el blasón de su fuerza y de su ánimo; y si bien es cierto que debe aprender poco a poco el oficio de las armas –esencialmente batiéndose–, habilidades como la marcha, actitudes como la posición de la cabeza, dependen en buena parte de una retórica corporal del honor... los signos para reconocer a los más idóneos en este oficio son los ojos vivos y despiertos, la cabeza erguida, el estómago levantado, los hombros anchos, los brazos largos, los dedos fuertes, el vientre hundido, los muslos gruesos, las piernas flacas y los pies secos, porque el hombre de tales proporciones no podrá dejar de ser hábil y fuerte.

Se puede ubicar acá un referente o una creencia fundante altamente significativa del discurso de la EF, hay allí toda una representación en torno a una disposición corporal que bien sabrá desear obcecadamente la escuela: “aire de soldado”,<sup>186</sup> fuerte, ágil, proporcionado, sometido, dispuesto, servil. Concepción/representación que se antoja ejemplar para el modelo de hombre del s. XVII pero que no dejará de estar presente en el imaginario y las representaciones futuras del hombre deseado socialmente, del hombre a modelar a través de una intervención pedagógico-disciplinaria sobre lo corporal.

En la segunda mitad del s. XVIII dirá Foucault, el soldado se ha convertido en algo que se fabrica y si eso es posible, hay un paso desde esta pedagogía para dimensionar socialmente

---

<sup>185</sup> Esta separación, o si se quiere, este registro, marca un desplazamiento por contenido/fase que marcará en buena medida el desarrollo de concepciones e ideas, discursos y prácticas de la EF, que hunde sus raíces en separaciones clásicas propias de la fragmentación corporal medieval.

<sup>186</sup> En Ordenanza del 20 de marzo de 1764. Citada por Foucault (1996: 139).

una representación modélica de lo corporal que penetre la institución escolar como se podrá ver en los modelos que orientarán la EF de corte militarista en el nacionalsocialismo europeo<sup>187</sup> y en su extensión vía militar a la naciente EF latinoamericana (Chile, Brasil, Colombia) a finales del s. XIX y primera mitad del s. XX.

Se diría que:

(...) de una pasta informe, de un cuerpo inepto, se ha hecho la máquina que se necesitaba; se han corregido poco a poco las posturas; lentamente una coacción calculada recorre cada parte del cuerpo, lo domina, pliega el conjunto, lo vuelve perpetuamente disponible, y se prolonga, en silencio, en el automatismo de los hábitos; en suma se ha "expulsado al campesino" y se le ha dado el aire de soldado. (188)

Había que mirar como este espíritu "viril" del desarrollo de la Educación desde el s. XIX y primera mitad del s. XX, en el caso colombiano entronca con los aires renovadores de algunos legisladores educativos que ya desde finales del s. XIX intentan reformular y transformar la dinámica de la escuela a partir del ideal prusiano que se convierte en referente pedagógico para el desarrollo de las normales colombianas (sistema de formación de profesores) que, según observaciones de García (2002: 19), se referencia en los avances renovadores alemanes del preceptor suizo Enrique Pestalozzi.

En la relación entre el ejercicio y lo soldadesco y en la política clásica del gesto se podría identificar un sistema de ardidés que no están lejos de lo que compone la discursividad de la EF (clave constitutiva). En Colombia

El General Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander, en 1820 dictaron un decreto que buscaba la organización de la educación bajo criterios de moralidad y pedagogía en abundancia, herencia de la ya fuerte influencia intelectual de Inglaterra y Francia.<sup>189</sup> Dicho

---

187 En el caso español, solo minado por el espíritu civilista de la Segunda República, que tiene una actitud crítica frente a la educación militarista. Deseo civilista atracado por la dictadura franquista y por la irrupción en la escuela de los juegos deportivos.

188 Ver EF en el franquismo (Barbero, 1993, 1995; Devís, 1994).

189 "A mediados del s. XIX, el estado central organiza todo el sistema público de enseñanza, pues se concibe educador, en la medida que se hace responsable de impartir entre los habitantes un tipo de educación que permita

decreto hacia énfasis en la formación física de los niños con el fin de ejercitarlos para un posible contraataque de los Españoles. (Contecha, 1999)

Foucault (1996: 40) recuerda que el dualismo que desemboca en el “hombre-máquina” es un tejido donde participa Descartes con la continuación de médicos y filósofos pero que fuera de este registro anátomo-metafísico<sup>190</sup> hay un registro técnico-político, “que estuvo constituido por todo un conjunto de reglamentos militares, escolares, hospitalarios, y por procedimientos empíricos y reflexivos para controlar o corregir las operaciones del cuerpo”.

El primer registro da cuenta del funcionamiento y la explicación (cuerpo útil, cuerpo inteligible) el segundo: acondicionamiento de un cuerpo útil y un cuerpo sumiso. “El hombre-máquina de La Mettrie -dirá Foucault (1996: 140)- es a la vez una reducción materialista del alma y una teoría general de la educación, en el centro de las cuales domina la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable el cuerpo manipulable”.

Con relación al significado que para nuestro fraguado discursivo profesional posee este segundo aspecto o registro técnico-político de la representación cuerpo-máquina que resalta Foucault, podemos decir que el s. XVII es altamente significativo para la configuración de esas creencias y concepciones constitutivas.

Su intervención sobre lo corporal crea las bases que darán cuenta de la discursividad de la EF de los ss. XIX y XX toda vez que allí, en el concepto y práctica de “docilidad corporal” se establece una dinámica fragmentadora, una coerción sutil y una tecnología del movimiento, del

---

la estabilidad política (unificación nacional), la inculcación de las leyes y la apertura de la población hacia la razón. Esto como mecanismo para acceder a la civilización y al progreso económico, social y político; desde el punto de vista europeo, establecer como paradigma histórico y político el mundo europeo de “avanzada”, representado por Francia, Inglaterra y eventualmente Estados Unidos”. (García y otros 2002: 17)

<sup>190</sup> En Colombia “Esta visión fisiológica media entre el interés del ámbito escolar y las políticas estatales y sociales cuyas motivaciones más significativas fueron la consolidación de la nación y la formación del ciudadano. Es sobre esta visión fisiológica, entre otras, sobre las que puede desarrollarse el Estado-nación. Tanto para el ámbito escolar como para las políticas estatales, la salud fue entendida como sanar la enfermedad, aliviar el dolor y evitar el contagio. Relación que obedece a normas nacientes de higiene pública formuladas por José Celestino Mutis, que estaba al tanto del devenir científico europeo, y que se pueden resumir en el deseo de prevenir la enfermedad; el interés de propiciar el estudio de las características de la sociedad, como las tasas de natalidad o las afecciones que determinan la salud de las poblaciones; el desarrollo de una intervención ante los modos de vida, el hábitat, el espacio urbano. Políticas encaminadas a promover el bienestar social; sanar la ciudad y reducir las condiciones patógenas del medio de la vida” (ver García y otros 2003: 51).

gesto, de la actitud y de la capacidad física que definen una IPC que no pasará desapercibida para la inscripción escolar/curricular de una disciplina que se encargue de tan “noble y rentable” tarea en uno de los terrenos más propicios inventados por la humanidad para “hacer al hombre útil”: La escuela, la institución del sujeto “educable” (Furlan 1996: 1).

Significativamente dice Foucault (1996: 141) allí:

La única ceremonia que importa realmente es la del ejercicio”, reticulación sistemática de tiempo, espacio y movimiento. Lugar de constitución de las disciplinas que según el filósofo francés se constituyen en los ss. XVII y XVIII en fórmulas generales de dominación. Esta época trasciende al cuerpo de las renunciaciones monásticas, se trata ahora de “garantizar el dominio de cada cual sobre su propio cuerpo.

Muy parecido a lo que en nuestro argot denominamos “conciencia del propio cuerpo”.

El dominio y la “conciencia” del propio cuerpo, la organización y la estructuración espacio-temporal que posteriormente aparecerán como claves didácticas significativas y distintivas de la psicomotricidad, tienen su origen en estos momentos “inteligentes”, “elegantes” y utilitaristas que se apartan sutilmente de las anteriores prácticas de domesticidad, vasallaje, y ascetismo renunciante sobre el cuerpo, pero que no deja de ser allí una forma de garantizar una “sujeción inteligente del cuerpo”,

Manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos, de sus comportamientos... no simplemente para que ellos hagan lo que se desea, sino para que operen como se quiere, con las técnicas, según la rapidez y la eficiencia que se determina. (Foucault, 1996: 141)

La EF encontrará posteriormente, en los desarrollos de la biología, la medicina, la Psicología y la biomecánica, las apoyaturas “serias” y “científicas” para cumplir su parte en el modelamiento de los cuerpos.

Como vemos acá, a partir de esta perspectiva de poder sobre el sujeto, hay una apropiación de lo corporal y un desplazamiento significativo en el interés sobre el modelamiento corporal, en cierta medida ajeno a los objetivos y metas educativas. Lo que marcará una de los nodos

históricos desde donde se desprende una creencia fundante sobre lo que es y persigue la EF de la población.

Nos estamos refiriendo a la paradoja de una EF presente en el currículo escolar pero a la vez, marginada, excluida y enfocada hacia logros “*non santos*”, esa paradoja la ubica muy bien Kirk (1990: 58):

Aunque la EF ha formado parte de la mayoría de los currícula escolares a lo largo de la historia, las razones de su permanencia han sido raramente educativas. Por el contrario, han estado muy vinculados a la preparación militar para la guerra; a la transmisión de valores “burgueses” como la conformidad, el auto-sacrificio, la gratificación respetuosa, el carácter y la masculinidad; y al servicio del nacionalismo y el control social a través del fomento de la obediencia a la autoridad, del servilismo, y de una aceptación del «orden natural» de la sociedad.

A partir de esa perspectiva curricular de lo corporal y del tratamiento pedagógico de lo corporal que le es asignado a la EF, el profesor de educación física no dejará de ser un extraño-sospechoso, una especie de colado-necesario en la escuela. Un chivo delegado para lo más denigrante pero “necesario”: el ejercicio de la fuerza, la debilitación corporal, la incardinación valórica para el sometimiento y la integración.

#### 4. DEL CONTROL DE LAS ALMAS AL CONTROL DE LOS CUERPOS: CONSTITUCIÓN DE UNA SOMATOCRACIA

Es necesario que hayáis aprendido los principios de una forma tan constante que, cuando vuestros deseos, vuestros apetitos, vuestros miedos se despierten como perros que ladran, el Logos hable en vosotros como la voz del amo que con un solo grito sabe acallar a los perros. (Plutarco citado por Foucault en *Hermenéutica del Sujeto*: 114)



Dibujo 5. Modificaciones a la obra De N. Andry "The crooked tree", Nicolas Andry (1658).

Foucault hace un llamado a un detenimiento especial en la IPC en los ss. XVIII y XIX para comprender el rol de la medicalización corporal a través de la configuración de una especie de gobierno somatocrático<sup>191</sup> preparado, según él, desde el s. XVIII y, que dice se convierte en una clave significativa para entender la forma como el poder se dispone a intervenir lo social desde una aproximación médica más global de lo corporal. Actividad que será clave en la comprensión de los ejercicios pedagógicos que desde diversos ámbitos se intenten sobre lo corporal.

Esta aproximación a la política de salud del s. XVIII europeo cobra sentido para nuestro problema en tanto permite dimensionar la IPC que definirá una perspectiva de EF en occidente durante los ss. XIX y XX. Puede ser esta una clave histórica significativa para diferenciar las concepciones y realidades político-económicas y sociales que dan origen, por un lado a un tratamiento pedagógico de lo corporal de tipo terapéutico (medicalización del s. XVIII) y otro de tipo higiénico (medicalización de los ss. XIX y XX), procesos que emergerían de esa

---

<sup>191</sup> Ver (1999: 346).

somatocratización que se deja ver significativamente en el s. XVIII pero que se consolida en los ss. XIX y XX.

Plantea Foucault<sup>192</sup> que En el s. XVIII se desarrolló un mercado médico (clientelas privadas, redes de médicos cualificados, demanda de cuidados de individuos y familias) y una medicina clínica fuertemente centrada en torno al examen, al diagnóstico, a la terapéutica individual, a la exaltación explícitamente moral y científica (secretamente económica) del “coloquio singular” privado paciente-cliente. Esos dos desarrollos dice, configuran la medicina social/higiénica de atención social y privado-pública del s. XIX. Medicina que surge cuando se define una política de salud y una consideración de la enfermedad como problema político. En este contexto la salud y el bienestar físico, en tanto intervención corporal poblacional, se convierten en objeto de poder político, ahora se trata de la salud del cuerpo social:

Los diversos aparatos de poder gestionarán los “cuerpos” no para exigir simplemente de ellos la donación de su sangre, o para protegerlos de los enemigos, ni tampoco para asegurar los castigos y obtener las rentas, sino para ayudarlos, y, si es preciso, obligarlos a conservar su salud. (Ibid. 331)

La salud se aborda como una cuestión que condiciona el escenario mismo de la producción y el gobierno. Está relacionada más que nunca con el despliegue social del poder político. Surge a diferencia de la caritatividad del pasado, una suerte de policía médica que debe mantener el orden y la fuerza de trabajo (Ibid. 332). La acumulación, el auge demográfico, el crecimiento y desarrollo productivo demandan de otro orden de inversiones que transforman la perspectiva que se tienen de lo corporal. Dice Foucault que “el “cuerpo” -cuerpo de los individuos y cuerpo de las poblaciones- aparece como portador de nuevas variables” (Ibid. 333) ya no solo se es rico o pobre, fuerte o débil ahora se tiene una potencialidad productiva que el poder quiere atender, mantener y reproducir. El sujeto es objeto de inversión y renta, se enferma, puede aprender, ahora no se trata solo de su sometimiento es necesaria una racionalidad que dimensione las condiciones de productividad de esa población y eso tiene que ver con las condiciones de existencia:

---

<sup>192</sup> Ver Foucault (1999: 327).



Los rasgos biológicos de una población se convierten así en elementos pertinentes para una gestión económica, y es necesario organizar en torno a ellos un dispositivo que asegure su sometimiento, y sobre todo el incremento constante de su utilidad. (Ibid. 333)

Desde allí, según Foucault, se dan dos claves para dimensionar la disposición en el s. XVIII de la medicalización y el tratamiento de lo corporal en el contexto de las tensiones propias de un orden que trata de recomodarse a la nueva dinámica económica y política. Claves que, como veremos más adelante, son fundamentales para dimensionar las bases sobre las que se configura una estrategia de poder sobre lo corporal, desde donde se define una intervención pedagógica diferenciada sobre el individuo y la población en tanto sujetos productivos.

La primera dimensión a considerar en la política de salud del s. XVIII que ubica Foucault, es el privilegio de la infancia y la medicalización de la familia. Esta dimensión parte de la situación de que al aspecto reproductivo le surge una preocupación más compleja y que tiene relación con la gestión de la infancia, con las condiciones que son necesarias para garantizar la supervivencia y el “valor agregado” en el desarrollo de ese niño hacia la edad adulta para garantizar su productividad.

La infancia, al ser considerada como un momento específico, como un escalón previo, emerge como una fase específica dotada de finalidad (Foucault, 1999; Varela, 1991; Sacristán, 2003). Esta nueva perspectiva o invención, como la denomina Sacristán (2003), es altamente significativa para la configuración de la infancia escolarizada y la infancia atendida por las disciplinas, en ese sentido es significativa para la EF, en tanto entrega saberes, creencias, conocimientos, técnicas, disposiciones y teorías que en su aplicación y en su socialización configurará un campo relacionado con la IPC en esa etapa de la vida. IPC que precede a las diferentes formas de educación física que se configurarán en el futuro frente a las otras etapas del llamado ciclo vital (EF del adulto, EF del adulto mayor, etc.).

Desarrollo orgánico, utilidad, reglas, obligaciones, preocupación, vigilancia, estatuto, descendencia, madurez, formación, salud, moralidad, educación familiar, atención social, política de infancia; la atención al cuerpo infantil se complejiza. La Familia y la infancia se convierten en

terrenos donde la somatocracia encuentra un espacio de acción. Se convierten en agentes y en escenarios de la medicalización.

Lactancia, vestimenta, ejercicio, alimentación, espacio, educación, medicamentos, infraestructura, utensilios, se convierten en preocupaciones que marcan una disposición de poder sobre la infancia desde un ámbito supremamente controlado y aculturizado médicamente; la familia ahora en forma más imperativa “envuelve, mantiene y favorece el cuerpo del niño” (Ibid. 333). Los huérfanos encuentran en un internamiento más abierto que el del hospital (casas de recogimiento, casas de adopción familiar de tipo utilitaria) una estrategia de integración y ajuste a la política general de atención/intervención de la infancia, de cara al desarrollo del adulto que requiere el nuevo orden.<sup>193</sup>

En tal aculturación familiar de corte médico observada por Foucault (Ibid. 33) y manifiesta en la producción textual desde la segunda mitad del s. XVIII se puede observar ya una preocupación sin precedentes sobre la educación física infantil: Saucerotte (L.S) : *De la conservation des enfants pendant la grossesse, et de leur education physique, depuis la naissance jusqu’al’age de six a huitans* (1796); Desessartz: *Traite de l’education corporelle en bas age* (1760); Ballexerd: *Disertación sur l’Education physique des enfants* (1762), Laplace-Chauvac: *Dissertation sur quelques points de l’education physique et morale des enfants* (1813); Prevot Leygonie : *Sur l’education physique des enfants* (1813)... la que se ampliará según Foucault en el s. XIX hacia las clases populares, por medio de las tiradas de periódicos.<sup>194</sup>

---

<sup>193</sup> Ver Foucault (1999: 335). *Estrategias de Poder*.

<sup>194</sup> Se deja observar en la literatura educativa y normativa como en los periódicos y boletines del s. XIX en Antioquia y Colombia las exhortaciones a maestros y ciudadanos de finales del s. XIX, parece se corresponden con esta discursividad médico-política infantil europea del s. XVIII en lo tocante a las obligaciones de la familia, los adultos, los profesores, el Estado, la sociedad, los hijos y los estudiantes. Hay una base textual a examinar de cara a esta hipótesis: Periódico el monitor (1871); Periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública (década de los setenta y ochenta del s. XIX); Revista de Instrucción pública (década de los 90 del s. XIX), Gaceta de la Nueva Granada (1847); Texto Elementos de Pedagogía (1893); El constitucional de Antioquia (1856); Texto: Pedro Felipe Montau. Elementos de higiene privada o arte de conservar la salud del individuo (1875); Anales de Instrucción Pública (1885-1891); Diario de Cundinamarca (1870-1872). Véase una ruta de consulta en Discursos de la Educación Física del s. XIX en Medellín. García y otros (2002).

Esa preocupación por la Educación Física Infantil se compadece por el lado pedagógico con el gran despliegue del ejercicio corporal que observa Erwin Mehl<sup>195</sup> para esa época. Consta como, entre 1.750 y 1.775, se dan dos situaciones altamente significativas:

- (1) Un renacimiento de la gimnasia en la ciudad, entendemos, de la mano de los procesos de urbanización/higienización, de la vigorización y el disciplinamiento productivo y en torno al privilegio de la infancia (que observa Foucault en su nosología del s. XVIII, 1999: 333). Es importante considerar con Mehl que la ejercitación corporal no se extinguió nunca del ámbito rural y aristocrático.
- (2) La emergencia de una concepción educativa de la gimnasia con el aporte de los filantrópicos<sup>196</sup> cuyo máximo representante es el Alemán J. B Basedow (1723-1790) que crea en Desau un taller de filantropía y en donde el ejercicio corporal y la higiene se consideraba fundamental en la tarea educativa. Pensadores como J. Locke y J. J Rousseau (1712-1778) y pedagogos como J. A Comenius, J. H Peatlozzi y J. F Herbart ejercerán una gran influencia en este periodo. Su pensamiento pedagógico contienen una concepción definida sobre el papel del ejercicio corporal (gimnástica) en la educación del niño.

La segunda dimensión foucaultiana da cuenta del lugar privilegiado de la higiene y la medicina como control social: desde el s. XVIII se evidencia el interés por una medicalización abarcante de la población. Acción que la va convirtiendo sistemáticamente en objeto de una gestión minuciosa que se va apropiando de las diferentes dimensiones de existencia:

Se conforma... un ámbito político-médico sobre una población que se ve encuadrada por toda una serie de prescripciones que conciernen no solo a la enfermedad sino también a las formas generales de la existencia y del comportamiento (alimentación, bebida, sexualidad y fecundidad, vestimenta, remodelación del hábitat).<sup>197</sup>

---

195 Citado por Jaume Casamort i Ayats. Professor Titular de Teoria i Història de l'Esport de l'INEFC-BCN.

196 Movimiento pedagógico del s. XVIII que recoge las ideas de la Ilustración y que defendían el carácter universal de la naturaleza Humana, allí el derecho a la educación para todos (clave histórica). Con ello, según Casamort, la gimnasia deja de ser pensada como privilegio de algunas clases y toma un talante popular, práctico y utilitario.

197 Foucault (1999: 338).

Las preocupaciones que llegan de la mano de la productividad y la urbanización son otras: control epidémico, descenso de la morbilidad, la prolongación de la vida y reducción de la mortalidad/edad; la ciudad es intervenida higiénicamente, según Foucault, de una manera autoritaria, intensa, que instituye una normativa higiénica a la manera de una técnica de salud que desplaza la función curativa (Ibid. 337), técnica que abarca entre otros: cuerpo, hábitat, alimento, vestido. Hay una especie de interpenetración entre lo político y lo médico por mediación de la higiene (Ibid. 338).

En nuestro caso inicialmente no es tan visible el surgimiento de un concepto de EF inmerso en un contexto médico-higiénico, asentada en una cultura médica local. Esa cultura en cierta medida llega en paracaídas casi directamente a la normativa, los consejos y las exhortaciones educativas.

Los discursos de la EF en nuestro campo, expresados en los currículos del s. XIX muestran de todas maneras independiente de cómo lleguen a ellos, la hegemonía de un solo discurso. Se trata de una intervención física de cara a un tratamiento higiénico del sujeto, del cuerpo, del cuerpo social, de la población.

Se abre espacio social, familiar y escolar a una EF a partir de los procesos de desarrollo de una higienización social que dedica su esfuerzo principal hacia una gestión higiénica de lo corporal. Sugiere Foucault que se constituye un poder sobre el cuerpo a partir de una medicalización más higienista (incardinar en el sujeto reglas de vida, de higiene, en beneficio de sí y de lo social).

Allí se encuentra la génesis de un cambio fundamental, según Foucault,<sup>198</sup> en la representación y en las estrategias de intervención sobre lo corporal. Situación que marcará un salto definitivo entre las atenciones primarias del poder (véase el despliegue higiénico inicial en espacios cerrados-focalizados como la familia, cuidado de la infancia) o el hospital, que en el nuevo accionar del poder higiénico son desbordados.

---

198 Foucault (1999: 346).

Emerge un despliegue social que se vale de formas, discursos (EF, dietética, etc.), espacios (escuela, dispensarios, etc.) y técnicas más abarcales. La medicalización se expande/descentraliza, se escenifica una socialización y una descentralización del ejercicio médico-higiénico. El hospital se transforma (abre) de cara a una medicalización por gestión y se convierte en espacio privilegiado para potencializar el despliegue medicalizador con mayor eficiencia. Es así como se convierte en lugar de acumulación y desarrollo del saber médico-higiénico, en lugar de organización de los estudios médicos (Ibid. 342). Creo, según registros que se tomaran a lo largo de este trabajo sobre la historia de la medicina en Colombia de s. XVII a s. XIX, que este hecho se cumple en Latinoamérica con más razón.

La EF entronca muy bien con estos cambios que se operan en la gestión higiénica de la ciudad. Es más, es garante de la continuidad de políticas que desde el mismo accionar médico se creen superadas. Es así como una función clásica del Estado con respecto a la salud del s. XIX “preservar la fuerza física nacional, su fuerza de trabajo, su capacidad de producción, así como su poderío militar”,<sup>199</sup> siguió siendo un objetivo de salud física hasta bien entrado el s. XX, no solo en el discurso y el accionar médico sino en los mismos currículos escolares de la mano de la EF, como ya pudimos observar en detalle en apartes como la relación entre EF y educación militar, especial estrategia para los propósitos de una educación de cara a los fines nacionalistas, raciales o independistas.

Igualmente podremos observar que la EF se adapta (es instrumento significativo) al salto cualitativo que observa Foucault con relación al papel higiénico que ha de cumplir el Estado contemporáneo europeo-occidental con respecto a la salud a partir del Plan Beveridge.<sup>200</sup>

A partir de allí la salud se aborda en función del individuo no en función del Estado, aparecen una serie de aspectos del orden jurídico, político, económico y moral del cuerpo,<sup>201</sup> que van a

---

199 Ver Foucault (1999: 344).

200 Plan desarrollado en la Inglaterra de 1942 que sirvió de modelo a varios países para la organización de la salud después de la II Guerra Mundial. Con este plan se instaura una moral corporal, la salud se politiza, el Estado se hace cargo de la salud, la salud entra en el campo de la macroeconomía: ver Foucault (1999: 344). *Estrategias de Poder*.

201 Ver Foucault (Ibid. 343-345).

ser definitivos para una comprensión<sup>202</sup> (por hacer) del despliegue de un sistema de creencias, de ideas y concepciones significativas para una IPC a lo largo de la segunda mitad del s. XX:

- (1) El derecho del individuo (a garantizar por el Estado) a mantener su cuerpo en buena salud. “Se invierten los términos: el concepto del individuo sano al servicio del Estado es sustituido por el Estado al servicio del individuo que goza de buena salud”. La escuela y áreas como la EF tuvieron en ese sentido un nuevo encargo en este proceso de individualización de la salud.
- (2) Se da una inversión en lo que “se podría denominar una moral del cuerpo”. De la exhortación moral sobre la salud del s. XIX (ver literatura: limpieza, vestido, ejercicio, conservación de salud desde la familia para garantizar la producción), ahora estar enfermo es un derecho, hay derecho a interrumpir el trabajo.
- (3) La salud es un objeto macroeconómico, a través de ella se intenta gestionar la redistribución económica, hay un sistema de regulación y cobertura de la salud como asunto público “Al garantizar a todas las personas las mismas posibilidades de recibir tratamiento y curarse se pretendía corregir en parte la desigualdad de ingresos. La salud, la enfermedad y el cuerpo empiezan a tener sus bases de socialización y, a la vez, se convierten en instrumento de la socialización de los individuos” (Ibid.).
- (4) La salud se politiza, salud- presupuesto general del Estado y política partidista/elecciones. La salud como reivindicación laboral y social (ver Foucault, 1999: 343).

Desde entonces, concluye Foucault, significativamente para nosotros, “el cuerpo del individuo es uno de los objetivos principales de la intervención del Estado, uno de los grandes objetos de los que el propio Estado debe hacerse cargo” (Ibid. 346), se constituye desde el s. XVIII una “somatocracia”<sup>203</sup> que aún gobierna nuestros cuerpos y para lograrlo tuvo que romper el clásico

---

202 Una línea comprensiva por desarrollar sobre el impacto político, económico, jurídico y moral sobre el tratamiento pedagógico corporal con la emergencia de la salud como derecho de las gentes y deber del Estado.

203 Dirá Foucault que “Vivimos en un régimen en el que una de las finalidades de la intervención estatal es el cuidado del cuerpo, la salud corporal, la relación entre la enfermedad y la salud.” (Ibid. 346).

coloquio privado, socializándose, tomándose la población a través de la gestión, ya no tanto a través de lo terapéutico-curativo.

Esta somatocracia tiene una forma sutil de imponerse a la población “Existe una política sistemática y obligatoria de screening, de localización de enfermedades en la población, que no responde a ninguna demanda del enfermo” (Ibíd.352), la salud pasa a ser un objeto total de intervención médica, ya no solo está vinculada a la enfermedad, se trata de la salud social y de una salud individual, cualquier lugar, cualquier actor es sujeto potencial de la acción higiénico medicalizadora. Dice Foucault que el médico se inventa en el s. XX, no la ciudad de la ley que fue asunto del s. XVII y el s. XVIII, la ciudad de la norma, de su normativa, de aquella que erige su imperio en la diferenciación entre la normalidad y la anormalidad.<sup>204</sup>

Abriendo un periódico de hoy se puede leer entre líneas la naturaleza de su dominio y poder (ver anexo: “La somatognocia y la expresión de su poder hoy”).

En la medicina del s. XVIII Foucault ubica cuatro grandes procesos (Ibíd. 353): altamente significativos para nosotros de acuerdo al problema que estamos abordando:

- (1) Aparición de una autoridad médica en la ciudad, campo de intervención no reducido a la enfermedad (agua, construcción, etc.).
- (2) La transformación del hospital (de asistencia a pobres a medicalización colectiva).
- (3) Los mecanismos de administración médica.
- (4) El desarrollo de una gestión médica a través de instrumentos novedosos que marcarán un trato especial del sujeto (estadística).

La medicalización está lista para higienizar la ciudad y en ese proceso está incluida una intervención novedosa de los cuerpos que dará cuenta, entre otras cosas, de un saber que está en la base de nuestras creencias profesionales.

---

<sup>204</sup> Ibid. 353.

#### 4.1 La escuela de todos nace en la escuela de pobres... Y sigue de pobres

En las formas de enseñanza que antecedieron al escenario institucionalizado de la escuela <sup>205</sup> antes del s. XVIII los niños pobres convivían, compartían y aprendían directamente en el contacto con los adultos sin mediar una relación escolar; la familia, el taller/aprendizaje y el hospicio eran los espacios “reproductivos” donde difícilmente la infancia podía cobrar lugar. Lo más parecido a lo que se dejaba venir con la escuela eran los aprendizajes que se hacían en los hospicios y casas religiosas, lugares de internamiento que buscaban básicamente moralizar e higienizar a los pequeños. Con la escuela se define un lugar de separación definitiva entre el niño y el adulto. Se configura un espacio ideal para la imposición del modelo de vida de este último (Gimeno, 2003). Lugar donde un grupo de ellos es preparado y dispuesto política y socialmente para desarrollar una misión reproductiva (ver Querrien, 1994: 143).

En Europa la escuela/encierro, heredará de las instituciones de socorro, misericordia y caridad del s. XVI, del convento/moralista la preocupación por el control (aislar los menores pobres de los placeres y demonios, cristianizar, integrar). La escuela se entiende como un instrumento para la estabilización social, estrategia que en principio, según esta misma investigadora, no se plantea más que en función de la población marginal, de los pobres de las grandes ciudades.

Lo que más interesa en los inicios de la escuela con el encierro es la moralización, la instrucción, la separación de sexos y edades, el establecimiento de enseñanzas y aprendizajes diferenciados socialmente.

A los niños entre 10 y 14 de acuerdo a la fuerza física y salud se les asigna a la marina a armerías, tapicerías, paños, telas... los más hábiles. Irán a seminarios... donde se les enseñará no tanto el latín como las matemáticas a fin de que luego se dediquen a la edificación, la artillería, y otras actividades necesarias para la fortificación, la conquista y el ataque. (Varela, 1991: 30)

A partir del s. XVIII el internado se generaliza como el espacio para la educación de la infancia y en el s. XIX a diferencia del espacio asilar medicalizado, terapéutico, emerge un espacio

---

<sup>205</sup> Espacio geométrico donde la institución fija: 1. tiempo/horario/frecuencia; 2. espacio; 3. contenido/volumen / tipo/intensidad; 4. organización/propósito/clasificación/jerarquía/niveles.



carcelar humanizado para la miseria, la locura o el crimen. Se trata de las casas, colonias, ciudadelas y espacios cerrados (manicomio, prisión, hospicio) que con la estrategia del trabajo recuperan para "la razón y la moralidad/sumisión" (ver Donzelot, 1991: 36). En este contexto valorativo del espacio cerrado surge la Escuela.

Las políticas de higiene pública de finales del s. XIX (caso español) muestran como la escuela obligatoria es un espacio que está dimensionado claramente como escenario para el control social, a eso se refiere básicamente la denominada escuela nacional de finales del s. XIX y principios del s. XX. Estrategia que opera sobre los cuerpos infantiles en función de la prosperidad del Estado y el orden burgués y para ello estos se dotan de un mediador, el maestro, nuevo moralizador de la población quien intentará calmar y encaminar productivamente los ánimos de los dominados.

En ese sentido decimos que el origen de la escuela pública está relacionado con la necesidad político-económica y social de un espacio para la integración de los niños pobres.

De la corporatividad medieval heterogénea y de corte litúrgico-religiosa se pasa a los modernos colegios y universidades reformadas que

Además de conferir un nuevo estatuto al saber ejercerá sobre los estudiantes funciones de control moral y de individualización psicológica. La fabricación del alma infantil, a la cual contribuyen especialmente los colegios, tendrá como contrapartida el sometimiento de los cuerpos y la educación de las voluntades en lo que tanto insisten los educadores religiosos. Varela (1991: 41)

Allí se enseñarán los nuevos saberes y se desarrollará y aplicará una didáctica. Allí debió haber nacido lo que más tarde Barthes (1995: 337) llamaría como la grosera geometría escolar que impone institución, nivel, jerarquía y saber. Banalidad, distancia de la práctica, de la sociedad y de la vida política, de la realidad, formalismos (latín) y urbanidad se convierten, según Varela (Ibid. 42), en las constantes de una educación que apunta a una valoración y promoción/distinción de sus alumnos. Conocimientos que son propiedad del maestro ahora fortalecido en su papel mediador, "solo él realiza la interpretación correcta... y decide quién es el buen alumno" (Ibid. 43).

Sugiere la investigadora española que esta escuela y este profesor cumplen un papel clave en la descalificación social y académica del saber popular, del acumulado experiencial o también llamado conocimiento vulgar, Folk sometido de las clases populares y lo hacen desde sus saberes académicos y su estatuto de verdad.

Por otro lado está la educación de los artesanos (socialización interna), allí el aprendizaje es entregado por el maestro, pero un maestro, como diría Barthes, sin connotación de autoridad, maestro que al desplegarse en su función, se desplegaba para el aprendiz, transmitiendo los detalles y los giros sutiles del saber silenciosamente desde lo que era y representaba. La pericia, el dominio de la habilidad era un logro de la cooperación, ella conducía a la “maestría técnica”, con “su espectáculo del hacer el aprendiz, atravesando la rampa se va introduciendo poco a poco” (véase Barthes, 1995: 342).

Estos lazos se romperán, según Varela y Álvarez (1991: 44), con la aparición e imposición de la escuela obligatoria (sociedad burguesa) con lo que según ella aparecen dos elementos supremamente significativos para la comprensión de la evolución histórica de un tratamiento pedagógico de lo corporal, por un lado el sentimiento familiar de las clases trabajadoras y por el otro la aparición de la infancia popular.<sup>206</sup>

Está claro que la escuela es impuesta a los hijos de obreros, campesinos y artesanos para aislarlos “preservar la infancia” y manipularlos de acuerdo al interés del nuevo régimen burgués. Con la escolarización se les sustrae de su medio y de sus relaciones, lazos de sangre, de oficio, amistad. Este logro moderno, con la mediación decisiva e interesada del poder público, se convertirá en una la estrategia más significativa de la nueva sociedad y del nuevo interés político-económico para consolidar la masa trabajadora, los sin nada (excepto su fuerza de trabajo) que el nuevo régimen productivo demandará masivamente.

La configuración del concepto/estatuto de infancia como estrategia política tiene un ritmo y una forma de atención e intervención, un despliegue, diferenciado socialmente. Los espacios, los medios, los saberes, los mediadores cambian, hay un espacio privado y un espacio público que

---

<sup>206</sup> Según Varela y Álvarez (1991) la escuela pública, bien entrado el s. XIX, ayuda a desarrollar estos dos elementos.

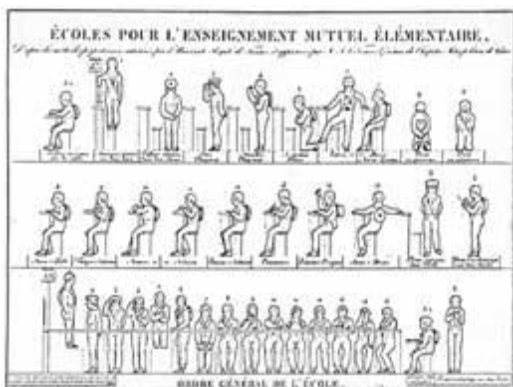
forma y ajusta, que presenta un modelo y un ideal de acuerdo a la coerción social del infante. Una economía política del cuerpo entrará paulatinamente en acción (ilustración) para definir las estrategias de gestión de la población. Porque la educación en sí misma es una estrategia de gestión/dominación de la población.

Los hijos de los “distinguidos” educados en el espacio privado y en los colegios para mandar; los pobres en hospitales, y hospicios, en los espacios de corrección y ajuste bajo la acción y el control directo del gobierno (en el espacio de lo público). La consigna implícita es: “Máxima represión y mínimo saber transmitido” Varela y Alvarez (1991: 28). Esta investigadora observa como uno de los primeros Ilustrados en proponer cierta secularización de la enseñanza: Juan Luis Vives (1.526), dice sobre la infancia pobre: “No aprendan solamente a leer y escribir, sino, en primer lugar, la piedad cristiana y a formar juicio recto de las cosas”.

Una ética economicista/rentabilística e integradora (súbditos virtuosos, disciplinados, saludables, vigorosos) supera el socorrismo y la caritatividad de los siglos precedentes. El cuerpo visible, la fuerza, la salud, el desarrollo y la educación física empiezan a contar en la cuenta. Desde los planteamientos de Jovellanos, según Martín Nicolás (1999: 7), se puede observar la relación entre progreso social y ejercitación física inicial (crianza y endurecimiento del cuerpo), para este pensador español no podía haber progreso social sin el progreso de los sujetos dado por la formación física e intelectual.

Con relación a la corporalidad y el papel que juega la institución escolar en su ajuste espacio temporal, hay un elemento que traen a colación Foucault 1996 y posteriormente Varela y Álvarez (1991: 53), se trata del pupitre, elemento simbólico y práctico de la individualización donde son administradas la enseñanza y el aprendizaje, la distancia, los tiempos, los roces, la sexualidad y la disciplina; el cuerpo se aísla, se circunscribe, se inmoviliza, el cuerpo se somete a fuerza de encajarlo en una horma de madera sumisión. Horma que no aparece sola. Varela y Álvarez (1991: 53) relatan cómo a la emergencia de este tipo de encajes y ajustes corporales posturales le acompaña la Psicología escolar (psicopedagogía) que con la creación del mapa de la mente asegura la conquista de la infancia.

Varela y Álvarez (1991: 54) concluyen que la invención escolar es algo más que una reproducción de las viejas formas de gestión de la infancia, es, dirán, “...una auténtica invención de la burguesía para “civilizar” a los hijos de los trabajadores”.



Dibujo 6. La Escuela de enseñanza mutua (El ejercicio de la Escritura)<sup>207</sup>... Toda una gimnástica...

#### 4.2 El cuerpo dócil de la escolarización: un reflejo de la IPC surgida de la época disciplinaria

El trabajo pedagógico con los alumnos es siempre un trabajo con y en el cuerpo, a pesar que en el discurso acerca de las prácticas educativas el cuerpo no sea una categoría muy visible (contrariamente a la evidencia de su materialidad). Milstein y Méndez (1998: 208)

La somatocracia, que tanto llamó la atención a Foucault, consiste en una instalación social avasallante de un gobierno de los cuerpos desde el cuidado corporal mediado por el Estado. Sus raíces se encuentran en la perspectiva de salud del s. XVIII y se gesta e impone a la manera de las antiguas teocracias, incluidas las mixtas del s. XVIII, con la diferencia que en estas el Estado cristiano pugnaba además por la salvación y el cuidado de las almas. Hoy se trata de la salud y el cuidado de los cuerpos higienizados<sup>209</sup> como estrategia punzante y meticulosa que no deja de querer abarcar cada rincón de la existencia. Ayer el alma y la casa hoy la salud, el cuidado corporal. Pensamos que la instauración de esta última no pasó de lado por la escuela, tiene su capítulo especial en el tratamiento pedagógico de lo corporal, en la invención

<sup>207</sup> Ilustración usada por Foucault en *Vigilar y Castigar*. s. XXI editores. 16ª edición. 1996. (Fig. 11. Intérieur de l'École d'enseignement mutuel, située rue du Port-Mahon, au moment de l'exercice d'écriture. Lithographie de Hyppolite Lecomte, 1818. (Collection historiques de l'INRDP. Cf. p. 147 Eng. Edn).

<sup>208</sup> Citado por Gimeno (2003: 84).

<sup>209</sup> Foucault (1999: 346). *Estrategias de Poder*.

escolar. Cuidado corporal, salud, relación enfermedad y salud son constantes que aparecen en el discurso higiénico escolar de los ss. XIX y XX. La IPC es medicalizada.

Ante la desvalorización o el límite de la familia para la atención, el desarrollo y el cuidado del niño, ante su pérdida de valor educativo para favorecer el cuerpo del niño se desarrolla una institución que recibe la delegación de modelar e integrar los sujetos a los intereses del poder. Ahora se requiere de la escuela como estructura reguladora e instructiva que haga lo que la familia no podía hacer;<sup>210</sup> hay que apartar al niño de la sociedad "imperfecta y desviada", modelarlo o dotarlo de nuevas capacidades, formarlo para gobernar o disciplinarlo para servir, higienizarlo, normalizarlo.

Hay que anotar con Querrien (1994: 136) que:

Antes que los progresos de la ciencia psicológica no hubiesen hecho visible la inteligencia sobre una hoja de papel, la respuesta al test, la mejora del cuerpo de la infancia reunida en la escuela era mejoramiento esencialmente físico.

Ordenarlos, diferenciarlos, distinguirlos, clasificarlos, medirlos, limpiarlos, alimentarlos, fortalecerlos, vigorizarlos, corregirlos, vigilarlos, ajustarlos se convirtieron en una dinámica fundamental de la escuela que ahora minaba e invalidaba políticamente el ejercicio socializante de otras instituciones.<sup>211</sup> La escuela, siguiendo a Querrien (1994: 145), nace en un principio básicamente para el sometimiento de todos los ciudadanos a la ley, lo de formar para el trabajo es algo posterior. Diremos luego nosotros que la escuela en su origen es totalmente educación física.

Los niños son los primeros en ser intervenidos escolarmente. Querrien (1994: 140) plantea como las actividades con las niñas eran limitadas hasta el punto que no pudieran esperar otra vida que no sea la de madre de familia. Como veremos más adelante este hecho marcará un nodo

---

<sup>210</sup> García y otros (2002: 28) "El aseo de los niños es responsabilidad de los padres como celadores naturales de los hijos". Sin embargo, se sabe que no cumplen a cabalidad con este precepto, por lo que la escuela se convierte en el lugar higiénico de refugio y aprendizaje...pero cuando los padres no cumplen esta labor, están los institutores "precisamente para poner en cubierto de los males que le pueda proporcionar los descuidos, omisiones, pereza, falta de recursos e incapacidad de los padres de familia". Desde el periódico la Escuela Normal de Instrucción Pública. 1872. Bogotá.

<sup>211</sup> Ver en Varela y Álvarez (1991) y Foucault (1996) significado del colegio jesuitico en el proceso de configuración de una escuela obligatoria y distanciamiento en el marco escolar entre formación y aprendizaje (s. XVII).

significativo de la IPC de la mujer en la escuela. La sexualidad, la robustez y las limitaciones corporales femeninas se convierten en premisa de creencias y mitos altamente significativos sobre la capacidad y el potencial corporal de la mujer, que van a marcar el desarrollo de la exclusión y la segregación de género en la EF, en el contexto europeo y en el latinoamericano, hasta muy entrado el s. XX.

Cuando niños y niñas fueron a la escuela fueron separados y a tareas muy específicas y diferenciadas, su encuentro en un mismo espacio es cuestión reciente. Hay una disposición ministerial española de julio de 1882 relativa a la higiene escolar que trae Querrien (1994: 141), muy dicente en lo relacionado con esta diferenciación:

La escuela primaria puede y debe hacer un lugar suficiente a los ejercicios corporales para preparar y predisponer de algún modo a los niños para los futuros trabajos del obrero y del soldado, y a las niñas para las labores domésticas y las tareas de la mujer... El trabajo manual de las niñas... se propondrá inspirarles... el amor al orden; hacerles adquirir las cualidades serias de la mujer de hogar y ponerlas en guardia contra los gustos frívolos y peligrosos.

Por otro lado en occidente es la primera infancia masculina el primer objeto de los colegios.

El cuerpo nos distingue, plantea Bourdieu, el cuerpo nos diferencia, nos relaciona, nos comunica, por él se nos valora y se nos clasifica, en esa medida la escuela pretende una intervención sobre lo corporal más inteligente y productiva, más diferenciadora que las otras formas de intervención clásicas y medievales sobre la corporeidad. Pero no escapa a las herencias y delegaciones de esas instituciones, de alguna manera las conjuga.

Las coincidencias y convergencias son demasiadas: encierro, suplicio, purificación, cura, terapia, higiene, fortalecimiento patriótico, moralidad, docilidad, fuerza, vigor. Del "cuerpo a cuerpo permanente y coercitivo de los adultos con los niños" 212 en el contexto familiar para asegurar el cuidado, higiene, vigilancia, desarrollo físico, sexualidad, alimentación y limpieza, se pasa a un cuerpo a cuerpo escolar maestro-alumno que debe garantizar su civilización.

---

212 Ver Foucault (1999: 333).

Este periodo es especialmente significativo para la IPC, ya decíamos que pocos conocimientos tiene esta escuela que entregar a los niños, se trata de una institución que cumple con los menores lo que otras instituciones cumplen con otros sujetos de dominio. Miremos que para la IPC la escuela toma del convento y la cárcel el arte de doblegación de las voluntades,<sup>213</sup> la significación del castigo, el suplicio y la purificación; del hospital la higiénica, la dieta, la encuesta, la medida, la clasificación, el lugar, el registro, la valorización del cuerpo; del regimiento la fortaleza, el patriotismo, la disciplina, la disposición, el sometimiento, el ajuste corporal a un espacio y a un tiempo eficaz. Podemos decir que la IPC es síntesis de la acción institucional que desde el s. XV se ejerce sobre los cuerpos con una intencionalidad psicagógica,<sup>214</sup> ahora producto de la renovación pedagógica, quiere decir: modeladora y capacitadora.

Todo parece indicar que la intervención pedagógica sobre lo corporal en los inicios de la escuela primaria (a pesar de su intencionalidad laica) estaba más centrada en una acción de tipo psicagógico, para usar la categoría que adopta Foucault para hablar de aquella intervención de verdades que no intentan dotar al sujeto de capacidad y saber sino que intentan la transformación del modo de ser, de cara a la verdad que únicamente el guiado puede detentar.

Aquella intervención sobre lo corporal debió haber estado muy emparentada en sus inicios, con la herencia misional. Dirá Donzelot (1991: 37) que la escuela del s. XIX en su irrealización como difusora de conocimientos es considerada todavía más como medio de extender preceptos morales. Entendida la moralización de la época como estrategia de sumisión común a las diferentes instancias de internamiento.

Plantea Gimeno (2003: 77) que:

El cuerpo es el primer destinatario de las prácticas educativas, del control, la represión y el castigo; el primer beneficiario de la tolerancia (respeto a la integridad física) y la desinhibición del derecho a exhibirse como ser singular.

---

<sup>213</sup> Ver Varela y Álvarez (1991: 9).

<sup>214</sup> Ver Foucault (2005: 101).

Esto sugiere, en el contexto de la idea foucaultiana de la existencia de una moral y de una economía política del cuerpo, que el desarrollo de una IPC en la escuela no debió ser extraña con la génesis de un sistema de Educación Física<sup>215</sup> asentada en el coso escolar. Habla Cimeno (2003: 84) de la existencia de una especie de prevalencia disciplinaria en aquella primera escolarización: "... en buena medida el quehacer en las aulas exige como condición previa la disciplina corporal que se va imponiendo desde la más temprana escolarización".

Como vemos, en ese disciplinamiento corporal actúa la escuela toda y siempre, pero además actúa un dispositivo pedagógico especial que recibe delegaciones histórico-escolares muy concretas en torno al disciplinamiento y la capacitación corporal. No es casual la asociación histórica de orden, disciplina, fuerza, control, moral, rigor físico y dolor, con la práctica de la EF escolar. No es casual la base social y las experiencias previas que nos validan social e históricamente para el desempeño profesional (deportista, saltimbanqui, bufón, militar en uso de buen retiro, presencia corporal, moral intachable, patriota,<sup>216</sup> etc.).

La normativa y las disposiciones pedagógico-didácticas que invocan una intervención de lo corporal en la escuela primaria (donde se encuentra la génesis de la EF escolarizada), contienen un cuerpo de concepciones, teorías, ideas, imágenes, representaciones, mitos y creencias, valoraciones y directrices que demuestran que la EF escolar nace fundamentalmente en lo que Varela (1991: 14) denomina como el espacio de gobierno de los hijos de las clases desfavorecidas: la escuela nacional, pública,<sup>217</sup> en los colegios de los privilegiados se jugaba a otra cosa bien diferente. Para el caso colombiano a finales del s. XIX el Estado organiza el sistema público de enseñanza con pretensión de obligatoriedad, laicidad y gratuidad, "la educación pública, es pensada como opción para la república, en la medida que las escuelas son la base de la unificación nacional, la mejor herramienta para alcanzar el progreso material y

---

215 Mi primera experiencia con una práctica guiada e intencionada de EF se remonta a segundo de primaria, en mi escuela rural, cuando Don Luis mi profesor, a la vez comprador de café dominical y sacamuelas nocturno, en medio de la fatiga de las planas de caligrafía o de los largos ejercicios de repetición/memorización de las tablas matemáticas nos hacía parar de la banca a respirar forzosamente y a mover en forma muy extraña manos, cabeza y piernas". (Retazo autobiográfico WM)

216 Para ampliar las condiciones del "cuerpo del enseñante" como matriz exigida para producir el cuerpo de la infancia (ver Querrien, 1994: 143).

217 Ver para el caso colombiano y antioqueño periódicos y revistas educativas desde la segunda mitad del s. XIX. Entre otros Gaceta de la Nueva Granada, Revista de Instrucción Pública, Periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública.



moral y para civilizar el país” (García, 2002: 17), se dirá que la escuela primaria es el prerrequisito socializador que el poder coloca en el camino integrador a las clases populares. La lección europea no pasó desapercibida a nuestros liberadores.

Nuestra idea es que la EF moderna nace con la Escuela pública primaria y que su génesis está asociada íntimamente con las condiciones emergentes que dieron origen a dicha escuela. En ese sentido, en la nosopolítica<sup>218</sup> del s. XVIII y en las condiciones sociales emergentes para el desarrollo de una escuela nacional en los finales del s. XIX y principios del s. XX,<sup>219</sup> se dejan captar una serie de situaciones/premisas que pueden servir de herramientas para intentar una mirada aproximativa a la emergencia, en ese nuevo contexto, de un tratamiento pedagógico de lo corporal.

Entre esas condiciones están: La necesidad político-económica y social de un espacio para la educación de los niños pobres, la dotación de finalidad de la infancia, su privilegio, su construcción, sus imágenes, la emergencia de la categoría alumno, el desarrollo de conocimientos/saberes, normas y expertos en el cuidado y educación del menor, la consolidación de la escolarización como internamiento/encierro, la jerarquización por el cuerpo, la clasificación, la “normalización nacionalizada”.

Olas	“Que sabe a Colonia” (Finales del s. XVIII a Mitad de s. XIX)		“Civilizadora ilustrada” (Segunda mitad de s. XIX)	
<b>Corrientes Referente temporal:</b>	Independista (emancipadora). Hasta 1826	Unificacionista (utilitarista). Hasta 1844	Liberalizadora (romántica). Hasta 1885	Regeneracionista (restauradora). Hasta fin de s. XIX
<b>Educación</b>	Escuela religioso-patriótica.	Instruccionista y memorística.	Instruccionista laicizadora, objetiva moderna, racional, intuitiva.	Instruccionista y moralizadora.
<b>Estrategia</b>	Borbónica. Plan Góngora. Texto Palomares. Se crean tres	Plan Santander. Adopción lancasteriana. Manual Mutuo. Catecismos: moral,	Ideas pedagógicas ajustadas a leyes psicológicas. Decreto	Plan Zerde. Método perfecciona-

218 Ver Política de salud del s. XVIII y su impacto en el cuerpo del individuo y en el cuerpo de las poblaciones. En Foucault (1999: 328-342). *Estrategias de Poder*.

219 Ver Varela y Álvarez (1991), Gimeno (2003), Querrien (1994).

	Escuelas Normales Lancasterianas. La instrucción primaria pasa al Estado. Plan Moreno y Escandón	político. Desarrollo incipiente de industria y agricultura. Normales difusoras del Método Mutuo. 1826 Antibenthamismo. Organización de la instrucción pública. Decreto Orgánico de Instrucción Pública (1826) y Decreto de Plan de estudios (1827) firmados por el general Santander. Escuelas parroquiales y cantonales. Flexibilización metodológica (1829-1832); método inductivo, mutuo y simultáneo. Reforma 1844 énfasis religioso y formación de maestros. 1844 manual del alcalde y funcionario. 1845-68 desarrollo educativo en Antioquia, Santander y Bogotá.	Orgánico (liberales radicales). Plan Ospina. Adopción. Pestalozzianismo. Manual Triana 1845 (Método Integrado) Secularización Educativa. 1853 crisis de los títulos/igualdad. Catecismo Republicano de Pinzón. 3 años sin escuelas. 1861 desamortización de bienes, las escuelas pasan a la Nación. (Iglesia recupera su rol educativo en 1863)	do ("el caballo de Troya" ver Sáenz (1997: 64)
<b>Fuerza política hegemónica:</b>	Bolivarismo Integrista	Santanderismo Escisionismo	Liberalismo Federalismo	Conservatismo Centralismo
<b>Nodos</b>	Independencia. Pacificación. Consolidación de la independencia. República. 1767 expulsión de Jesuitas.	Conspiración septembrina. 1844 regresan Jesuitas (educación indígena). 1850 nueva expulsión Jesuitas.	Constitución de los partidos políticos. Ascenso liberal Decreto Orgánico radical	Concordato Ascenso conservador
Constituciones	Constitución 1821 (Gran Colombia: Caracas, Quito, Bogotá). Liberal, Democracia representativa. Alfabetismo/Voto hasta 1840	Constitución 1832 (1° Nueva Granada) Centralista. Alfabetismo/voto a 1850. Constitución 1843 (2° de la N. Gr.) Centralista, autoritaria, católica.	Constitución de los dos partidos. Comunidades religiosas a la educación menos los Jesuitas. Constitución 1863 (Liberal)	Constitución 1886 (conservadora, católica).

Tabla 3. Referente histórico para una comprensión de la IPC, Colombia s. XIX.

### 4.3 Para el caso colombiano, la emergencia de la matriz escolar en la tensión entre el poder pastoral y el poder político decimonónico

Lo social, desde la perspectiva de Deleuzze,<sup>220</sup> remite a un sector particular en el que se incluyen, si es preciso, problemas muy diversos, casos especiales, instituciones específicas, todo un personal cualificado. Las enfermedades y el contagio, las adaptaciones sociales, el alcoholismo, la penalización, la recreación, la asistencia, la promoción, la socialización, la higienización y la formación/con-formación, pasan a ser aspectos de una estrategia social que ya no puede ser atendida, en nuestro caso, con los dispositivos de gobierno colonial.

En Europa a partir de los s. XVIII y XIX<sup>221</sup> y en Colombia a partir del s. XIX, emerge lo social, como un campo que incluye, entre otros, a los ámbitos: jurídico, económico, público, familiar, partidista, privado, salud, religioso y educativo. Lo social, según el pensador francés, toca esos sectores y crea nuevas relaciones o nuevas distribuciones originales entre ellos (por más antiguos que sean). En tal sentido, reconfigura un nuevo campo para el despliegue de las fuerzas sociales. Este nuevo paisaje, alerta el filósofo, tiene sus trampas y maquinaciones.

Las relaciones estéticas en la vida cotidiana solo son posibles a través de matrices de sensibilidad que, instaladas en lo social, se convierten en escenarios concretos en los que se planta o se matricula al sujeto en vía a su constitución.

Las matrices son colectivas, entre ellas están la familiar, la clase social, la escuela, la nacional, el género, la religión, la profesión y la constitución corporal. Según Mandoki (1999: 182) lo que constituye al sujeto estético es la combinación única de elementos sensibles desde diversas matrices. La matriz escolar, en su interactividad social, produce huellas paradigmáticas que funcionan en otras matrices como la estatal, la jurídica, la penal, la militar, la deportiva, la higiénica, la laboral o la profesional.

---

<sup>220</sup> Ver epílogo de G. Deleuzze al texto de Jacques Donzelot "La policía de las familias". (1998). Pre-textos. Valencia. Págs. 233-241.

<sup>221</sup> Ibid. 233.

La matriz escolar está atravesada por paradigmas que ponen su impronta en el sujeto. Por paradigma entendemos acá al marco de referencia cultural, código, o a-priori de sensibilidad, desde donde se forma o se con-forma el sujeto; lugar desde donde este enuncia o interpreta. Los paradigmas, así entendidos (Ibid. 181), son las huellas de las matrices que permanecen en el individuo y lo constituyen como sujeto.

Hay dos clases de paradigmas: los simbólicos (dramáticos) que se dejan sentir con diferente intensidad, como energía social, corporal, moral, intelectual o temporal y los paradigmas formales (semióticos) que en nuestro caso refieren a estilos, géneros, idiomas, costumbres, métodos, concepciones de juego, corrientes y/o modelos pedagógicos, en tanto convenciones formales culturales. Encontramos, en relación con la matriz escolar y corporal, paradigmas de diverso tipo que juegan un rol significativo en la definición de lo social en la Colombia de s. XIX y principios del XX: filosófico (sensualismo), filosófico jurídico (benthamismo, utilitarismo) económico (pragmatismo), pedagógico (lancasteriano, pestalozziano, activo), deportivo (inglés), religioso (catolicismo, protestantismo), político (santanderiano, bolivariano, liberal, liberal radical, conservador) y gimnástico (sueco, alemán, militar, escolar, natural, racional).

No debemos pasar por alto que el ser humano “está plantado en la matriz familiar primero y en la escolar después con una facultad sensible tierna y moldeable en extremo” (Ibid. 17). Por ello, para establecer una aproximación comprensiva a los discursos de la EF y el juego en el s. XIX desde una perspectiva estética, partimos del reconocimiento de la escuela como una matriz de sensibilidad de lo social donde cobran escena los paradigmas sociales pero también las huellas dejadas o reclamadas por otras matrices. En la matriz escolar, entre sus diversos agentes, visibles en las diversas superficies textuales, se producen intercambios de sensibilidad que están mediados por los juegos de poder formadores o con-formadores del sujeto.

Tendremos en cuenta que en la escuela hay un despliegue discursivo interno (desde ella) y otro externo<sup>222</sup> (sobre ella); despliegue que en sus sintaxis, asociaciones y redes paradigmáticas confirmativas, permiten una lectura comprensiva; es desde la dinámica de estos intercambios

---

<sup>222</sup> Remite a los intercambios entre padre, madre y escuela, entre gobernantes y escuela, entre empleadores y escuela, etc.

diversos, productores de sensibilidad, desde donde la matriz en su despliegue se deja observar y valorar.

Entendemos, desde esta perspectiva, que la escuela es un campo experiencial donde se da una hibridación, un encuentro convergente o divergente de diferentes lenguajes sociales. En la escuela, en los límites de un mismo enunciado el encuentro entre dos conciencias lingüísticas, quinésicas o icónicas, distintas, separadas una de la otra por formas situadas de diferenciación o de distinción social como el género, la etnia, la clase, la tenencia económica, la generación, la habilidad, la salud, la capacidad, la vigorosidad, la religiosidad, la civilidad o la imagen corporal.<sup>223</sup> Este encuentro, en la matriz escolar, toma cuerpo en el intercambio sensible entre escuela y sociedad, entre legislador y profesorado, entre profesorado y alumnado; entre culturas. En este sentido entendemos la escuela como institución matricial, foco privilegiado, de la modernidad, para irradiar, producir y con-formar sensibilidad social cívica, moral, política, productiva, intelectual, recreativa, corporal y sexual.

---

<sup>223</sup> Ver Bajtin citado por Mandoki (1999: 173).

## 5. LA CONSTITUCIÓN DE LA INFANCIA APAREJA UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA DE LO CORPORAL

### 5.1 La emergencia de la categoría alumno

Entre los ss. XVI y XVII se perfilan dos perspectivas de la infancia, claves para entender no solo el valor que esta adquirió para la sociedad moderna o para entender las representaciones sociales o escolar-didácticas que hoy se poseen sobre la infancia. Esas perspectivas tienen un valor significativo para dimensionar históricamente las creencias constitutivas de una intervención pedagógica de lo corporal, de la hoy denominada EF.

La atención que el capitalismo presta al tratamiento pedagógico de lo corporal en el contexto de la escolarización obligatoria y masiva del s. XIX y principios del s. XX (cuerpo saludable, vigoroso y disciplinado: herramienta de combate y cuerpo productivo), está íntimamente relacionada con los cambios sociales, económicos, culturales y políticos que se operan en los ss. XVI, XVII y XVIII que tienen que ver, como decíamos en el principio de este aparte, con el despegue de una sociedad medieval hacia un nuevo orden social a través de la constitución del nuevo Estado.

Esta nueva mirada sobre el cuerpo además de reflejar un cambio sustancial en la valoración corporal, refleja significativamente con ello, la configuración de un nuevo concepto de infancia.

Este interés humanista y moralista se viene consolidando desde el s. XVI cuando se empieza a dimensionar que “Los “muchachos” a la manera de la cera, arcilla o los “arbolillos”, presentan condiciones de ductilidad y maleabilidad que deben ser considerados de cara a los más elevados intereses sociales de futuro (Vigarello, 1991; Varela y Álvarez, 1991; Gimeno, 2003). Creencia que fundará una idea crucial sobre la moderna IPC:

(...) poseen una gran facilidad para el remedo, para la imitación, a la vez que están dotados de una capacidad inmediata para retener lo que se les enseña; nacen desnudos, débiles y sin defensa; son rudos y flacos de juicio. 224

Desde allí queda perfilada no solo la dirección del ideal pedagógico (cuerpo racional, religioso, servil, vigoroso) sino también un ideal didáctico que definirá en buena medida las técnicas, los métodos, principios y ejercicios y el rol mismo del educador corporal, que como sustentaremos más adelante, es esencialmente el profesor en los inicios de esta nueva escuela.

Esta diferenciación social, esta clasificación/valoración implica no solo la configuración de un discurso pedagógico hacia la infancia (emergencia de la escuela). Sugiere Varela (1991: 59) que es determinante en la disposición o mejor la consolidación, de la separación y el encierro de los menores como estrategia educadora, que con la influencia de los reformadores define una acción disciplinaria escolar (vigilancia y cuidado) que marcará profundamente los cuerpos infantiles (definición de una IPC en el s. XVIII y s. XIX).225

## **5.2 La infancia y la constitución de intervención pedagógica (ciencia pedagógica)**

La historia y la arqueología escolar muestran que la infancia es una categoría/institución reciente. En su definición la iglesia juega un rol fundamental. Sus conflictos, sus reacciones reformistas y contra reformistas, sus avanzadas misionales/cristianización, así como la preocupación por el mantenimiento de su poder y privilegio de la mano de los poderosos, van a enfocar privilegiadamente su mirada en los menores. Ella a través de una "multiforme práctica educativa" (Varela y Álvarez 1991: 16) y en su dinámica de regulación social y moral interviene "diferenciadamente" a la población de menores pobres/"picaros", rudos, príncipes y "distinguidos". La infancia configura una avanzada de futuro en la que la Iglesia y con ella los poderosos, invierten decididamente.

---

224 Varela y Álvarez (1991: 57).

225 Hay un aporte interesante de Silvana VilodreGoellner (Profesora de la Escuela Superior de Educación Física de la Universidad Federal de Río Grande del Sur- Porto Alegre- Brasil. Maestría en Ciencias del Movimiento Humano y Doctoranda en Educación) que permite ampliar esta cuestión en relación a la EF: Jean Jacques Rousseau y la educación del cuerpo. Traducción realizada por: Silvana Clara Franceschini (1997). <http://www.efdeportes.com/efd8/silvge8.htm>

Los primeros son objeto del cuidado, la instrucción doctrinaria y la enseñanza de la virtud, la obediencia, el arte de servir y las buenas y sanas costumbres; su espacio: las escuelas anexas a la iglesia, los hospicios y albergues, las instituciones de caridad, luego la escuela nacional pública; sus profesores: los carceleros, y vigías, los canónicos, hermanos, clérigos y ayudas de sacristía. Los segundos de mano de sus tutores y preceptores, luego de los maestros en colegios e internados de las corporaciones y congregaciones de mayor poder, formados en el respeto por la religión, la fe y el arte de mandar.

En este sentido Varela (1991: 18) plantea que “la educación será uno de los instrumentos claves utilizados para naturalizar una sociedad de clases o estamentos”. A cada naturaleza, a cada instancia un programa educativo diferenciado, de clase; también una IPC diferenciada con ese mismo criterio.

Débiles, irracionales, malos, rudos y flacos de juicio, los menores deben ser objeto de tutela, encauzamiento, modelación y disciplinamiento. Se plantea que los avanzados protestantes (Vives, Rabelais, Lutero y Calvino entre otros) definen, aún difusamente, la infancia. Definición que según Varela (1991) emergerá (impacto) en posteriores definiciones como las de Rousseau (infancia edad psicológica con etapas y momentos diferenciables).

Varela (1991: 19) ubica en: la acción educativa institucional (colegios, hospitales, albergues, casas de doctrina y seminarios); la acción educativa familiar y, en las prácticas de recristianización, la dinámica y los escenarios que posibilitan la configuración progresiva del estatuto de la infancia. Sugiere que es allí donde se observa ya con mayor claridad, la configuración de una perspectiva psicobiológica de donde se extraen los saberes y se configuran las estrategias para la educación de los infantes, espacio donde se constituye la “ciencia pedagógica” (Ibid. 20).

Ciencia que a partir de entonces dará cuenta de la generación de ideas en torno a aspectos tan significativos para la EF posterior, como la separación por edades o capacidades, la

---

226 Dice Varela (1991: 19) que “la inocencia infantil es una conquista posterior, efecto, en gran medida, de la aplicación de toda una ortopedia moral sobre el cuerpo y el alma de los jóvenes”.



graduación de la enseñanza y de los aprendizajes, el ajuste de lo aprendible de cara al potencial cronológico, la tutela y sus estrategias, los modos y formas de participación familiar en la educación y preparación de los menores, las estrategias interestamentarias (consenso sociedad-familia-colegio, padre-maestro, iglesia-escuela), los tratados pedagógicos para la orientación familiar y la gestión social/institucional en el cuidado de los menores y otros asuntos de la “familia cristiana”.

Todo apunta a confirmar la hipótesis sugerida antes por Anne Querrien (1994: 136) en términos de que para la época, que ahora denominaríamos como “de la infancia recién constituida”, cuando la “ciencia pedagógica” hace sus primeros pinitos, cuando la ciencia psicológica prepara su papel histórico, “ la mejora del cuerpo de la infancia reunida en la escuela era mejoramiento esencialmente físico”. Y cuando esas disciplinas y esos saberes se desarrollan, lo físico, como ya vimos, entra también en un grado de especialización y focalización curricular que cobra el paso de un nuevo saber y un nuevo experto, algo sospechoso, en el medio escolar.

Las viejas funciones de la escuela inicial que rememoran las funciones primigenio/rudimentarias de acercamiento escolar al cuerpo del menor (medir, clasificar, diferenciar, vigorizar, castigar, ajustar), estarán por mucho tiempo y cuando desaparezcan lo harán para emerger de nuevo con espíritu renovado y fortalecido con el estatuto de las disciplinas.

Nuestro accionar hoy en pleno s. XXI, está circunscrito a una educación de lo físico (EF) y se nos llama en el mejor de los casos con el mote de *edufísicos*. La escuela nos admite pero cada día muestra mayor duda sobre el alcance educativo de nuestra pedagogía corporal. Ella sigue convencida de que nuestra labor, como ayer, es una labor de modelación corporal del “cuerpo visible”, físico, que incluso se puede desarrollar por fuera del currículo (ver Devis, 1994; Kirk, 1990). Perspectiva que sigue anclada en una idea de lo corporal que hunde raíces en la época medieval y en los momentos más aciagos de la génesis de la escuela.

### 5.3 Sobre la valorización del cuerpo infantil y la génesis de una EF escolarizada (como cuerpo de saber)

Otro de los aspectos fundantes de la EF está relacionado estrechamente con el desarrollo de una concepción sobre el cuerpo infantil (crianza, moralidad, higiene, cuidado), tenemos que decir que esta concepción solo toma cuerpo significativo en los ss. XVII y XVIII, pues como se ha planteado en los trabajos referenciados tanto de Foucault como los de Gimeno Sacristán, Julia Varela y Fernando Álvarez Uría, en el Medioevo la figura infantil carece de un reconocimiento significativo.

Philippe Aries comprueba que durante el s. XVI la categoría privilegiada es la juventud, desde la cual solo en el s. XVII empieza a desgajarse una primera infancia, en el s. XVIII se separan definitivamente infancia y adolescencia (clases altas) y en el s. XIX el bebé aparece como una nueva figura.<sup>227</sup> El mismo autor citado por Galantini (2001: 4) comenta que

Las criaturas son representadas como adultos en miniatura” y que “es por vueltas del s. XVI que comienzan a aparecer vestigios de un sentimiento especial con relación al niño, como son los mimos y la conciencia de inocencia infantil.

Varela (1991: 23) y Querrien (1994) dan cuenta de que las niñas, de acuerdo a la imagen forjada por los reformadores, debían recibir una educación doméstica, sin embargo algunas órdenes religiosas encararon su enseñanza; una enseñanza que las circunscribe al “gobierno de los asuntos domésticos de la casa”. Varela (Ibíd.) anota que en las clases populares hay menos precisión sobre la categoría. Se asigna a la infancia un carácter amplio e impreciso. Se sale de ella cuando se sale de la dependencia (Ibíd. 24).

Galantini (2001: 10) apoyado en los trabajos de Andrea Bau y Eduardo Álvarez Palacio muestra como a principios del s. XVI aparecen ya textos significativos sobre la infancia: Libro de Pediatría de Cabrón (1500) y sobre las temáticas de sanidad y salud infantil y ejercicio como los de Lobera de Ávila (1542), Núñez de Coria (1569), Álvarez de Mirava (1597) y la significativa obra, para el ámbito español, de Cristóbal Méndez (1553) "El libro del ejercicio corporal y sus

---

<sup>227</sup> Ver Varela y Álvarez (1991: 23).

provechos" Producción esta, muy centrada aún en una perspectiva de la crianza. Distinta a la producción de corte pedagógico-higienista que se desata según observación de Foucault (1999: 334-335) desde mediados del s. XVIII, cuando ya se delimita de manera más precisa un discurso sobre la EF del menor.

Álvarez Palacios<sup>228</sup> resalta que en aquellas obras del s. XVI, lo relacionado con lo que luego se denominará como EF, aparece inscrito en preceptos de higiene, normas dietéticas y una ejercitación corporal que apunta hacia un mejor mantenimiento físico de la nobleza. En este lugar podría ubicarse la génesis de la corriente terapéutico-higiénica de la EF, que luego con el desarrollo de los Estados y la problemática urbanística se abrirá camino hacia una IPC centrada en políticas para una higiene en la ciudad. Corriente inscrita en las políticas de salud y educación de la época, que hoy día tiene expresiones modernas en políticas mundiales, como aquella de: "ciudad saludable", "Municipio saludable" o "Escuela Saludable" al interior de las cuales pisa fuerte una concepción higiénica de Educación Física para la salud, que se inscribe en la política de prevención de la enfermedad y promoción de la salud.<sup>229</sup> Se cumple el sueño de la medicalización total de la ciudad, la escuela no es más que un eslabón higiénico-pedagógico.<sup>230</sup>

Se podría considerar, que solo con la llegada del desmantelamiento de la asistencia en el s. XVIII (Foucault, 1999: 330), por las presiones de la economía rentabilista que demanda otra mirada sobre el cuerpo y en este caso sobre el cuerpo infantil, se inicia un minado significativo de la concepción prevalente del cuerpo infantil y de su tratamiento/intervención.

La nueva dinámica social se instaura, según el estudio foucaultiano, a partir de un análisis diferente de la ociosidad, aparecen las clasificaciones y las diferenciaciones de los pobres que

---

<sup>228</sup> Citado por Galantini (2001: 5).

<sup>229</sup> Ver para estudio más profundo de las tendencias históricas de la EF y Salud el trabajo de José Devís (2002) EF y Salud s. XXI.

<sup>230</sup> En Colombia, y liderados desde convenios universidad-alcaldía, se desarrollan proyectos de intervención social en salud de toda la población. Los expertos de Salud Pública, médicos, odontólogos, enfermeras, economistas e ingenieros se toman los "municipios" pero en primera línea de avanzada están los *edufísicos* aquellos que en forma más directa y con mayor permanencia pueden garantizar un contacto permanente y lúdico con los pobladores. Ver Proyecto Municipio Saludable. Alcaldía del Peñol y Universidad de Antioquia (1998-2001). La estrategia de Municipios Saludables se adoptó en Colombia desde 1992. Desde la Universidad de Antioquia el programa, que cuenta con el liderazgo de Humberto Ramírez, lleva más de 20 años.

buscan una ubicación del potencial útil de la masa desposeída, ahora se trata de una perspectiva utilitaria de la pobreza y en ese contexto la masa infantil requiere otra mirada, otro tratamiento, otra inversión.

Foucault (1999) diferencia las funciones del poder, plantea que en la Edad Media con el asunto de la guerra y la paz que muestra un interés marcado por el monopolio armado, priman el castigo y la judicialización. A finales de la Edad Media: orden y organización de la riqueza. En el s. XVIII el poder desarrollará una preocupación y una atención sentida, antes no experimentada, por la longevidad, por la reorganización de la sociedad con criterios de bienestar físico; la salud se dimensiona como instrumento de enriquecimiento.<sup>231</sup>

Del asistencialismo se llega a la politización de la salud, paso donde emerge una IPC de masas. El estado crea espacios separados herederos en parte del encierro filantrópico, hospital o parroquial, del espacio corrector, moralizador y disciplinador de antes.

En el s. XIX se inaugura un tratamiento pedagógico escolarizado, público, e institucionalizado donde el Estado juega un papel activo. Pero es sobre el discurso de la salud y la higiene pública donde la institucionalidad laica o religiosa, pública o privada trazará estrategias para definir políticas y normas. Es desde una discursividad sobre la dieta y la alimentación, sobre la vestimenta y el cuidado de los niños abandonados, sobre la educación elemental y el proselitismo moral desde donde se constituyen las bases sobre las que se va definiendo un discurso de la Educación Física moderna escolarizada (ver exhortaciones de fines del s. XIX y principios del s. XX en las normales antioqueñas).

Del s. XIX europeo-occidental hemos heredado una carga médico-terapéutica constituida de la mano de los “sistemas” gimnásticos y de la instrucción militar. Sobre ella se construirá la perspectiva higiénica que hoy, expresándose en las diferentes versiones de la relación EF y Salud, marca una de las tendencias que funda el discurso contemporáneo de una IPC desde políticas globales

---

231 Durante el s. XVII este aspecto empieza a ser abordado por la policía (institucionalización y reglamentación del orden y la salud como base de la riqueza) a esta policía le irá siendo asignado el problema de la relación salud-enfermedad y lo relacionado con el bienestar físico de la población. Se instaura una policía general de la salud, esta adviene como objetivo político en el s. XVIII. De la asistencia caritativa se pasa a la policía médica (coacciones y servicios). Ver Foucault (1999: 332).

del poder sobre la población, como se hizo en el s. XIX. Hoy se habla con mayor contundencia tecnológica de una ciudad saludable. Los grandes presupuestos públicos y el mercado de la salud invaden los rincones más olvidados de la tierra. La medicalización aún tiene “licencia” para administrar sanando.

Por otro lado, rememorando las claves históricas de nuestros orígenes, las diferencias abismales que se observan hoy en las prácticas motrices escolarizadas en regiones como Latinoamérica, hacen pensar que la división entre la EF del pueblo y la de los príncipes, pervive.

A pesar de que la producción más antigua en el área de la intervención educativa de lo corporal estaba orientada en la dirección de los delfines, de los hijos de los caballeros y los distinguidos,<sup>232</sup> buena parte de nuestra discursividad, de nuestras concepciones, de nuestras teorías y estrategias pedagógicas, parecen herederas fieles del higienismo caritativo misional riguroso y luego del régimen corporal disciplinario de las primeras escuelas públicas, regímenes ejercidos en forma extrema sobre los niños de las clases populares. Buena parte de nuestro repertorio debió surgir de ese discurso moralista de “espaldas al cuerpo”, exacerbante y martirizante, que se fue decantando en función del orden, la rectitud, la productividad y la salud pública moderna antes que de los juegos, danzas y cultura corporal de los caballeritos.

Los príncipes de hoy en sus majestuosas “cuarentenas” son sometidos a casi las mismas estimulaciones camino a la habilidad de mando. El príncipe y los colegiales “nobles” a diferencia de la mayoría de niños los de la “educación hospicial” se forman distinto y distintos. Según Varela (1991: 31) aquellos se dedicaban

(...) al estudio de materias literarias (gramática, retórica, dialéctica) vedadas para los pobres y al de distintas lenguas entre las que predomina el latín, se entretenían con juegos y espectáculos cultos y adquieren cortesanías maneras mediante la danza, la esgrima, la equitación y otros

---

232 Juan Carlos Martín en su Tesis doctoral sobre la EF en la Ilustración (1999: 14) encuentra que uno de los primeros textos medievales que hablan del ejercicio físico como medio o como régimen formativo fue escrito en 1308 para Jaime II de Aragón por el médico de Montpellier De Arnau de Vilanova: Régimen sanitas ad regemaronum. Es un escrito higiénico-dietético que apunta a las normas higiénicas y de cuidado corporal de la nobleza. Hasta el s. XVIII se podrá observar (según él) que los grandes tratados pedagógicos que dan cuenta del ejercicio corporal como instrumento formativo tienen la misma orientación.

ejercicios de marca que les proporciona lo que Pierre Bourdieu denomina una hexesis corporal en consonancia con su categoría social.<sup>233</sup>

Es claro que algunos contenidos han cambiado de acuerdo a los nuevos designios, necesidades y gustos del poder. Los colegiales por ejemplo en Latinoamérica, no hablan desde temprana edad el latín pero dominan el inglés o el alemán. La inequidad se reproduce<sup>234</sup> y el tratamiento pedagógico de lo corporal sigue diferenciándose.<sup>235</sup> Varela y Álvarez (1991: 14) subraya que “las clases distinguidas han enviado a sus hijos a establecimientos de calidad y distinción (colegios, liceos, gimnasios, etc.), y se supone que seguirán haciéndolo”.

Cuando Foucault<sup>236</sup> mira los procedimientos de medicalización familiar y social de la Europa del ss. XVIII y XIX, observa que desde principios del s. XVIII se da una gran producción de textos con el objetivo de desarrollar una “aculturación médica” que inicialmente coge a la familia como objeto/medio para garantizar el cuidado del niño, niño que representa un valor especial para un orden económico político que empieza a vislumbrar allí una de las más grandes riquezas sociales.

Ese cuidado doméstico, esa preocupación por la crianza puede considerarse según algunos investigadores (Devis, Vásquez, Barbero, Pedráz) como el ambiente en el que emerge el concepto mismo de EF. Recuérdese que esta preocupación por lo físico-corporal estará aparejada con el desarrollo de la ortopedia y la puericultura en el s. XIX. No en vano las primeras publicaciones sobre EF aparecen inmersas en los primeros textos y tratados de higiene, terapéutica, ortopedia y puericultura.

---

233 Varela y Álvarez (1991: 31).

234 En Latinoamérica hay 41 millones de adultos analfabetas absolutos, 3% de los niños en edad de educación primaria no pueden asistir a la escuela. 20% de los niños que ingresan a primaria no llegan a sexto grado, los niños de las familias de mayores recursos reciben de 2 a 6 veces más educación que los de menores recursos. La oferta educativa es fundamentalmente urbana, sus infantes reciben de 2 a 14 veces más educación que los rurales. Ver Proyecto regional de Educación para América Latina (Informe Habana, 2002. ED-PRELAC).

235 Dos realidades bien distintas sucedían con relación a la IPC a escasas cinco cuadras en 1998, en la ciudad de Medellín. Un grupo de niños de escasos recursos juegan bajo la mirada de su profesor en un campo polvoriento al lado de su escuela pública, mientras muy cerca de allí, dentro de un lujoso enmallado invisibilizado con hermosas enredaderas florecidas en el lujoso campus deportivo del Colegio Alcázares (Opus Dei) de Medellín, desciende un helicóptero que suelta serpentinatas en medio del acto lúdico de inauguración de los juegos escolares internacionales de los colegios del Opus Dei.

236 Foucault (1999: 334-335).

Entre las obras que describe Foucault como significativas y que denotan ya una atención al cuidado del niño, desatacamos por su especificidad en lo corporal y en los términos ya de una Educación Física explícita a: Andry: *L'Orthopedie, ou l'art de prevenir et de corriger dans es enfants les difformites l'espece humaine* (1741), Ballexserd J: *Disertación sur l'Education physique des enfants* (1762), Laplace-Chauvac: *Dissertation sur quelques points de l'education physique et morale des enfants* (1813), Prevot Leygonie: *Sur l'education physique des enfants* (1813). Obras que incluyen una "nueva categoría" que nominará posteriormente un área escolar y profesional: la "Educación Física"; una dimensión de las prácticas escolares: las educaciones del cuerpo.

Concepto que según Vásquez (1989)<sup>237</sup> aparece por primera vez en la obra del médico suizo Jacques Ballexserd (obra galardonada con el premio de la Sociedad Holandesa de la Ciencia en 1762) y que según Park (1978)<sup>238</sup> surge como respuesta a un interrogante sobre la dirección adecuada en el vestir, la alimentación y el ejercicio de los niños, del nacimiento a la adolescencia, para vivir más y con buena salud. Con ello el investigador Español resalta que las referencias que aparecen en estos primeros textos se reparten entre los términos de crianza física, educación física, ejercicio físico, juegos y diversiones.

La especialización de la categoría, su fronterización, será posterior y estará determinada por la especialización de los propósitos, roles, saberes/disciplinas en el contexto de los currículos escolares de finales del s. XIX y principios del s. XX. Nominaciones como juego, gimnástica, gimnasia, deporte, disputarán por mucho tiempo la hegemonía de la nominación Educación Física.<sup>239</sup>

Devís plantea (1994: 12) que la obra de finales del s. XVIII del alemán J. P. Frank, que apunta a la problemática de la crianza saludable (Tratado sobre el modo de criar sanos a los niños, fundado en los principios de la medicina y la Física... publicado en Madrid en 1803) aparece como uno de los textos precursores del uso del término educación física. En España, menciona como discursos precursores las referencias sobre educación moral, física e intelectual de Hervas y

---

237 Citada por Devís (1994: 12).

238 Citado por Devís (1994: 12).

239 La tesis doctoral de José Devís (1994) "Educación Física y Desarrollo del Currículum". Universidad de Valencia. Posee un aparte muy completo sobre los problemas de la definición del término Educación Física.

Panduro (1789-1805), además de la obra de Josepha Amar y Borbón: Discursos sobre la EF y moral de las mujeres de 1790, las obras José Iberti (1795) sobre método y la de Antonio Arteta de principios del s. XIX: Tratado metódico para la EF e intelectual de los niños de principios del s. XIX.

Es claro, desde la observación que hace Foucault en su trabajo sobre la salud en el s. XVIII y s. XIX<sup>240</sup> y allí los vericuetos del proceso de medicalización de la familia (instancia primaria) y de la sociedad, que no solo el concepto de EF, sino una práctica de la EF orientada como IPC (con mucha fuerza más hacia el modelamiento) surge en ese contexto de la crianza entendida como práctica de vigilancia, cuidado y control.

Perspectiva que ve la infancia con una finalidad, no sólo reproductiva sino como una finalidad rentabilística que demanda de condiciones de supervivencia útiles hasta la adultez, de condiciones físicas y económicas de esa supervivencia y que demanda así mismo de unos esfuerzos moralizadores, modeladores/higiénicos, pedagógicos de esos sujetos. Como dice Varela (2001: 25) “la infancia se constituye como parte de un programa político de dominación” y modelación. Ahora se preparara al niño para que en su vida adulta y, dependiendo de su condición social y económica, mande o sirva. En la primera condición (dominador), educado bajo la autoridad pedagógica de los clérigos importantes y el rol formativo de la familia, en el segundo caso (dominado), integrado y adoctrinado por la acción caritativa de los clérigos de segunda o sometido por el rigor correctivo de la institución pública moralizadora/higiénica.

Podemos decir que la consolidación de la EF como discurso y como práctica se hará de la mano de la profusa publicación especializada que se ampliará en los términos del tratamiento corporal como cuidado de sí, de la mano del desarrollo de la ortopedia y la puericultura, según Foucault,<sup>241</sup> en el s. XIX, a través de periódicos dirigidos a las clases populares con el objetivo de reforzar, con el argumento de la buena salud individual y social, el proceso de medicalización<sup>242</sup> social.

---

240 Ver Foucault (1999).

241 Ver Foucault (1999: 335).

242 Medicalización que a pesar de algunos esfuerzos históricos alternativos no dejará ningún resquicio a lo largo del s. XX. La condena medieval, que avanzó hasta mediados del s. XVIII según el filósofo francés, era contundente,



La Educación Física aparecerá permanentemente integrada y “separada” a un marco general de educación infantil que está reflejado claramente en una de las obras emblemáticas de la Educación publicada a mediados del s. XIX, ella presenta una concepción de lo que para ese entonces, y en relación con los otros contenidos educativos fundamentales, se entiende por EF: de la educación intelectual, moral y física del Inglés Spencer,<sup>243</sup> que aportará un concepto de EF en el contexto también de buena crianza (alimento, vestido, ejercicio, salud), allí según Devís (1994: 13) se deja observar ya una intencionalidad curricular/escolar hacia la EF.

A través de la discursividad y la práctica higiénico-médica asentada sobre el conjunto de necesidades y deseos sociales e individuales, que la medicina a través del mercado se apropia como espacio de poder (control colectivo de la higiene, de la salud y la enfermedad, intervencionismo autoritario del Estado clínico, etc.), nace y se consolida una discursividad y una práctica pedagógica de lo corporal.

Como vemos, los saberes y prácticas sobre la crianza familiar (alimentación, vestido, calzado, descanso, baño y actividades al aire libre) que se van configurando en el s. XVII y s. XVIII, serán determinantes para el concepto de EF que se consolida en el s. XIX. Devís (1994: 14) plantea que para el contexto español, las primeras diferenciaciones significativas se dejan observar en los proyectos de algunos ilustrados.

Es el caso de las Cartas del Conde Cabarrus al señor D. Gaspar Melchor de Jovellanos (1792) donde EF se equivale con: paseos, carreras, nado y lucha, actividades que además de salud proporcionan conocimientos físicos (peso, medidas, distancias). En otro escrito de Jovellanos se encontrarán alusiones sobre la utilidad y mejora que los juegos, especialmente de pelota, poseen en “la educación física de los jóvenes. Es importante anotar con Martín Nicolás (1999: 8), que en

---

nadie salía del hospital, allí se ingresaba para morir. El hospital, dirá, era un verdadero “mortuorio”. Dice Foucault (1999: 354) que la Revolución Francesa soñó una práctica corporal, una higiene, una moral de la sexualidad (...) una moral del cuerpo por fuera del control de los médicos (Ibid. 354), un régimen político feliz de gestión del cuerpo, higiene, alimentación y sexualidad (correspondientes a una conciencia colectiva espontánea), regulación no médica del cuerpo y de la conducta humana (Ibid. 354), hoy todo está medicalizado (...). Hoy diríamos que desde el s. XIX deambulamos una ciudad/hospital, una sociedad medicalizada en la cual se vive para espirar a manos de la higiene y bajo la permanente vigilancia y seguimiento del poder médico, que más que curar, administra minuciosamente nuestros cuerpos a partir de una intervención que se hace a nuestras espaldas y bajo el argumento de la salud y la higiene pública.

<sup>243</sup> Hay traducción del inglés al castellano de 1880.

la obra de este jurista, economista, literato, político y pedagogo Gaspar de Jovellanos, se observa un abordaje de los conceptos de crianza física: limpieza, aseo, alimentación, vestimenta, juegos y recreaciones; además este ilustrado español hablaba ya de una educación para ambos sexos, pública y bajo control del Estado.<sup>244</sup>

En el caso colombiano se puede observar que las preocupaciones por la EF, reflejadas en las primeras normas del Nuevo Estado<sup>245</sup> a principios del s. XIX, se basan en una preocupación sobre aspectos básicos de la crianza de corte s. XVIII europeo. Hay estudios históricos<sup>246</sup> que encuentran que la orientación técnico-pedagógica consecuente con el desarrollo de las instituciones normales formadoras de maestros, es tardía en A.L. Solo se observa un matiz claro en esta dirección a partir de la década de los 30 del s. XX. Antes específicamente en Colombia, el reclutamiento “vocacional” de personas para atender la niñez era más un asunto de carácter “misional”, y moralizador, lo que habla del potencial del contenido educativo de la práctica inicial de la EF.

En Colombia se dejará observar tempranamente (s. XX) un intento de regulación sistemática de la EF a partir de los periódicos esfuerzos de modernización de la EF con apoyo de misiones externas, que serán una constante durante todo el s. XX. Aporte uruguayo 1925 (redacción de la carta magna de la EF colombiana/ origen de la Comisión Nacional de EF). Aporte Alemán (Misión Pedagógica Alemana) desde las primeras décadas del s. XX para la capacitación de profesores y organización deportiva, relación que sigue en pie hasta hoy con los convenios entre los institutos del deporte e institutos de formación de profesionales del sector a nivel superior, con

---

244 Hay tesis doctoral de Juan Carlos Martín Nicolás (1999) sobre la obra de Gaspar de Jovellanos. Publicada por Ed. Pilateña.

245 Colombia tuvo diferentes nombres durante el s. XIX: Nueva Granda (1832-1858), Confederación Granadina (1858-1863). Estados Unidos de Colombia (1863-1886); República de Colombia a partir de 1886 (García y otros 2002: 22).

246 Solo a partir de la década del 30 (del s. XX) se observa una modernización de los centros de formación de maestros en relación a las modernas perspectivas pedagógicas y psicológicas y generalmente esto se da de la mano de misiones alemanas, como el caso de Chile y Colombia (ver investigación de Germán W. Rama y Juan Carlos Navarro. La carrera de los maestros en América Latina. 2002 BID/UNESCO/Ministerio de Educación Brasil, pág. 5). En Colombia Ecuador y Perú se amplía ese asesoramiento a la formación de profesores para la Educación Física y los deportes. Asesorías que siguen en pie. Hay que anotar que la influencia foránea en la organización de la educación latinoamericana, por lo menos en lo tocante a la dinámica de los estados, está marcada por una contratación europea permanente, sobran los indicios: Según Ainsestein (1998) Pedro Baladía es un pedagogo español idóneo en el Sistema de enseñanza Mutua, que es contratado en 1825, por la Universidad de Buenos Aires (recientemente creada y encargada de la educación elemental) para reorganizar las escuelas que dependen del Cabildo de Buenos Aires.

las federaciones deportivas e institutos alemanes del deporte para la formación profesional y la investigación.

Aporte Chileno (década del treinta de s. XX) para la capacitación de profesores del área y organización del primer instituto de formación profesional del área. Aporte Español desde 1939 con el aporte de inteligencia del exilio franquista, clave en la organización de las primeras instituciones formadoras de profesionales, hoy aporte que se deja observar en los convenios entre las federaciones deportivas y las universidades para lo formación profesional y la investigación. Aporte estadounidense, limitado por la barrera del idioma y aspectos políticos e idiosincrásicos a los apoyos de Cuerpos de Paz y las asociaciones cristianas en la década del 60 y 70 del s. XX (para la formación de profesionales del área).

Es clara la influencia curricular de la EF primaria de la década de los 60 y 70 del s. XX por una perspectiva alemana que se difunde a través de una serie de textos de educación física a través de los deportes (orientación predeportiva). Desde la década de los ochenta las orientaciones curriculares de la educación física básica están prácticamente calcadas de las orientaciones curriculares de la EF española. Influencia que se da por la vía de la adopción de orientaciones curriculares oficiales y por la influencia de las casas editoriales españolas que encuentran en Colombia un espacio ideal, del que ha salido la incipiente producción editorial Argentina en EF y Deportes (década de los 50, 60 y 70 del s. XX). Casas editoriales como Paidós, Morata, Gynnos, Editorial Pilateña, INDE Publicaciones, las publicaciones curriculares del Ministerio de Educación y Deportes así como las publicaciones del Instituto Andaluz del Deporte, han influido profundamente en la formación del profesorado del área.

Rama y Navarro (2002: 4) observan como la representación “vocacional” de origen “misional” en educación de los niños latinoamericanos ha sido muy fuerte. Situación que se dejaba ver con mucha fuerza (ss. XVIII y XIX) en las instituciones educativas (colegios, hospicios, hospitales, casa de doctrina, seminarios), en las prácticas formativas de la familia cristiana y las forma de recristanización española (ver Varela, 1991: 19). Sobre el caso de la educación infantil estadounidense plantean que solo en 1860-70, en Massachussets, por acción de Horace Mann

se introduce el concepto de educación primaria como servicio público, donde la autoridad política y la familia cooperan para el desarrollo escolar.

Plantean que en este país la educación infantil fue pensada en el contexto de una educación primaria anexa al templo religioso. Donde la Biblia media el único diálogo valorado y aceptado. Aries citado por Varela (1991: 26), plantea que en Europa desde finales del s. XVII la escuela sustituye el aprendizaje, se separa al niño, se le escolariza, se le encierra, dice él, como a los locos, los pobres y las prostitutas.

Continuando con el eje de nuestra aproximación a las creencias fundantes de la EF, en este caso con relación a la fuerza de las ideas clásicas y modernas que fundan la educación infantil y allí una IPC, se observa como posteriormente y desde este lugar histórico (muchas veces desconocido por nosotros), situaciones como la resistencia de la explicación clásico-medieval de lo corporal, la idea de la crianza misional/vocacional como base de la educación infantil, la influencia de la nueva didáctica jesuítica (Ratio Studiorum) y las explicaciones psicologistas, los aportes del discurso "modernista" de la eficacia o la eficiencia funcional desde los saberes Bio-kine-fisiológicos; consecuentemente con lo que sucede en la educación europea<sup>247</sup> y el filtro que se establece en las dos direcciones para la incorporación de este legado a nuestro propio proceso, entrarán a jugar un rol significativo en la definición de una intervención pedagógica de la infancia y de lo corporal en Latinoamérica y particularmente en Colombia.

Hay aspectos acá como la llegada al ámbito educativo de la explicación didáctica ilustrada, moralizadora y disciplinadora de inspiración jesuítica, que debió preceder o acompañar la

---

247 "Se habla aquí de escuela ilustrada para señalar que el discurso pedagógico que la sostiene parece enrolarse en el pensamiento, occidental moderno de la Ilustración del s. XVIII, según el cual todos los hombres son iguales, los niños también lo son y en tanto potenciales adultos, ignorantes y carentes de sentido dependen del diseño detallado del ambiente escolar para transitar "correctamente" el camino a la adultez. A la vez quiere destacarse que esas instituciones no han sido aún alcanzadas por las prescripciones derivadas de la ciencia médica y la fisiología, que en el s. XIX identifican áreas de desigualdad humanas anteriormente no consideradas. En este sentido, el pensamiento científico moderno elabora teorías de la diferencia a partir de las cuales cada hombre es considerado único y no igual a los demás. De allí que todo programa de reforma debía partir de reconocer las diferencias para eliminarlas y construir la "igualdad". (Ansestein, 1998)

llegada de la influencia de la explicación psicológica (s. XIX y principios del s. XX) o el auge de los deportes.<sup>248</sup>

Esas fuentes se convierten en referentes que tienen efectos significativos sobre:

- (1) la configuración de hábitos (esquemas de percepción, pensamiento y acción) del profesorado del área, esquemas que marcan la visión orientativa prevalente del profesorado durante mucho tiempo.<sup>249</sup>
- (2) Claves epistémicas, tenidas por mucho tiempo como indiscutibles, significativas para la configuración de un discurso de la EF de cara a una intervención pedagógica utilitaria de lo corporal.
- (3) La configuración de una serie de creencias fundantes de la EF que marcarán lógicas de pensamiento que abrirán espacio para la dominación del saber médico biológico y psicológico en el campo de la EF a lo largo del s. XX.
- (4) La incardinación en el discurso naciente de la EF, de una perspectiva que antecede a las concepciones monistas (de base psicológica y existencial) del cuerpo (cuerpo somático y cuerpo existencial/percibido) y que según Barbero (1996), Devís (2000), Pérez Samaniego (2001), limitarán una explicación global del movimiento humano que incluya otros factores del orden cultural/filosófico, psicosocial, y político-económico.

---

248 Que encuentra, según Contecha (1999: 2) en 1911 un gran concurso deportivo orientado por el Ministerio de Instrucción Pública y donde la participación se hace por establecimientos públicos (escuelas, colegios...). En este concurso se encuentran expresados los deportes clásicos (saltos, obstáculos, lanzamientos) unidos a las evoluciones gimnásticas todas de origen europeo. Esta adopción del deporte por la educación marcará un acento especial de la EF escolar por los contenidos deportivos, situación que se verá reforzada más tarde por el establecimiento de los juegos interescolares e intercolegiados, por la adopción de la perspectiva deportiva alemana y española de la EF. En 1929 los alemanes organizarán las primeras olimpiadas nacionales (fútbol, ajedrez, ciclismo, béisbol, baloncesto, triciclo y atletismo).

249 Esquemas que hoy día aún tienen expresión en el pensamiento y práctica profesional.

#### 5.4 El desarrollo de un cuerpo de expertos en el cuidado corporal y educación del menor (Albores de una profesionalización).

**¡Qué noble esclavitud la de ser esclavos de sus deberes! (...) no existe una existencia que exija más sometimiento que aquella a la que vos otros os dedicáis” (Barón de Gérando, presidente de la Sociedad para la Mejora de la Instrucción Elemental en 1832 en su curso para maestros primarios).<sup>250</sup>**

Significativamente, para dimensionar las creencias fundantes de una discursividad de la EF o para dimensionar específicamente la emergencia histórica de una IPC en el marco de la escolarización, parece ser que el interés sobre el cuerpo, y no es un asunto que surja de la mano de la EF moderna o con el surgimiento, más reciente aún, de un profesor de EF en la escuela, es un asunto que se remonta a prácticas, discursos e instituciones precedentes.

En ese sentido al ejercicio corporal y al juego como prácticas infantiles le preexisten y subyacen otros valores y necesidades (adultos/as) que desmontan su pretendida neutralidad. Se responde desde allí con la dirección del profesor con valores diferentes a los que pudiese convocar la propia naturaleza infantil (configurando una corporalidad).

Hay evidencias de que aquellas creencias que minimizan o subvaloran el significado del cuerpo en la educación, la formación y la escolarización no tienen asidero. El aseo, la integración corporal al espacio-tiempo de la escolaridad (ritmos, intervalos, cargas, volúmenes, intensidades, densidades, frecuencias) que se diferencian de otras formas de socialización como la familiar, hablan claro de cómo el cuerpo es el destinatario privilegiado de esta forma de socialización escolar y que la IPC es la estrategia que demandaría una atención directa de la escuela entorno al “cuerpo material y visible”. Milstein y Méndes (1998)<sup>251</sup> señalan que:

El trabajo pedagógico con alumnos es un trabajo con y en el cuerpo a pesar de que en las prácticas educativas el cuerpo no sea una categoría muy visible (contrariamente a la evidencia de su materialidad).

---

<sup>250</sup> Citado por Anne Querrien (1994: 148).

<sup>251</sup> Citados por Gimeno (2003: 84).

El cuerpo siempre ha sido blanco así sea para negarlo, privilegiarlo o manipularlo. Lo que queremos resaltar es que la IPC, como elemento consustancial al acto educativo y a la génesis de la escolarización, es un hecho que también está presente en el mundo de lo implícito, de lo oculto, lo sospechoso, lo invisible, lo prohibido, de lo detestado y marginado en el desarrollo de la escuela, en el terreno de aquellas funciones denigrantes que otros no quieren asumir.

Las razones, para creerlo son diversas:

- (1) La valoración cultural, histórica, económica, filosófica y política de lo “material”, lo “laboral” lo “corporal”, “lo físico”, lo “intelectual”, lo “práctico” en el contexto de las representaciones históricas de la actividad humana (“distinción”, clase).
- (2) La relación entre el profesor y lo “más material” del cuerpo, la fuerza física o el contacto intercorporal estudiante-estudiante,<sup>252</sup> estudiante-profesorado que han sufrido una especie de satanización histórica.
- (3) La creencia en el profesorado de “que en buena medida el quehacer en las aulas exige como condición previa la disciplina corporal que se va imponiendo desde la más temprana escolarización”.<sup>253</sup>
- (4) La creencia antigua de las propiedades para el control del surmenaje intelectual a través del ejercicio y el juego.
- (5) La creencia sobre la propiedad convocante de la actividad física de la atención del escolar, donde la lúdica el juego y la actividad corporal se convierte no ya en un sucedáneo, sino en una trampa para minar la resistencia del menor.

---

252 Querrien (1994: 140) plantea como una de las más altas misiones de la escuela con relación al cuerpo sexuado de los niños y sobre todo de las niñas es su formación hacia la disposición de los cuerpos para la tarea reproductiva. En las niñas hay, en esta escuela de que hablamos, un énfasis asfixiante hacia la formación para ser madre casera, esto hasta muy entrado els. XX. Varela y Álvarez Uría (1991) y Gimeno (2003) muestran como el pupitre, a diferencia del banco colectivo y en el contexto de la cultura represiva, es un artilugio para un encasillamiento corporal, que entre otras funciones evita roces y tocamientos de los cuerpos, los aísla.

253 Premisas por las cuales el cuerpo de los menores ha sido objeto del disciplinamiento (ver Gimeno, 2003: 84).

Parece ser, que el desarrollo de un saber especializado sobre el TPC hoy denominado EF es un elemento fundante de la educación y sobre todo, en el caso del problema que nos atrae, significativo para la emergencia histórica y la génesis consolidación de la escolarización y, en un tercer momento, para el desarrollo de la llamada *Escuela Nacional*, escuela pública o en nuestro caso, sistema de instrucción público (básico); ya decíamos que la escuela en sus orígenes fue básicamente una acción que tenía como blanco inmediato el cuerpo visible del alumno; los saberes, las disciplinas fueron apareciendo posteriormente a partir de ese contacto directo e intencionadamente moralizante e higienizador sobre el cuerpo.

Es tal vez ese tratamiento corporal directo y visible, descarnado, el contexto o si se quiere, la relación fundante, sobre la que emergen los saberes sobre el cuerpo. Quiere decir esto que nuestras raíces<sup>254</sup> se hunden en ese contacto inicial y posteriormente se fortalecen con la aparición y el aporte de las disciplinas, que es cuando se crean las condiciones históricas para la emergencia inicial de un contenido que sirve al generalista o al “cuasi-experto corporal de ocasión” (militar, deportista, bufón, maromero, etc.)<sup>255</sup> y, posteriormente de un saber, una disciplina especializada que hoy reconocemos como EF, y que en muchos casos ya es servida por un experto académico que la universidad ha ido integrando desde hace muy poco y con no poca resistencia.

En ese sentido, la emergencia en escena de este contenido, asignatura o disciplina sospechosa y posteriormente (muy recientemente) de este personaje de maneras y conducta algo extrañas en

---

254 Como actores y como “maría” explícita de la escolaridad, porque de puertas o de bocas para dentro se sabe que fuimos y somos soporte esencial de propósitos no muy explicitados de la escolarización como el castigo, el disciplinamiento y el ajuste corporal del cuerpo productivo y obediente, etc. La escuela siempre nos necesitará, otra cosa es si la sociedad siempre necesitará de la escuela.

255 Nuestra indagación no se remonta a la Grecia antigua. Pero es bueno resaltar que antes de llegar al actual reinado del cuerpo, se ha recorrido un buen trecho que como vamos observando paso por: (1) un cuerpo blanco de una atención privilegiada y significativamente valorizada dada la representación que poseía el potencial corporal humano en su relación con los otros saberes y dominios que debía portar el ciudadano, el libre, estamos hablando de los tiempos de la Paideia (ver aparte sobre Gimnasia y Salud en La Paideia). También es cierto que un concepto diferente del despliegue de lo corporal se tenía sobre el esclavo, sobre el extraño/extranjero; (2) un cuerpo negado medieval, donde un interés avasallante de origen ascético-teológico le da la “espalda al cuerpo”; (3) cuerpo disciplinado, que dispensa una atención punitiva, terapéutica, higiénica, disciplinadora, disciplinar sobre el cuerpo que evoluciona hacia el cuerpo productivo y eficiente de la cultura moderna, cuerpo que hay que cuidar, mimar y capacitar, en el que hay que invertir.



la escuela, el *edufísico*,<sup>256</sup> debe buscarse en la génesis misma de la escuela en tanto tratamiento inicial prevalente de lo corporal. El tratamiento pedagógico de lo corporal marca un segundo momento que crea las condiciones didácticas y la legitimidad académica y científica para el desarrollo de lo que hoy conocemos como EF y, como hemos dicho, esto es algo que solo se dibuja con una claridad meridiana a finales del s. XVIII y sobre todo en el s. XIX.

Nuestro intento en la tradición de los lectores de huellas (a los protagonistas la voz, el registro les fue vedado) intenta una aproximación comprensiva y crítica al presente de este interventor pedagógico (profesorado) del cuerpo a partir de una mirada de la raíz, del proceso configurativo de esa discursividad, de esa profesionalidad, “rastrear sus continuidades oscuras”, creencias fundantes, prácticas distintivas, claves, nodos, y fuentes motrices en el marco de la relación creer-saber-poder; pensando que la mejor manera de comprender la pertinencia social, cultural e histórica de esos conocimientos, de ese profesional, está en la posibilidad de reconocer la inscripción de ese sistema general de creencias y de ese profesional en las relaciones de poder en medio de las cuales ha logrado estatuto.

El profesor en la escuela moderna cumple un rol significativo en las relaciones de poder. Hay exhortaciones históricas en su proceso formativo que lo revelan claramente:

Maestros, vosotros no ejercéis, quizá ningún poder real, pero participáis de todos los poderes, gozáis de todos los poderes... Cozad de todos los poderes y reenviadlos siempre de nuevo a la autoridad superior, instituid esta autoridad que nunca es la vuestra, es la del Estado, la del padre de familia.<sup>257</sup>

Reconocer su emergencia social e institucional, su relación e incardinación con otras intencionalidades de poder sobre el cuerpo en la escuela y fuera de ella; leer la base fundante de su discursividad pedagógica en la génesis, transformación, encubrimiento y aplicación de los dispositivos y saberes que conforman las estrategias y tácticas históricas de acción de poder

---

<sup>256</sup> Forma cariñosa o despectiva como se llama al profesor en la escuela. No se dice *edumatemático*, se dice *edufísico*, se contrae, se corta la palabra educación, se le liga al componente físico.

<sup>257</sup> “El discurso del maestro, tal como aparece en el maestro modelo, M. Matter, es el discurso del poder, el discurso de G. Miller en “Las incitaciones al goce del mariscal Petain” (Seuil, 1975)” Cita de Querrien (1994: 151).

sobre su propio cuerpo, sobre el cuerpo del estudiante y el "cuerpo social", el de la población, es la tarea general en la cual este esfuerzo se quiere inscribir.

Aproximarse a él, para intentar en su reconocimiento, vislumbrar claves comprensivas de su sistema de creencias, implica la difícil tarea de reconocerlo en su actuación histórica. Actuación que debe observarse desde la génesis misma de la escuela, desde sus primeros encuadres a partir del s. XVI donde crecientemente se va configurando también una perspectiva específica de la EF, que evoluciona de ser un cuerpo de ideas y prácticas que tocan solo lo visible corporal, hacia un área escolar que posteriormente se va convirtiendo en una especie de codificada agregación de conocimientos más ambiciosa. Especie de cuerpo-puzzle de conocimientos, de saber, de disciplina con pretensión educativa, que en un dilatado proceso va alcanzando una diferenciación en el conjunto de experticias escolares que intentan transformar la corporalidad. Diferenciación e inclusión que no acaba de satisfacer a los propios profesores del área.

En general, Pérez Gómez (2000: 181) plantea que:

El conocimiento profesional del docente parece tener más que ver con rutinas, hábitos, intuiciones e ideas tácitas (que se aplican en forma mecánica una vez aprendidas y dominadas, como estudiantes o como docentes, en el largo proceso de socialización profesional en la cultura de la escuela), que con conocimiento experto derivado de la investigación.

Dirá Varela y Álvarez (1991: 37) que en general y en ese contexto referido:

El maestro no posee tanto un saber cuanto técnicas de domesticación, métodos para condicionar y mantener el orden; no transmite tanto conocimientos como una moral adquirida en su propia carne a su paso por la normal.<sup>258</sup>

En el caso del *edufísico*, a nuestro juicio, la situación ha sido más extrema, más patética. Su tradición investigativa es muy reciente (en Europa), más en Latinoamérica. La EF así hunda sus raíces fundantes en la Grecia clásica, en el Medioevo, el Renacimiento y la Ilustración, como tal, es una disciplina reciente que solo logra una configuración significativa en el marco educativo a

---

<sup>258</sup> Argumento sustancial que se relaciona con nuestra hipótesis de que la escuela en sus inicios es EF toda ella.

finales del s. XIX y su peculiar historia del s. XX estuvo acompañada por una perspectiva tradicionalista caracterizada por una visión muy estrecha de la enseñanza (psicológica, tecnológica y tecnicista-deportivista, positivista y burocrática) y de un tratamiento pedagógico de lo corporal muy apegado a sus orígenes disciplinadores militarizados e higiénico-terapéuticos, medicalizados.

Porta este profesor, como ningún otro, una serie de lastres, prejuicios y estereotipos que tienen orígenes históricos profundos. Si nos atenemos a una perspectiva crítica, diríamos que una serie de tabúes y arcaicas ambivalencias definen su rol; es heredero de esclavos (Adorno, 1993: 67), preceptores, tutores, monjes (Adorno, 1993: 68), clérigos, militares (Devis, 1994; Barbero, 1995; Kirk, 1999), castigadores (Adorno, 1993: 71), ayudas y pías de sacristía y para acabar de ajustar, si nos atenemos a los análisis de Adorno (1993), en el contexto de la escolarización, es el profesor (o el contenido) mejor emparentado con la fuerza física. Matrimonio este no tan viejo, modernizado a través de la integración civilizadora<sup>259</sup> o el proceso civilizador<sup>260</sup> que se ha valido de disposiciones como el castigo, la disciplinación y la moralización-higienización, la vigorización y el modelamiento del cuerpo visible y que han hecho del *edufísico* su último esbirro, su expresión más vergonzante.

Hay expresiones en las relaciones inter profesoriales o entre los actores institucionales (directivos-profesores, padres-profesores, etc.) que hacen pensar a veces que existe un deseo inocultable de reducir la existencia o la presencia del *edufísico*: "¡sí, ese es el maromero del colegio!". Se diría que nuestro origen de especialistas está relacionado posiblemente también con algo "que cualquiera puede hacer" pero que es mejor delegar en alguien con "más talante", con mayor fuerza y decisión; pues "la sociedad (y la escuela) delega esta fuerza física y, al mismo tiempo, reniega de ella en los delegados" (Adorno, 1993: 71).

Su encargo histórico aparece más ligado a sus herencias (ideas, creencias heroicas y arcaicas, intuiciones y rutinas clásicas socializadas, escasamente recreadas), que a un conocimiento

---

259 Ver Adorno (1993: 71).

260 Dice Gimeno (2003: 84) recogiendo un señalamiento de Elías (1989) que "controlar las manifestaciones del cuerpo ha sido un factor esencial en el proceso de civilización".

experto. La investigación en EF es cuestión muy reciente. El propio profesorado “ha sido en cada momento participe, agente o instrumento de la cimentación de esos límites” (Barbero, 1995: 39).

En Colombia, por ejemplo, hasta hace escasos tres años solo había inscrito en COLCIENCIAS<sup>261</sup> un proyecto de investigación en el área de la EF y el Deporte. En Latinoamérica en general la situación no es diferente. En España solo se empieza a investigar en los noventa del s. XX (Barbero, 1995). Hoy día es una de las asignaturas escolares mayor consumidora de la investigación experta exógena (proveniente de las llamadas Ciencias Aplicadas al Deporte y la EF).

Las instituciones de formación superior con el espíritu de liberarse de los lastres históricos de la EF y en la idea de ganar estatus y reconocimiento, han pasado a llamarse Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Hay detrás una frustración de un área que figura en segunda división. Podría en este mismo contexto analizarse el conflicto que se da en algunos países entre los *edufísicos* formados en las Normales y en las Escuelas de Magisterio, los Institutos de Educación Física y los *edufísicos* formados en las Facultades de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Conflictos que son llevados al seno de los gremios profesionales.

Hoy como ayer buscamos reconocimiento social y académico en los campos, saberes y disciplinas que nos han sujetado históricamente (Deporte, Medicina, Psicología, biomecánica, fisiología, etc.). Planes de estudio, Centros de investigación, y el propio profesorado está claramente gobernado y orientado por estas disciplinas (dirección hegemónica). Barbero (1995: 389) dice que le “parece preocupante el predominio de determinados saberes que bloquean otras formas distintas de concebir la actividad física... nos encontramos bastante atrapados por unas pocas ideologías básicas que definen de una forma muy particular las relaciones entre actividad física y cuerpo”.

---

<sup>261</sup> Instituto estatal que orienta y cofinancia la investigación en Colombia.

Su caracterización histórica de “profesión y profesionalidad no elegante” está relacionada con una creencia histórica general en la relación escolarización-fuerza que cobija a la escuela y al profesorado:

El intelecto está separado de la fuerza física. Siempre tuvo aquel cierta función en el gobierno de la sociedad, pero se hacía sospechoso donde quiera que la tradicional primacía de la fuerza física sobrevivía a la división del trabajo. (Adorno, 1993: 67)

No es de extrañar que el *edufísico* sea considerado como “la cola del claustro”, sus ademanes, sus aficiones, su vestir, su pedertería física, dicen algunos de sus críticos históricos, hablan claramente de su origen.

Maestro fuerte, ventajoso frente a un alumno débil e indefenso, que ha sabido camuflar e investir de científicidad las viejas prácticas de disciplinamiento corporal, ejercicio sobre el cuerpo visible que hoy cobra visos en toda la corporalidad a través de castigos y retroalimentaciones más sutiles que el golpe, como dosificar el juego en consonancia con el comportamiento estudiantil en los estudios, la prescripción y la exigencia de volúmenes e intensidades de ejercicio corporal, a veces tocando el límite humano para logros en el despliegue corporal de cara a objetivos no muy claros para el sujeto (representación estatal, representación nacional, defensa y gloria de la patria, etc.).

Él hace valer como ningún otro, ni siquiera un saber..., una habilidad propia de su condición de exmilitar o de exdeportista, una capacidad que para colmo, ni siquiera ya posee (algunas instituciones latinoamericanas y españolas intentan aún subsanar esta decepción estudiantil y social, este tabú y este complejo arcaico, implementando exigencias de juventud y vigor, de género y de capacidad del profesorado con el filtro del test físico de ingreso a la formación inicial y a las oposiciones profesoras del área).

El profesorado de EF se ha llenado la boca frente al resto de profesores, argumentando la preferencia estudiantil por la EF y por el *edufísico*. Pero si nos atenemos a la reflexión de Adorno salimos perdiendo. La preferencia estaría marcada por el afecto inicial del niño por lo

soldadesco y lo heroico personificado en ese “saco de músculos” o dada la preferencia banal del estudiante por el profesor que “juega muy bien al fútbol” o que tiene gran resistencia a la bebida (que tenemos fama) que respondería a su visión del hombre mundano asociada a otras jerarquías implícitas (distinción) que funcionan en la cultura escolar: por virilidad, por fuerza, por presencia o imagen corporal, por moda.

En lo relativo a la EF es también una preferencia por aquel espacio “ya no tan escolar” donde “se puede jugar y hacer lo que uno quiera descansando de esa mamadera de academia” o por aquella asignatura “donde realmente lo hacen a uno ser hombre”. Preferencias que tienden a caer con el tiempo en el estudiantado, quedando un sentimiento de decepción en ellos a la manera barthesiana (1995: 339).

En general hay un temor manifiesto de que la EF como espacio decepcionante (para unos y otros) puede ser objeto inmediato de la exclusión de los currículos escolares, su cometido histórico “lo hace cualquiera” y no necesariamente en el marco escolar-curricular cuyo tiempo y espacio debe estar dedicado a los saberes y contenidos importantes, serios, educativos (véase cómo en el Manifiesto Mundial de la EF de Berlín 1999 se denuncia con alarma la posible marginación de la EF de la escuela). Se va tomando en aquellas instituciones que se desasen de las *marías* para llenarse de contenidos de significación moderna o vocacional-laboral.

Es posible que viejos desempeños (creencias fundantes) como la mitigación escolar (*surmenage*) o el apaciguamiento social nos mantengan en la esfera escolar. Adorno (1993: 75) habla de una vieja costumbre burguesa de que el maestro al inicio del curso, el primer día de clases, regale galletas a sus alumnos, ello con el fin de minimizar los efectos de la imposición de la escuela. Al *edufísico* y la EF la escuela le ha delegado esta función.

Desde el preescolar hasta la Universidad los *edufísicos* el primer día regalan galletas, serpentinas, risas, juego; se trata del día de adaptación, de la jornada de integración, de los juegos de bienvenida, de la hora sabrosa. La vieja creencia de una EF que alivie del *surmenage* se viste de nuevos ropajes que configuran nuestra profesionalidad: “En las escuelas, en donde por

naturaleza se da más atención a las tareas intelectuales, debe atenderse al ejercicio físico, para conservar el conveniente equilibrio de las fuerzas vitales”.<sup>262</sup>

En Latinoamérica y puntualmente en Colombia hay un proceso de legitimación social y académica del Deporte, el juego y la EF, en tanto medios para el proceso de apaciguamiento social. Medio de integración, de solución de conflictos; abundan en nuestras barriadas ONG europeas y norteamericanas aliadas con nuestras instituciones formadoras de profesionales del área e instituciones del deporte haciendo inversión en la actividad física dentro de los laboratorios de paz.

Los currículos de formación inicial, permanente y avanzada, la investigación del área no se han quedado atrás y no es extraño ver hoy la aparición de contenidos pertinentes a la necesidad de la paz,<sup>263</sup> la presentación de proyectos de investigación relacionados con la paz, inversiones extranjeras de diverso origen e intención<sup>264</sup> que le apuestan a esta nueva intención de la EF que tiene orígenes en la función de una pedagogía corporal apaciguadora, quemadora de excedentes de energía, encauzadora de energía, controladora de sentimientos y pasiones.

El maestro de corte medieval que fundamenta su desempeño en tanto transmisor de un saber que porta, es superado por el arquetipo del maestro jesuítico (modelo de virtud) que basado en las teorías de los humanistas sustituirá los métodos drásticos de intimidación por intervenciones dulces e individualizadoras; dirección espiritual, organización meticulosa del espacio tiempo, programación, método serán sus constantes.<sup>265</sup>

*La Ratio Studiorum* que según percibimos significa la constitución de un discurso que definirá un tratamiento del cuerpo novedoso. Hay una ocupación del espacio-tiempo que define y restringe el despliegue corporal; seccionamientos y sesionamientos, gimnásticas escriturales y espirituales,

---

262 Elementos de pedagogía. Capítulo III. Bogotá. 1872. Citado por García (2002: 37).

263 Manifiesto Mundial de la EF. Berlín noviembre de 1999.

264 Proyecto BID/Municipio de Medellín 2000. Plan Colombia (inversión estadounidense en la guerra colombiana/rubro de inversión social). Convenio "Juegos de la Paz" (ONG alemana y Municipio de Medellín), etc.

265 Ver Varela y Álvarez (1991: 32-33).

competiciones y estímulos, especie de “atención inteligente” que va de la mano de una dosificación meticulosa del contenido.

Según Varela (Ibíd. 34), este maestro (autoridad moral) tiene conocimiento y posee la clave para interpretar la infancia así como el programa para adquirir los comportamientos y los principios que corresponden a su condición y edad. Queda abierto el camino para un laboratorio sobre el cuerpo de los enseñados (control, orden, disciplina, niveles, métodos, organización, gestión, didáctica, etc.).

No debemos olvidar según Varela y Álvarez (Ibíd. 34) que esta “técnica” y esta nueva disposición escolar es diferencial de acuerdo a la condición social del sujeto. En España para el pobre, la educación tiene otra perspectiva de cara a los oficios. Otras comunidades religiosa abordan la educación de los niños pobres (Lasallistas, Escolapios).

Se constituye una autoridad pedagógica que en el s. XIX se comparte con el profesor estatal (funcionario) de acuerdo a la clientela. Esta especialización social no quita el significado, para la configuración del saber disciplinar escolar, de la experiencia jesuítica. Experiencia que tendrá influencia en lo que a la IPC se refiere en el futuro desarrollo de la escuela de finales del s. XIX y s. XX. Cuando emerge el experto/disciplina/contenido/saber que además de estimular la competencia espiritual e intelectual configura una competencia, una clasificación de la población de acuerdo a parámetros corporales: evaluación, calificación intelectual y físico/corporal (grandes, pequeños, fuertes, débiles, rápidos, lentos, rígidos, flexibles, coordinados, descoordinados, serviles, agresivos, inteligentes, hábiles, capaces, torpes, etc.). Saberes que debieron emerger en tanto IPC de estas instancias, de este radio individualizador.

Cuando las clases dominantes abordan el problema de la formación (generalizada y obligatoria) de los hijos de los pobres como un problema de Estado, se patentiza aquella especificidad de la formación de las congregaciones religiosas (Varela y Álvarez Ibíd. 36). Y creo que también se patentiza una influencia de los avances jesuíticos sobre la constitución de una IPC en el profesorado general, que posiblemente no estará ausente de la pedagogía de las



Normales donde el Estado empezará a fomentar su propio perfil educador (surgen las Escuelas Normales).

Del profesor agente de Dios (ej.: de la escuela cristiana -el clérigo, el hermano-) se pasa al profesor agente del Estado (agente, funcionario). Cosa que en Francia se oficializa por ley en 1808 "la instrucción pública pertenece al Estado", de allí se desprenderá según Querrien (1994: 147) el desarrollo de las Normales, se empieza a hablar del "cuerpo de enseñantes" necesario para el desarrollo del espíritu y la política del estado, cuerpo que para ello gozará de "honorable dignidad y prudente independencia". En Colombia la EF moderna entra por las normales (véase los registros de los periódicos de estas instituciones en las últimas décadas del s. XIX y primeras del s. XX).

En ese sentido se desarrollarán para el s. XIX las Escuelas Normales que responden a la imperiosa necesidad de formar maestros de cara al desarrollo industrial, al "progreso", al control y la disciplina social bajo la égida del Estado y en consonancia con los intereses de las clases dominantes.<sup>266</sup> Normal que no escapa a la dinámica europea de esta estrategia de formación profesional "discurso cerrado en el que la innovación no tiene cabida más que mediante la rebelión, un discurso para el cual, la innovación es locura, marginación" (Querrien, 1994: 152). El profesor es instituido, formado, vigilado e insertado en la escuela como servidor público, como funcionario (que funciona de acuerdo a lo establecido por la ley, por el estatuto y por la Normal).

Podría decirse que el maestro de principios de s. XX en Antioquia es un sujeto que además de sus conocimientos experienciales cuenta con una imagen de infancia y un concepto de educación infantil que empieza a llegar de los reformadores sociales del s. XIX a través de algunos periódicos y textos desde finales del s. XIX. Discursividad que denota, mirando el producto investigativo de García (2002, 2003), la presencia persistente y resistente de las imágenes y creencias provenientes de la experiencia europea de ss. XV y XVI, en lo relativo al tratamiento pedagógico de lo corporal y al concepto de cuerpo que está inmerso en la discursividad que se antepone a la práctica educativa con intencionalidad formativa/instructiva.

---

<sup>266</sup> En 1839 empieza a funcionar la Escuela Normal de Madrid, en Colombia, en Latinoamérica.

Del profesorado normalista de finales del s. XIX (generalista) inmerso en el discurso disciplinante, terapéutico, higiénico, gimnástico, lúdico-recreativo<sup>267</sup> y militar, se pasa a la emergencia de la formación de un “experto” que empezará a perfilarse desde principios del s. XX a través de los cursos con profesorado foráneo que entrará rápidamente a desarrollar además, un incipiente discurso deportivista que ya se venía perfilando a finales del s. XIX. Salud, Gimnástica, Deporte, evoluciones militares, ocio, esparcimiento y recreación, juego, danza, Actividades físicas en naturaleza son discursos que se irán afianzando de la mano de los primeros expertos de la EF que aparecen en el concierto nacional desde principios del s. XX, con el apoyo de una institucionalidad propia que empieza a dibujarse con:

- (1) La obligatoriedad de la gimnasia que se dibuja ya el 13 de noviembre de 1888 en la Ley 92 que reglamente la instrucción pública en Colombia.
- (2) Con la apertura curricular de un espacio para la calistenia, la gimnasia y la recreación con el Decreto 419 de 1904.
- (3) Con la apertura de los concursos deportivos oficiales y nacionales a partir del 24 de mayo de 1911.
- (4) La creación de la Comisión Nacional de EF y la expedición de la Carta Magna de la EF Nacional con la Ley 80 de 1925.
- (5) La expedición del primer pensum de EF en Colombia (1928, Decreto 710): Ejercicios de gimnasia corporal, ejercicios de gimnasia con aparatos, deportes, juegos, ejercicios de correr y saltar, paseos, ejercicios de equilibrio, banco sueco y natación.

---

<sup>267</sup> El día de las recreaciones: “Los jueves, o cualquiera otro día que se señale en la semana, serán destinados a la parte recreativa, tan necesaria a la pequeña edad de los niños, como conviene al Estado en que se hallan sus potencias de apetecer con vehemencia, y no conocer otro recreo que el juego.” Archivo histórico de Antioquia. Tomo 824. Doc. 13013. Septiembre 19 de 1812 citado por García y otros (2002: 47).

- (6) Con la organización de los primeros cursos de EF para maestros de primaria de la mano de la Misión Pedagógica Alemana (principios del s. XX), preludio de la primera institución superior formadora de profesores de EF (INEF) en 1936.<sup>268</sup>

Hay que decir que la configuración de esta "Cultura corporal escolar" del s. XVIII, s. XIX y principios del s. XX en Latinoamérica, da cuenta no solo de un desconocimiento y "castigo" a la cultura popular por parte de la escuela naciente, da cuenta así mismo de:

- (1) Una tendencia de origen europeo que condena la cultura popular en aras de los procesos de civilización y progreso.
- (2) Del desconocimiento y olvido sistemático de la cultura corporal nativa pensada como bárbara y arcaica por nuestros ilustres legisladores educativos y nuestros primeros intelectuales pedagógicos (Rodo, Sarmiento, Reyes...). Desconocimiento que se va a ver expresado en los boletines y manuales que llegan a los maestros.
- (3) La tendencia discriminadora de la época de la colonización de toda manifestación de cultura popular corporal americana<sup>269</sup> (que tiene que ver con los procesos de destrucción y desvalorización sistemática que realizan normalmente los ocupantes, respecto a las formas de vida y actividad que riñen con su cultura de poder).

Ideas que son adoptadas por la cultura política y los valores de nuestros primeros gobiernos granadinos de formación europea. Esta Cultura escolar-corporal de alto contenido foráneo llega de la mano, inicialmente de la cultura del gobierno extraño y, posteriormente, de la formación europea de nuestros liberadores. Culturizados, unos y otros que van a tomar el modelo europeo-occidental de infancia, educación, enseñanza, escuela, profesor, estudiante, ciudad progreso y particularmente un modelo de intervención pedagógica de lo corporal.

---

<sup>268</sup> La información relacionada con Leyes y Decretos educativos se extrajo de la revisión hecha por Contecha (1999).

<sup>269</sup> ¿Dónde quedó su memoria, sus acumulados de saber, sus producciones culturales, sus luchas, sus logros?

Estas actividades corporales, estas representaciones, estos usos corporales, esta pedagogía corporal que se impone en Latinoamérica, pertenecían en Europa unas a la cultura popular y otras a la cultura distinguida europea. Hay que decir que vivieron todo un proceso de configuración, transformación y racionalización social, política y económica a partir de procesos propios de configuración social europea tales como la colonización y el enriquecimiento, la urbanización, la laicización, el desarrollo de las ciudades y los estados modernos, el paso de las sociedades feudales a las sociedades capitalistas, el paso de las sociedades monárquicas a las sociedades democráticas y autoritarias, la disciplinación, la higiénica social, el desarrollo de las disciplinas y el nacimiento de la educación pública, el nacionalismo, etc. Proceso que impactó por diversas vías institucionales y no institucionales, en la cultura escolar Latinoamericana.

Una visión del proceso de deportivización<sup>270</sup> o mejor una aproximación a la cultura física y corporal de los pueblos primitivos, de la cultura corporal clásica (griega y romana), de la cultura corporal de la oscura Edad Media (de espaldas al cuerpo) y el Renacimiento (época del renacimiento gimnástico), de la cultura corporal en la naciente escuela pública de finales de los ss. XVIII y XIX, de la cultura deportiva anglosajona o el modelo gimnástico europeo del s. XIX, a la corriente higiénica y somatocrática del s. XIX y primera mitad del s. XX, o al desarrollo de la corriente psicomotriz y sociomotriz del s. XX, nos puede presentar muy bien las dimensiones de la actividad humana que han servido de escenario para el despliegue de la IPC que fluye en nuestro medio<sup>271</sup> y que se despliega a través de un profesional, que con una herencia vasta (iniciador guerrero, caballero ejemplar, canónico espiritualizador y purificador, ayuda religioso, preceptor privilegiado, sirviente de príncipe, bufón, terapeuta, curandero, soldado, gendarme, adiestrador, instructor, entrenador, animador, profesor) aún no acaba de encontrar su lugar (hospicio, hospital, calle, iglesia cárcel, escuela, club, cancha, tarima).

En el contexto colombiano la actividad de este profesional se ha desplegado en una gran diversidad de escenarios que desbordan la educación física escolar, producto de la diversidad

---

<sup>270</sup> Elías y Dunning citados por Devis (1994: 38) denominan proceso de deportivización a aquella manifestación cultural que habla de los cambios y las transformaciones que a lo largo de la historia han ido experimentando dichas actividades corporales.

<sup>271</sup> Desde la llegada de los colonizadores, los comerciantes y las misiones pedagógicas, desde la llegada de las congregaciones religiosas y sus colegios y universidades, desde la llegada de la cultura popular con los trabajadores de las minas, los ferrocarriles y en general con la llegada de las diferentes olas de inmigrantes europeos en el s. XIX y s. XX.

de discursos corporales en los que intenta encontrar su fuente formativa y su sentido profesional: la expresión corporal, la danza moderna y la danza folklórica de raíz europea y africana,<sup>272</sup> la instrucción militar, la reeducación motriz, la actividad física al aire libre (actividades en naturaleza, motricidad comunitaria, deporte para todos), los deportes, el fitness y otras expresiones de origen light y de raíz urbana estadounidense, el esparcimiento<sup>273</sup> (ocio, juego, recreación), la salud y la terapéutica médica (recuperación, rehabilitación, matrogimnasia, etc.), las actividades corporales de influencia oriental (artes gimnásticas y artes marciales), la educación física escolar. Los currículos de la EF de la educación superior y básica son una amalgama de estas fuentes que aparecen dispersas en los currículos, de acuerdo a las preferencias de las culturas o de los intereses locales o propios de una cultura institucional o profesoral/corporal determinada.

## 5.5 El desarrollo de un saber específico la IPC

**A veces es lícito preguntarse si no será más bien que el ejercicio presupone un cuerpo bien proporcionado, en vez de favorecerlo... Vigarello (1991: 157)**

Hemos dicho que en el pensamiento occidental de los tiempos medievales prevaleció una perspectiva que daba la espalda al cuerpo, actitud teocéntrica marcada por la hegemonía del pensamiento teológico-religioso-escolástico que transitaba por una negación corporal que despega, entre otros, con los aportes matemáticos, astronómicos y filosóficos (de finales de los ss. XVI y XVII).

Con relación a la perspectiva histórica de lo corporal, Vigarello (1991: 152-153) sugiere que en el s. XVI emerge una mirada sobre lo corporal que compagina una perspectiva higiénica, moral y geométrica (detenimiento en la cifra) que marca un cambio significativo con la perspectiva precedente (medieval). Da cuenta de la aparición, entre otros, de los tratados de Erasmo (sobre

---

<sup>272</sup> La danza nativa como la de los pueblos Emberá Katíos, etc. está totalmente descalificada y ausente de las prácticas escolares. Borradas por “nuestros” bambucos, cumbias y mapalé (danzas) que dan cuenta, más de la cultura llegada que de la cultura nativa. Hay intentos académicos excepcionales como los encabezados por C. Chaparro y otros, con la llamada ludo expresión americana que es una actividad gimnástico-dancística que intenta recuperar la memoria corporal. Esta expresión fue observada con cierta presencia significativa en la década de los ochenta y principios de los noventa especialmente en Cundinamarca. Ver Memoria Conferencia Latinoamericana de EF. Bogotá.

<sup>273</sup> Ver, *La educación para el esparcimiento en Latinoamérica: una perspectiva general de su institucionalidad*. Molina N. (2002).

las buenas maneras/1530) y de B. Castiglione (sobre urbanidad/1537) que, a diferencia de los textos medievales, sobrepasan la exhortación moral (aún la contienen) pero no se quedan allí; es así como entran en la escena de la representación corporal la atención higiénica (incipiente) y la preocupación geométrica (mística de la proporción).<sup>274</sup>

Los aportes del s. XVI y s. XVII definen una perspectiva de la vida, de la naturaleza y de lo corporal que sirven de base a la transformación radical que se instaura con la dinámica del movimiento ilustrado (s. XVIII), entendido como “inicio y matriz de la modernidad”. Momento histórico que se corresponde con una perspectiva económica, política, social y cultural que, avanzando en el proceso de laicización del poder, se sitúa de cara al cuerpo, donde “el hombre es la medida de todas las cosas y el cuerpo el centro de sus creaciones”;<sup>275</sup> atención que se consolida con la perspectiva del cuerpo racional (s. XIX), el cuerpo de las disciplinas, de la ciencia, camino al dimensionamiento de un cuerpo eficiente, útil y productivo, donde la medida de las cosas es la razón y la ciencia.<sup>276</sup>

Esta plataforma ilustrada configura una nueva cultura. Allí una universidad renovada, transformada; en general una escuela moderna y una idea de la infancia <sup>277</sup> (medicalización y pedagogización) que conllevan un tratamiento pedagógico de lo corporal que emerge del detenimiento de la mirada sobre el ayer ignorado cuerpo.<sup>278</sup> En este caso desde un detente que quiere configurar un saber/poder sobre el cuerpo infantil. Estamos hablando de la

---

274 El periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública en Antioquia en 1872. Tomo III citado por García (2002: 32) plantea “Se preocupa la EF asimismo por el desarrollo proporcional del cuerpo, los miembros que lo componen y la flexibilización de las coyunturas en todas las posiciones que pueda tomar, para darle la agradable y graciosa apariencia de la fuerza y la destreza, asegurando al mismo tiempo la belleza física”... nótese que la belleza entendida como consecuencia de la fuerza (magnificada) o factor secundario a ella, así como la mística de la proporcionalidad, son factores distintivos de la atención corporal del s. XVI europeo.

275 MuVIM (2001: 16).

276 La razón y la ciencia como referentes importados a la cultura americana.... “Identidad, Integración y Creación Cultural en América Latina”, del autor, editado por la UNESCO / Editorial de Belgrano, Buenos Aires, 1997. “Nuestros maestros y referentes fueron europeizantes en su momento. Piénsese en Bello, en Sarmiento, en Rodó. Se creía que la latinidad era el correlato de un nivel superior de humanismo (la civilización), lo que se reflejó en las currícula y planes educativos de muchos de nuestros países. América, en cambio, era la barbarie.”(1997: 5).

277 Plantea Varela y Álvarez (1991: 82) que la categoría de infancia no es uniforme, “es una representación colectiva producto de formas de cooperación entre los grupos sociales y también de pugnas, de relaciones de fuerza, de estrategias de dominio destinadas a hacer triunfar, como si se tratara de las únicas legítimas, las formas de clasificación de los grupos sociales que aspiran a la hegemonía social”. Sobre ella se han construido una diversidad de discursos como el discurso pedagógico, el discurso de la medicina infantil o el de la sicología evolutiva, en ellos un discurso que da cuenta del tratamiento pedagógico de lo corporal.

278 Clave histórica de la EF.

emergencia de los saberes que se construyen sobre el sujeto encerrado y observado meticolosa y rigurosamente; saberes que se colocan al servicio de los propósitos de las clases dominantes y donde el Estado cumple una labor mediadora-administradora. Desde acá la escuela como instrumento socializador, subjetivador y objetivador y el profesor como portador de un saber que facilita dichas inversiones, adquieren un significado y un valor esencial para el Estado.

Este momento define el desarrollo de la escuela nacional pública, que es además el escenario que permite diferenciar una intención sobre el cuerpo del enseñante,<sup>279</sup> el cuerpo poblacional, el cuerpo popular y sobre el cuerpo de la infancia (Varela y Álvarez, 1991; Querrien, 1991; Foucault, 1999; Gimeno, 2003); categoría esta última que solo existía en el siglo anterior como privilegio de la clase dominante. La escuela pública obligatoria es una construcción que se generalizará, no solo en el contexto de esta Europa referenciada sino también en los nacientes estados latinoamericanos.

La infancia, los hijos de los pobres, los hijos de la administración, y en general los hijos de los poderosos ingresan a formas evolucionadas diferenciadas de escolarización, de encierro y de acompañamiento. Aquí y allá ingresan a una invención del poder (disputada y repartida con criterio social, entre clérigos y funcionarios del Estado) que reúne características de otros dispositivos reguladores e integradores para responder eficientemente a las nuevas necesidades sociales, políticas y económicas del poder.

La atención de la instrucción de los hijos de los poderosos a manos de las congregaciones religiosas que han estado de lado de los poderes tradicionales (caso de los jesuitas); los pobres se reparten entre la "conmiseración" de algunas congregaciones que tienen una tradición "popular" ganada en Europa y la recién inventada escuela estatal obligatoria donde los hijos de los pobres han de ser civilizados. Esta distribución clasista, en líneas generales, también se reproduce en lo que hoy se denomina como Latinoamérica.

---

279 Ver Querrien (1994: 147,148): "La vigilancia debe extenderse a todos los que ejercen una acción inmediata sobre la infancia y la juventud, pero no debe ser demasiado evidente... Se trata de "aconsejar", sostener y dirigir a los enseñantes en el estado que esta autoridad les confiere y que ellos aceptan" (Habla Guizot/1816 sobre el cuerpo estatal profesoral). El cuerpo del profesor sufre también una atención especial por parte del poder, se trata de un enseñante que en su función demanda de nuevas inversiones, ahora es algo más que un guardador o un "moralizador".

Esta ubicación de la génesis de la escuela nacional, pública, es para nosotros muy significativa cuando intentamos dimensionar el saber de la EF. Decimos que este desplazamiento o despliegue histórico (de la IPC) está íntimamente relacionada con el momento del desarrollo de las disciplinas/saberes que actuarán sobre el cuerpo y no debemos perder de vista que la escuela es uno de los lugares privilegiados donde el poder tiene una mejor perspectiva para el desarrollo de esa mirada escrutadora sobre el cuerpo, en tanto constituye el escenario que dará las herramientas para la constitución de un poder inteligente sobre el cuerpo. Saber que entra a jugar un rol significativo en la definición de una corporeidad.

Hay un momento previo a la constitución de los saberes disciplinarios en la escuela que debemos significar acá toda vez que alcanza para aventurar, como venimos insistiendo, que la educación previa a las disciplinas es toda “física”. Recordemos que la escuela inicialmente es básicamente un tratamiento corporal terapéutico, higiénico, encasillador de la corporalidad. Situación visible en esas primeras intencionalidades explícitas de la escolaridad. Por un lado:

- (1) Los hijos de los grandes que “han de recibir una cuidadosa educación que les permita cumplir las normas del protocolo, adquirir seguridad, distinción, gracia y elegancia... adquirir buenas letras y doctrinas”.<sup>280</sup>
- (2) Los hijos del mediano Estado, los colegiales que “han de ser cuidadosos en su forma de hablar, andar, vestir, de mirar, de comportarse, pues sus movimientos corporales son voces que reflejan el interior del alma”.<sup>281</sup>
- (3) El niño popular, el de la clase popular, que de la socialización en comunidad y en los oficios, es sustraído y encerrado (ss. XVII y XVIII) para ser objeto en el recogimiento de un proceso riguroso de moralización, adoctrinamiento y aprendizaje de oficios que los convierta en seres útiles y obedientes; ideal disciplinario de segunda mitad del s. XVIII, que demanda de la escuela reformada (pedagogizada). Es este el tránsito hacia la escuela obligatoria de las clases populares del s. XIX.

---

<sup>280</sup> Varela y Álvarez (1991: 63).

<sup>281</sup> Retrato del colegial jesuítico de la época, clave en la formación del funcionariado (ver Varela y Álvarez 1991: 66).



Solo cuando se constituye un saber escolar sobre el cuerpo<sup>282</sup> (cosa muy reciente en occidente, más todavía en nuestra región) emerge una IPC como tal<sup>283</sup> (recordemos que ese proceso va de la mano del desarrollo de la escuela nacional obligatoria). Ello no quita el hecho de que las dos expresiones serán las predecesoras de lo que hoy denominamos EF.

La Ilustración deviene en una especie de arte de la rentabilización que determina que a esta política se le corresponda una nueva y eficiente economía política del cuerpo, consecuente con la nueva economía del poder: docilidad, utilidad, ordenamiento, control, examen, disciplina, medida, vigilancia, culpabilización popular y penalización serán las constantes de los nuevos ajustes macro y micro-políticos de cara a la producción. Estamos hablando de la panoptización de la sociedad; sociedad que queda visible y transparente a la mirada del poder. Este es el contexto que resignifica histórica y políticamente la escuela como institución privilegiada del poder (sistema de normalización).

A esta altura hay que decir e hipotetizar que de una y otra forma, nos referimos a las dos formas de ejercicio del poder corporal: (1) la descarnada, higiénica, disciplinaria y física; y (2) la IPC desde la consolidación de las disciplinas corporales, ambas tienen, desde finales del s. XVIII hasta hoy, momentos diferenciados de prevalencia o hegemonía en la cultura escolar.

Es evidente que desde allí se puede observar, en la IPC, una especie de convivencia entre estas dos expresiones. Expresiones que generan tensiones curriculares, hasta el punto que podemos aventurar también que, posiblemente la fuerza, la resistencia y la presencia de la forma precedente disciplinaria -expresada en pleno s. XIX en: (1) concepciones, ideas, discursos, metáforas y creencias profesoriales y (2) en las intervenciones concretas sobre el cuerpo del escolar a partir de las concepciones hegemónicas que sobre el cuerpo necesario se diseñan curricularmente desde el contexto pedagógico-institucional-, marque la génesis del desconocimiento del estatuto educativo de la EF.

---

282 "El nuevo individuo no solo será a partir de ahora un átomo ficticio de una representación ideológica de la sociedad, sino que será también a la vez una realidad, una entidad trabajosamente construida mediante la calculada aplicación de las disciplinas" Varela (1991: 133).

283 Más allá de una "pedagogía moral de la rectitud".

Desconocimiento que hoy día tenga a esta disciplina (contenido o asignatura), contra la picota, como un saber de dudosa procedencia y de escaso futuro.<sup>284</sup> Hasta el punto que se observa<sup>285</sup>, después de un viaje tan corto en la nave curricular escolar, un temor (incluso en el contexto europeo), no infundado, de potencial exclusión de la EF del currículo escolar, para dar paso y lugar a los contenidos educativos, serios y significativos para la educación del futuro adulto.

Diríamos que el control simbólico sobre lo corporal, que hoy prevalece, está antecedido por formas de control higiénico, disciplinario y productivo utilitario (contenidos), que no han desaparecido, que conviven con los tratos pedagogizados del cuerpo.<sup>286</sup> De una acción directa y descarnada se pasa, a una intervención inteligente; del enballenamiento,<sup>287</sup> la privación, corrección, suplicio y encierro, se pasa a un cuerpo acariciado, mimado, activo, jugado, “liberado”, sobre el que se ejercerá un dominio sutil afinado en los deseos y necesidades; se trata de una moralidad inteligente, disciplinar que da un valor agregado a lo corporal, preludio de la escuela psicologizada de la IPC activa, de las primeras décadas del s. XX.

## **5.6. De espaldas al cuerpo, al cuerpo como herramienta preciada...**

Digamos entonces que, inversiones significativas sobre el cuerpo dejan leer que su valoración ha cambiado, del desprecio medieval por la materialidad corporal se evoluciona a una perspectiva utilitaria que pasa de una atención sobre el cuerpo individual a una atención sobre el cuerpo poblacional. Ahora se trata de una herramienta preciada que debe ser atendida tempranamente y que atrae una intervención más cualificada<sup>288</sup> desde los escenarios disciplinares.

---

284 Problemas para la profundización investigativa.

285 Manifiesto mundial de la EF/ Berlín noviembre de 1999.

286 Parafraseando y generalizando a Vigarello (1991: 154). diríamos que la “la pedagogía del siglo no puede apartarse de la episteme del Siglo”.

287 Vigarello (1991: 155) habla del uso por las mujeres del s. XVI de los corsés de ballena. Relata cómo en aquella época los cuerpos eran cubiertos por “rígidas envolturas”. Desbordando la metáfora del vestido “que ya no sigue fielmente la silueta que recubre sino, que le impone la suya propia”, diríamos que la IPC desde las diferentes institucionalidades que se dispondrán para ello adoptan esa perspectiva, esa línea encorsetante.

288 Actitud frente a lo corporal que hoy presenta, incluso desde mucho antes de que el cuerpo salga del vientre materno, una atención meticulosa. Nuevos saberes (Psicología, fisiología, genética, bioética...), nuevas tecnologías y renovados dispositivos institucionales encuentran acá un nodo histórico explicativo de la naturaleza y el carácter de

Tecnologías de intervención sobre el cuerpo que hacen parte de aquella develada somatognosia<sup>289</sup> moderna que hace ver distantes, pero presentes sutilmente, las formas de intervención anteriores. Lo dicho: de la invisibilidad (diferenciada) del cuerpo infantil de hace apenas trescientos o cuatrocientos años, se pasa a una visibilidad corporal que le gana a la vista. Una nueva economía política del cuerpo define formas innovadoras de intervención sobre el devenir corporal.<sup>290</sup> Habría que constatar hasta dónde estas formas modernas de intervención corporal son tan distintas a las formas precedentes o si esencialmente <sup>291</sup> obedecen, históricamente, a estrategias que en lo fundamental responden a una intencionalidad reconocida para adecuar y ajustar la corporalidad a intereses de poder definidos por los determinantes de control, subordinación y productividad.

Por otro lado y ubicados en el terreno de lo escolar, hay que dimensionar qué representaciones y contenidos que se pensaban agotados históricamente (cuerpo y ejercicio presas de una red de consideraciones morales: porte, figura, capacidad, habilidad, civilidad...) perviven, reaparecen o se reinventan, con niveles diferenciados de intensidad y resistencia dados, como dijimos, unos contextos culturales concretos de expresión.

### 5.7 Del ejercicio ambiguo a la ejercitación racional sobre al cuerpo...

El detenimiento y la pasión por la fuerza corporal y el vigor son una herencia marcada del s. XVI, según Gautier (1884) citado por Vigarello (1991: 189), la fuerza más que la belleza es el ideal a

---

su intervención sobre el cuerpo o lo que es lo mismo, sobre el carácter de su rol en la construcción del cuerpo necesario.

<sup>289</sup> Recordemos que Foucault hace un llamado a un detenimiento especial en la IPC en los ss. XVIII y XIX para comprender el rol de la medicalización corporal a través de la configuración de una especie de gobierno somatocrático (Foucault 1999: 346) preparado según él, desde el s.XVII y que dice se convierte en una clave significativa para entender la forma como el poder se dispone a intervenir lo social desde una aproximación médica más global de lo corporal. Actividad que nosotros consideramos clave en la comprensión del ejercicio pedagógico sobre lo corporal, que desde diversos ámbitos se intente sobre lo corporal.

<sup>290</sup> Situación que contemporáneamente ha evolucionado hacia formas insospechadas de intervención en la corporalidad. Por ejemplo la intervención separada sobre el espermatozoide y el óvulo que permiten una atención diferenciada sobre el devenir corporal. La selección (género, raza, aptitud, capacidad, etc.) corporal rebasa las expectativas que se pudiesen haber tenido hace escasos cincuenta años. Es patético, cómo prácticas que solo eran privilegios de los "poderosos", hoy tienden a masificarse como formas de "mejoramiento poblacional", que apuntando a intereses económicos no deben estar tan lejos de los intereses político raciales de un pasado no tan lejano. Desde el embarazo, la madre y el bebé, cuentan con un *estaff* de profesionales de la salud (edufísico, médico, enfermera, psicólogo, etc.) dotados de una infraestructura adaptada y diferencial, que se dispone para un acompañamiento higiénico-terapéutico para mejorar el potencial corporal de la criatura por venir.

<sup>291</sup> A pesar de la oposición justificada, de algunos investigadores caso Varela y Álvarez (1991), a la tesis de la continuidad de las "fases históricas" (ej.: la ilustración como desarrollo de fases precedentes).

alcanzar; el registro histórico es contundente: “Ancho, franco, de cuerpo bien formado, grande, vigoroso”,<sup>292</sup> de allí el valor referencial que para la época tienen el cuerpo del soldado y la instrucción militar. Perspectiva que contrastada con las exhortaciones pedagógicas del s. XIX en nuestros países, deja muchas dudas sobre la naturaleza moderna de nuestro ideal pedagógico en el tratamiento de lo corporal en la escuela del s. XIX y principios del s. XX.

La investigación de García (2002: 35) sobre los discursos de la EF del s. XIX en Medellín, observa que el objeto de la educación en gimnástica, era el crecimiento y el logro de la fuerza corporal, “con la gimnástica se busca la formación de hombres ágiles y vigorosos, mediante el desarrollo de las fuerzas físicas”,<sup>293</sup> que es una preocupación del tratamiento corporal propio del s. XVI en la Europa referida. Otros contenidos detectados en la época (s. XIX. Colombia) como: los comportamientos morales (García, 2002: 19), el adoctrinamiento religioso (Ibid.22), la vestimenta (Ibid.109), la aireación (Ibid. 29, 30, 95) y el aseo y las preocupaciones sobre la postura corporal (Ibid. 32, 37, 96), si nos atenemos a los análisis históricos de Vigarello (1991), están íntimamente relacionadas con los discursos de la urbanidad y la semiología de la rectitud del s. XVI en Europa occidental.

El cuerpo es dimensionado/representado como “un amasijo de carne y huesos” que objeto de una especie de gimnasia intuitiva,<sup>294</sup> puede ser materia de endurecimiento. Mirando comparativamente los discursos de la EF colombiana del s. XIX en Colombia, se puede reparar en un marcado interés correctivo (hábitos y costumbres) que no va acompañado de un aprendizaje sistemático y desarrollado, se trata de:

- (1) Exhortaciones a la vigilancia y el control<sup>295</sup> que en este caso se dejan al maestro para que él desde su leal saber, creer y entender desarrolle una “estrategia de clase”.<sup>296</sup>

---

<sup>292</sup> Ideal del s. XVI (Vigarello, 1991: 149).

<sup>293</sup> Manual de Instrucción Pública de 1846 en Antioquia citado por García (2002: 35).

<sup>294</sup> Lejana aún de la gimnasia seriada y analítica y segmentarizada de siglos posteriores, la del cuerpo racional y apalancado que empieza a descubrir tempranamente Vesalio (finales del s. XVI) pero que es retomado tardamente por nuestros antecesores. El cuerpo ligado a las formas y linealidades macro-cósmicas mantendrá por mucho más tiempo su reinado.

<sup>295</sup> “La fuerza y la actividad del cuerpo, también se desarrollan por los ejercicios corporales activos. Estos ejercicios están destinados a vigorizar el cuerpo de los niños, de tal manera que es el maestro el que debe observar las posturas adoptadas por los niños durante el desempeño de sus varios ejercicios, para corregir las posturas que le sean perjudiciales a la salud”. García y otros (2002: 32). Discursos de la EF del s. XIX en Medellín.

(2) Indicaciones generales (evocaciones intuitivas) definidas generalmente en términos negativos que con análisis muy frágiles o inexistentes en la mayoría de los casos, a la hora de enunciar la ejercitación pierden su supuesta direccionalidad.<sup>297</sup>

(3) La prevalencia de explicaciones macro-cósmicas.

(4) El objetivo del ejercicio se diluye en atribuciones genéricas y borrosas, difusas “consiste en un proceso global de purificación de los humores y de refuerzo por desecación”.<sup>298</sup>

El estudio histórico referido sobre los discursos de la EF en Colombia o en México muestra como los referentes a los humores, temperamentos y la sequedad, entre otros, son categorías que se usan con frecuencia en los análisis relacionados con el tratamiento y la diferenciación corporal.

Es desde este lugar, revisando los contenidos físicos, que planteamos que para este momento histórico no se puede hablar de una IPC, a no ser que esa intervención pedagógica se refiera a la persistente labor moralizante de la norma implícita y explícita sobre la rectitud. Recordemos que en los discursos físicos de la época hay un tratamiento “moral” de lo corporal y como decíamos, la escuela toda posa su mirada sobre lo corporal pero reducida a esta educación meramente “física/disciplinaria”, es lo que Vigarello ubica como la “ambigüedad del ejercicio corporal en el s. XVI europeo”.

---

296 Dice Vigarello (1991: 157) observando el texto *Trois dialogues sur l'exercice du sauter et voltiger* de Tucharo/1599 que “de forma muy empírica, se afirma que el ejercicio hace más diestro, ágil, sano y preparado”. Pero hasta ahí. Porque como sostendrá significativamente más adelante. Para la época “el ejercicio no es un modo de perfeccionar el músculo, sino un código de higiene” significación que ilustra con un texto de Tucharo/1599 “La naturaleza de su cuerpo... gracias a la fuerza y al movimiento que le calentaba y le hace sudar y digerir mejor las carnes, purgándole sin que se pecatara las cosas superfluas de su cuerpo perezoso, poco a poco fue quedando dispuesta, sana y gallarda hacia el final del verano”.

297 Cosa muy parecida sucederá cuando se observe la “prescripción de ejercicios y actividades” que darían respuesta y logro a las grandilocuentes intencionalidades histórico-educativa de la EF y el deporte en el s. XX (paz y convivencia, solución de conflictos, salud, armonía social, higiene, desarrollo de la inteligencia social, equidad, desarrollo moral, conciencia social, regeneración de la raza, conciencia patria, etc.). Regresando a ese vacío visible en la intervención de lo corporal que se observa en los discursos de las “buenas costumbres” que definen una acción corporal en el s. XVI. Dice Vigarello (ibíd. 157) que “Del ámbito del cuerpo no se desprenden los conceptos que puedan explicar con detalle las prácticas pedagógicas que le conciernen”. Esto requerirá una mirada especial sobre el cuerpo, una mirada que saque de él los saberes y eso vendrá posteriormente, momento cuando ese tratamiento corporal se puede encasillar en la aproximación pedagógica de lo corporal escolar donde los Jesuitas del XIX, como plantea Varela y Álvarez (1991), son ejemplares o paradigmáticos. Dirá que de su detenimiento sobre el cuerpo emergerá su *Ratio Studiorum* (considerado el primer tratado pedagógico en el contexto hispánico).

298 Vigarello (1991: 167).

Podríamos recoger una observación de Vigarello para dimensionar el sentido de la EF exhortativa del s. XIX en nuestra región: “a pesar de que se acepta el papel del ejercicio, paradójicamente, no se llega a concretar” dice el periódico de la Escuela Normal de abril de 1873 (citado por García, 2002: 68) que “El institutor tiene como misión la de ser promotor o desarrollador de las facultades corporales en los niños” pero de acá a una metódica y a una disposición de la ejercitación hay mucho trecho. Dirá Vigarello (Ibid. 157) que “el cuerpo solo está sugerido...”, dirá que el cuerpo así entendido es más una vivencia, una evocación que una descripción. “La apostura se define en términos negativos”.

Las indicaciones de ejercitación se refieren a un todo, a una realidad que se capta a primera vista, no tras hacer un análisis. Se detiene mucho la mirada sobre el porte en general. La rectitud, que había sido descrita en detalle en los textos que tratan de la compostura, pierden su precisión en los que se encargan de enunciar los ejercicios” (Vigarello, 1991: 157).

Basta con pegar un repaso a la clasificación de la gimnástica y de los ejercicios, a sus modalidades (calisténico, baile, militar), a su metódica y a las seriales de ejercicio que se prescriben en nuestros textos de EF del s. XIX,<sup>299</sup> para dimensionar el sentido histórico del IPC nuestro a finales del s. XIX.

En este sentido me parece clave la observación que hace Ángela Aïnsestein de cara a sus observaciones sobre el desarrollo de la EF Argentina:

(...) esas instituciones (refiriéndose a las escolares) no han sido aún alcanzadas por las prescripciones derivadas de la ciencia médica y la fisiología, que en el s. XIX identifican áreas de desigualdad humanas anteriormente no consideradas.

Pues hay que subrayar que los procesos de incorporación de los saberes que gozan de estatuto y legitimación científica a la EF, son lentos. En el caso del proceso de aculturación corporal latinoamericano este tipo de observación nos permite dimensionar un tipo de desfase histórico

---

<sup>299</sup> Ver García y otros (2002: 75-87).

significativo y que nos llama a aterrizar sobre las verdaderas herencias que subyacen en las creencias fundantes de la EF colombiana del s. XIX.

Esta situación no se da solo en Colombia o en Latinoamérica. En el caso español, que según varios estudiosos (Martínez, 2000) tiene “unas líneas extrañamente coincidentes que se repiten en varios países” entre ellos los latinoamericanos, hay una serie de observaciones que dan cuenta de este especial retraso. Barbero (1993: 11) detecta claramente cómo el proceso constitutivo de la EF, y allí de una representación corporal, de cara a los avances de la ciencia, es retardado. Pone el caso de las significativas obras de Cristóbal Méndez (1553) y Jerónimo Mercurial (1559)<sup>300</sup> que siendo muy posteriores a la obra copernicana y vesaliana no expresan los “visos de modernidad” que en esta última obra se dejaban ver en cuanto al estudio médico del cuerpo se refiere, en el caso de los referentes de Mercurial en el *Arte Gimnástico* según Piernavieja (1973) citado por Barbero (ibid.11), eran fundamentalmente: Galeno, Aristóteles, Platón e Hipócrates, lo que denotaba la permanencia, en la perspectiva del cuerpo, de la prevalencia de una explicación anterior a la “revolución vesaliana”.

Este retraso crítico no está solo relacionado con los efectos de la colonización, también están relacionado con los procesos de colonización disciplinar y con el retraso de los discursos sobre la pedagogía corporal con relación al ritmo de la episteme hegemónica (es el caso del ritmo diferenciado del discurso físico, matemático y médico) con relación al ritmo del discurso de la EF.

Vizueté (1997),<sup>301</sup> plantea también que solo en las últimas décadas del s. XIX se percibe en España un movimiento modernizador de la EF que admite una mayor presencia de lo corporal en la escuela. Desarrollo que se debe según él a: la democratización de la enseñanza consecuente con la pérdida de la influencia de la iglesia, avance de las ciencias médicas, con la correspondiente desaparición de los oscurantismos explicativos y la emergencia de hechos tan significativos como la disección corporal, también debido a la evolución de la ciencia militar (instrucción y condición física). Vizueté plantea significativamente cómo en estos tres ámbitos

---

<sup>300</sup> Que producen “*El libro del ejercicio corporal*” y “*Sobre el Arte Gimnástico*”. Se consideran las dos primeras monografías sobre el ejercicio corporal y la salud. Considerados como los primeros trabajos sistemáticos de la EF en el contexto Hispano.

<sup>301</sup> Citado por Martínez (2000:88).

(enseñanza, medicina y milicia), claves según él para el desarrollo de la EF, España mantenía con relación a la Europa de su entorno un siglo de retraso.

Lo que acá denominamos la época de la IPC (a partir del s. XVIII) tiene en el s. XVI un antecedente significativo que Vigarello (Ibid. 167) llama a no considerar ajeno a la pedagogía, yo diría ajeno a la génesis de la intervención corporal escolar, y es cuando el adulto sin mediar y sin escuchar o esperar palabra, interviene el cuerpo infantil<sup>302</sup> para moldear y modelar, para manipular este cuerpo de la infancia en función de un ideal de cuerpo “prefijado”: “Cuerpo arcilla, maleable, manipulable, donde “cierta pedagogía” encuentra la abrupta sencillez de su arqueología en estas presiones continuas o repetidas. Las normas son confiadas a las bandas calculadas del envuelto sin medir palabra, ante un cuerpo hecho de materia maleable” (Vigarello, 1991: 173).

El camino queda abierto a los espíritus y las voluntades deseosas de enderezar al encorvado, ahora se trata de reconocer las posiciones aceptadas o legitimadas así no sean aún “racionales”<sup>303</sup> para imponerlas a través de una suerte pedagógica, ya decíamos, proveniente del modelo cosmológico o de patrones corporales asimilados a la servilidad interesada. Sugiere Vigarello que se abre el discurso de la corrección, de la manipulación reductora que obra sobre la masa pasiva e indefensa del niño. En el s. XV regresa la explicación hipocrática a la representación corporal europea que seguirá presente en nuestros discursos del s. XIX (masa rebosante de humores, caliente y acuosa, humedad-sequedad) se intenta una racionalización de su explicación<sup>304</sup> y sobre todo, una aplicación pedagógica de este cuerpo acuoso que aparece presente en nuestro caso aun en los manuales de instrucción de las Normales a finales del s. XIX y principios del s. XX.

Esta ventana analítica permite vislumbrar que estética, higiene y decoro definen un contenido relacionado con el cuidado de sí, que denota la génesis de un discurso terapéutico, preventivo y pedagógico de la corporalidad que antecede a la IPC del s. XVIII.

---

302 Clave histórica precedente a la intervención corporal jesuítica.

303 Recuérdese la ilustración “Thecrookedtree” de NicolasAndry (1658) usada por Foucault en Vigilar y castigar para ilustrar el “encorsetamiento” corporal de la época disciplinaria.

304 Ver Vigarello (1991: 168).



La emergencia de una discursividad corporal/higiénica y moral que atiende la corporalidad transformable y saludable de la infancia es índice, según este investigador francés, de que la infancia en tanto particularidad empieza a tener un nuevo lugar. Y esos discursos están en su génesis relacionados íntimamente con un saber disciplinario (orden, postura y moral), saber que se desarrolla en los colegios; saber disciplinario práctico que apunta a la voluntad del sujeto (domesticación). “El saber teórico está muy próximo a la teología y a la metafísica y versa sobre la educación, sus principios, el niño y sus progresos, la instrucción y sus formas (Ibid.)”. Según Varela y Álvarez (1991: 53) esta pedagogía se va a ver fortalecida con la llegada de la Psicología, esta investigadora española habla de la emergencia de una “doble cientificidad”.

Al lado de la retórica, la matemática y las lenguas en los colegios jesuitas se desarrolla una intervención en lo físico, que está relacionada con la distinción, el disciplinamiento y lo moral.

Según Varela (1991: 19) de la acción educativa institucional: familia cristiana, colegios, hospicios, hospitales, albergues, casas de doctrina, seminarios, se genera un espacio (cerrado/encierro) fundamental para la definición psicobiológica de la infancia, lugar de donde se extraen los saberes iniciales respecto a cómo orientar esa infancia, es de donde, se puede afirmar, surge una ciencia pedagógica. Esos saberes estarán relacionados con el mantenimiento del orden y la disciplina, la dosificación de contenidos, la invención de métodos de enseñanza, el desarrollo de conocimientos de organización escolar y la didáctica, así como el desarrollo de unas técnicas de enseñanza. Saberes de carácter pedagógico, que tuvieron sus comienzos en el gobierno y la gestión de los jóvenes (principios del XVII). Esta nueva institucionalidad impone una IPC que deja al descubierto la función de la escuela en tanto arma de gestión política que presenta al cuerpo como objetivo esencial de la acción pedagógica:

Sometidos a toda una gimnástica continua que les es extraña: saludar con deferencia al maestro, sentarse correctamente, permanecer en silencio e inmóviles, hablar bajo y después de haberlo solicitado, levantarse y salir ordenadamente...305

Es importante puntualizar que en el contexto latinoamericano, un análisis histórico de los discursos de la EF en Colombia y en Argentina (García 2002 y 2003 o Ainseisten 1998) hace pensar (hipótesis) que los discursos y las prácticas que dan cuenta de una IPC durante el s. XIX en

---

305 Varela y Álvarez (1991: 52).

nuestras comarcas, están muy marcados y determinados por las concepciones corporales de los ss. XVI y XVII<sup>306</sup> de la Europa referenciada, así preocupaciones centrales como las de la salud, hagan pensar en la prevalencia de una herencia del s. XVIII.<sup>307</sup> Yo creo que difícilmente la perspectiva higiénica del s. XIX en Colombia se puede corresponder con la perspectiva higiénica que marca a la Europa del s. XVIII. Todavía no es una preocupación higiénica sobre el cuerpo de la población. Es más parecida a esas prácticas higiénicas anteriores, relacionadas con el cuidado individual. Una cosa es lo que dice la exhortación del legislador (no por ello despreciable) a través del boletín de instrucción pública y otra lo que debió haber ocurrido en aquellos centros de reclusión que debieron ser nuestras escuelas del s. XIX. Además piénsese en la diferencia que debió haber existido entre las escuelas urbanas y las escuelas rurales.

A este punto, en Molina (2002) hay un nivel de representación histórica que llama mucho la atención, después de revisar varios estudios sobre la EF en nuestro contexto geográfico planteará que en general, desde sus etapas iniciales, la educación física en Latinoamérica estuvo orientada al desarrollo integral de la persona; esto visto como su crecimiento físico, espiritual e intelectual. Un ejemplo particular al caso de Argentina, es que la educación física fue considerada como la posibilidad del crecimiento intelectual, moral y de la salud (Aisenstein, 1996). En Costa Rica, la educación física puso énfasis en la dimensión educativa y el deporte (Rojas, 1989: 1035); mientras que en Méjico, estuvo orientada hacia el desarrollo cultural de las personas (Cabrera y Flores, 1989: 1099).

Creo que la anterior conclusión debe ser revisada a la luz de lo que realmente aconteció, realidad que no siempre está reflejada en los registros que muestran las normas y la voz de los funcionarios, recuérdese que la voz del profesorado (de los actores educativos) también tiene un registro histórico diferenciado. Por ello nos preguntamos: ¿qué nivel de diferenciación permite este tipo de clasificaciones sobre la realidad de la educación física en las escuelas de nuestros países?, ¿Permiten algo más que ubicar los conceptos que utilizaron los legisladores y pensadores de la época para definir la educación física? La hipótesis que aquí se plantea está relacionada con la idea de que las prácticas de la EF latinoamericana en el s. XIII y s. XIX estaban cerradas en muy pocas líneas, dada la intencionalidad del poder, la formación profesoral, la infraestructura escolar, la cultura institucional y la organización escolar de la época.

---

306 Aquí hay una investigación por desarrollar.

307 Como lo creen Garcia y otros (2002: 27).

Para terminar, nos queda, como sugiere Ainsworth (1998: 2), en este proceso de reconocimiento de los mecanismos pedagógicos que se implementaron para el control del cuerpo latinoamericano, recurrir a las fuentes históricas que permitan un análisis detallado de las acciones y de los movimientos corporales en la escuela, en tanto parte de los contenidos de la enseñanza y de los requisitos previos para ella. Desafortunadamente, como plantean Kirk, Devís, Hargreaves y Sparkes, debemos acudir a otras fuentes y a otras estrategias toda vez que la voz de los actores no queda como testimonio; los historiadores en su gran mayoría se han apoyado en una voz que difícilmente deja entrever, por ejemplo para este caso, el impacto de la intervención corporal desde el sentir del intervenido (para el caso de la constitución del cuerpo popular), las normas, las exhortaciones, los currículos, los tratados morales y pedagógicos, dan cuenta prevalentemente de la voz de los dominadores, muestran una cara del asunto, quiere decir que en sí mismos no representan una información completa y que pueden generar ciertos sesgos en los análisis. En ese sentido es preciso que estas deficiencias de las fuentes sean allanadas en lo posible, recurriendo a otras estrategias no tan convencionales de la investigación en la enseñanza y la investigación en la EF, como aquellas técnicas de recuperación de la voz de los protagonistas, dinámica que permita un acercamiento a la memoria y a los difusos sedimentos históricos de los dominados.

## LA CURRICULARIZACIÓN DE LO CORPORAL

### 1. CULTURA-ESCUELA Y PODER

#### 1.1 Educación y conflicto (escuela-profesor y reconstrucción social)

Dewey concuerda con Arendt en la asunción de la crisis educativa como asunto o factor político (Arendt, 1996: 185 y Dewey, 1960: 37-150). La Educación para ellos significó un ámbito que estaba relacionado con los grandes temas y problemas sociales;<sup>308</sup> asunto que no se debía reducir a fronteras históricas y nacionales. Ella en particular argumentó, ya para los finales de los años cincuenta, que “todo lo que sea posible en un país puede ser también posible en casi cualquier otro en un futuro previsible” (Arendt, 1956), luego vendría la integración de los setenta y ochenta con la era de la psicologización, la institucionalización y la tecnoburocratización que se dejó sentir en el ámbito latinoamericano y, según los trabajos de Martínez Bonafé, sobre la evolución del compromiso profesoral (2000).

Proceso que por lo menos a lo que Latinoamérica se refiere se correspondió con la política educativa agenciada por los EE.UU. de América para los llamados países en desarrollo. La predicción arendtiana quedará confirmada, como veremos más adelante, en la internacionalización de los lineamientos políticos para la educación, identificadas en la investigación del grupo Standford (Meyer, Boli, Thomas)<sup>309</sup> que muestran que los sistemas educativos nacionales y sus correspondientes categorías curriculares pueden ser explicados por modelos universales de educación que estarían respondiendo a una especie de pauta de gobierno mundial que está tomando cuerpo progresivamente.<sup>310</sup>

---

<sup>308</sup> Ver Arendt (1996: 185) y Dewey (1960).

<sup>309</sup> Ver en Antonio Bolívar “Globalización e identidades”. Revista de Educación, núm. Extraordinario (2001: 268).

<sup>310</sup> En Latinoamérica es visible el esfuerzo de los Estados en el desarrollo de los sistemas de acreditación y certificación nacional e internacional de las instituciones educativas. Dinámica que facilita una homogenización del sistema que crea condiciones para una gestión altamente centralizada. En lo político. La descentralización económica tampoco existe como tal. La educación en Latinoamérica depende cada vez más de los empréstitos

Dewey, desde su momento y con la valoración político social de la problemática educativa, advertía de la posibilidad de que el propio profesorado resistiera a las políticas reductoras de la educación. Hoy se dibuja una reaparición de una perspectiva político social en el campo educativo, no solo en lo relacionado con la tarea educativa sino en lo relativo al proceso de reinterpretación del profesor como sujeto público, político y de la resignificación de la escuela como espacio público.

Dewey veía en la inserción del educador en la problemática social, una perspectiva significativa para que este dimensionara adecuadamente su alternativa. Insistió en la necesidad de evitar el repetido camino al fracaso, al que conducen el idealismo objetivador y voluntarista que toma cuerpo en el profesorado, enunciándose desde una objetivación vacía, acrítica e ingenua. Situación que según él se manifiesta cuando el profesor establece objetivos sociales hermosos y nobles<sup>311</sup> lejos de las condiciones y medios actuales, lejos de la realidad, idealistas, vacíos, sentimentales, íntimos, condenados al fracaso.

Por otro lado, Arendt, a la vez que alertaba contra la pérdida del sentido común valoraba la necesidad de aliarse frente a un pragmatismo que la misma pedagogía impulsaba y que privilegiaba el hacer sobre el aprender, vocacionalismo que reducía el papel de la escuela (Arendt, 1996: 194). Dewey por su parte planteaba que se trataba de hacer algo positivo y duradero, no una acción circunstancial o coyuntural y llamó la atención sobre la importancia de una investigación por parte del profesorado, en torno a las causas y fuerzas que producen el actual estado de cosas. Él insistió en que esta investigación ayudaría a encontrar las fuerzas contrarrestantes con las cuales el profesorado podría desarrollar sus planes y objetivos. Gimeno

---

con la banca internacional (B.M, etc.). Los proyectos educativos locales y regionales deben pasar por unos filtros establecidos unilateralmente por estas corporaciones. Control que determina unas líneas de desplazamiento regional que dan origen en la práctica, en la política y en la economía a una especie de sistema educativo latinoamericano altamente centralizado por fuera de su dominio. En el caso de la IPC los grandes proyectos de ciudad en la región se movilizan con los empréstitos del BIRD.

311 Ver Dewey (1960: 37) crítica al idealismo de un sector del profesorado estadounidense.

(1993: 58) en torno a este tipo de idealismos que se le colocan frente al profesorado, decía que

Hacer la pregunta de si los profesores gobiernan efectivamente la realidad es importante porque de la respuesta se deducen consecuencias sobre el valor de la formación del profesorado, a qué tienen que tender esos criterios para seleccionar métodos eficaces para afrontarla, perfeccionamiento de profesores, necesidad de acciones concurrentes para que cambie la realidad, qué condiciones han de tener las políticas dirigidas a mejorar la práctica, los objetivos de los programas de innovación y de cambio curricular, etc..

Nosotros los profesores de alguna manera somos partícipes de la crisis, reproducimos una escuela ajena. El esfuerzo (ataque) de las fuerzas antisociales por enajenar la escuela es evidente, ya lo captaba Arendt en hechos tan naturales hoy día como la exclusión del juego de las horas de clase (Arendt, 1996: 196) por el afán de los administradores por “el trabajo serio” (ciencias físicas y tecnología) unido a la presión por una recuperación del saber hacer específico por enseñar, perdido en el conocimiento “muerto” pedagogizado, que presentaba para la época un profesor indefenso (sin saber hacer) frente al niño (consignas que para los sesenta direccionan la reforma del sistema educativo estadounidense).

Para ese momento Dewey observa un panorama igualmente crítico que hoy se mantiene: fondos públicos reducidos cuando mayor responsabilidades tiene la escuela por el progresivo crecimiento de la población, escuelas cerradas, años escolares reducidos, clases ampliadas, bajo equipamiento, el viejo equipo deteriorado, eliminación de los trabajos manuales, música, artística, ejercicios físicos, artes domésticas (Dewey, 1990: 138). En aras a la eficiencia se quiere centrar la escuela en el “trabajo serio”, la eficacia es el principio rector de la escolaridad. La reforma educativa suprime las clases especiales, se incrementa el desempleo educativo, se retrasan los sueldos, se abandonan las escuelas nocturnas y de perfeccionamiento... se constituyen fuerzas que amenazan con destruir lo ganado, se pierden las conquistas de la escuela y del profesorado. Bien decía Gimeno (1993: 75) que:

Una opción formadora o una acepción de profesionalidad al margen de un conocimiento sistematizado con capacidad desveladora, que se pretenda justificar solo en la adquisición de

destrezas prácticas, dejaría a la formación de profesores y a la profesión docente como pura reproducción de la práctica dominante.

La escuela pública es sometida a ataques por los grandes contribuyentes y por las instituciones que representan los intereses de los más ricos, los que no necesitan la escuela pública para sus hijos, sus argumentos: la depresión y la economía (supresión de inversión no de corrupción y despilfarro). Amenazada la calidad y la atracción de la escuela pública se mina su legitimación y su viabilidad.

Los problemas sociales están íntimamente ligados, las causas de la catástrofe económica son también las de la crisis educativa, hay que proteger la escuela y para ello es necesario emprender, desde el profesorado, una investigación de las causas y fuerzas que oprimen y también de las que luchan, proceso que además ayudará a la desmitificación necesaria de cierta peculiaridad que el profesor se apropia, él es miembro de una comunidad de intereses y tiene un compromiso con la reconstrucción social, política, cultural y económica que debe ser bien encarado para no perder su norte.<sup>312</sup> Además él ha hecho parte de una institución de alto valor socializador y mejorador de la humanidad, pero no puede olvidar que a su interior, el interés de las clases dominantes juega un rol clave en la direccionalidad institucional y en la dinámica profesoral.

Se trata de encontrar una mayor permanencia de la acción, sacarla del coyunturalismo; los problemas sociales no están por fuera y por ello el profesor debe unirse, aliarse, somos parte de las causas que los producen y debemos por ello participar en su solución. Las causas del sufrimiento social de los marginados son las causas de la crisis educativa; campesinos, obreros y demás víctimas de las fuerzas antisociales son nuestros aliados en la búsqueda de un mundo más justo (Ver Dewey, 1960: 142).

---

<sup>312</sup> Ver Dewey (1960: 136).

La relación con ellos no es solo académica e intelectual, es política, hay una comunidad de intereses, además la situación de la educación pública no es solo un asunto de los profesores, es un asunto de toda la sociedad.

El deber de educar a la juventud para la ciudadanía, debe salir del formalismo y de las consignas “bienintencionadas” y estériles; esa consigna por la ciudadanía no reconoce el factor económico, político y crítico de la buena ciudadanía. Los nuevos ciudadanos llegan a una sociedad en crisis (siempre lo estará) para intervenirla y alterarla, no para conservar el statu quo, y el profesorado en la idea sustancial de la educación (conservadora/protectiva), no lo puede olvidar.

Arendt (1996: 204) planteándose en la perspectiva de una educación moderna y en clara alusión crítica a la reverencia que la educación profesa por lo antiguo, reverencia que ella identifica en la herencia del modelo romano/cristiano, planteaba la necesidad de superar la mitificación por el pasado. Ella analizaba cómo esta especie de mito hace parte de la propia condición profesoral, toda vez que hemos sido dispuestos institucionalmente como eternos mediadores entre lo viejo y lo nuevo; mitificadores del pasado, de los antepasados, creyentes a ultranza de que la edad más digna es la vejez.

## 1.2 La IPC en el contexto de la cultura

**Consideramos la cultura un sistema de actitudes, valores y conocimientos ampliamente compartidos en el seno de una sociedad transmitidos de generación en generación (...) se aprende y puede variar de una sociedad a otra. (Inglehart, 1991: 5)313**

Debemos tener claro, desde la contextualización de las creencias (que soportan la actuación profesoral cotidiana) en el marco de la cultura corporal, que esta investigación, en tanto investigación cultural, apunta esencialmente a un reconocimiento de aquello que moviliza esa actuación escolar. Lo que Gimeno (1998: 180), consecuente con su idea del profesorado como

---

313 Citado por Aguilar (2002: 185).



agente cultural, denominaba la dimensión dinámica de la educación –el ¿qué mueve?– o la dimensión de la reflexividad –las concepciones intelectuales– aspectos que según él:

Exigen indagar no solo en el plano personal de los agentes que intervienen en las acciones, sino que es preciso rastrear los anhelos y las creencias en las formas compartidas de querer y de pensar, al indagar sobre el contenido cultural habremos de referirnos a plasmaciones de la cultura en los sujetos y a otras elaboraciones de la “cultura deseable” por encima de ellos.

En tal sentido esta indagación apunta a profundizar en la comprensión de las creencias más allá de lo personal; apunta a un reconocimiento crítico de aquellas construcciones humanas, que relacionadas con la intervención pedagógica de lo corporal, aportan un sentido o una pertinencia determinada de nuestra actuación escolar, en tanto profesorado, que media y genera huellas culturales en los cuerpos.

En la línea de dimensionar un potencial impacto de nuestra indagación, es importante que se piense que las construcciones sociales, culturales, educativas y profesoras en torno a la cultura corporal y particularmente en torno a la densidad cultural que soporta la intervención pedagógica histórica sobre lo corporal, se ajustan a los niveles diferenciados de enraizamiento cultural que coexisten al interior de dicha cultura. Pero también con Gimeno (1998: 181) podemos decir que en la cultura escolar que valoran los profesores (sentido), está una de las fuentes más importantes de sus acciones. En ese sentido decimos que ese sustrato movilizador es fuente privilegiada para nuestra investigación sobre la pertinencia histórico-cultural de sus creencias.

### 1.3 Poder y educación

**El poder se ejerce mediante la dominación, la seducción, la inducción o la coerción impide el deseo y el propósito del sujeto, enmascarando la realidad (Gore 1996: 74).**

La educación y la escuela, en el período que referencia nuestra reflexión (s. XVII a s. XX), lo ha sentido de una manera tan avasallante solo comparable con las otras instituciones clásicas del internamiento. El interés hegemónico en la escuela ha ubicado el cuerpo como blanco para la

reproducción del capital económico y cultural. Interés que ha encontrado en la escolarización un escenario desigual donde el cuerpo es objeto de una intervención pedagógica que juega entre la liberación y la enajenación corporal.

En contrapartida y frente al poder soberano, el sujeto ejerciendo también una forma de contrapoder ha intentado a través de diversas estrategias, que van desde la adoctrinación a la concienciación, el desarrollo de formas alternativas de educación. Modelos de pedagogía radical, de escuela socialista y comunista, de escuela alternativa han intentado consolidar sus filosofías educativas en la práctica escolar. Expresión que en los sesenta y setenta del s. XX según Martínez (2000: 4), configuran formas emergentes a la escuela tradicional identificadas como: renovadoras, anti-autoritarias y socio-políticas que, diferenciándose del Estado (Ibid. 6), se constituyen en el interior de un metarrelato como campo de creencias y argumentaciones que daban validez a las iniciativas de renovación anticapitalista. Discursos de renovación, de desenmascaramiento, que permitirían una inversión que potenciará al sujeto de cara a la emancipación, donde la densidad cultural de la escuela estaría dada por la pertinencia social no elitista de la educación; en palabras de Core (Ibid. 4), entendemos un saber, una escuela, como posibilidad liberadora; educación a través de un ejercicio de la voluntad de poder expresada desde el alumnado, el profesorado y en general de la comunidad educativa.

Lo que hay que reconocer, desde los referentes históricos, es que en esa expresión de la relación de poderes en la escuela, se observa que el poder hegemónico allí, en el período de referencia, ha estado vehiculado por una gobernanza de los intereses de la iglesia y las clases que han dominado el Estado. Ejercicio que se ha valido de estrategias y dispositivos visibles, explícitos, también de ejercicios invisibles y ocultos, que recurriendo a la institucionalidad y de cara a esos intereses desarrollan prácticas disciplinadoras sobre los cuerpos a nombre de la civilización o la civilidad, a nombre de la moralidad o de la higiene, a nombre de la salud o de la economía, como si fueran valores neutros o positivos. Foucault hablaba de las tecnologías normalizadoras del yo, de la posibilidad de un ejercicio de poder sobre el cuerpo, que iba de las formas más descarnadas hasta las más sutiles caricias.

Muestra Foucault<sup>314</sup> que la razón del enclaustramiento corporal, incluido el del educando en la escuela, es apenas un dispositivo más de una estrategia que se fue depurando en razón del cuerpo necesario. En ese sentido la escuela, la iglesia, el hospital, el estadio o la familia a través de la educación, el deporte, la higiene/salud, el esparcimiento o la adoctrinación han sido lugares desde donde se ha constituido un poder disciplinario y disciplinante sobre el cuerpo a través de distintas formas de intervención. En nuestro caso privilegiaremos para el análisis, la intervención pedagógica corporal que logra su culmen disciplinar con el desarrollo de la escuela pública obligatoria, pero que ya se ejercía desde el paradigmático modelo escolar-disciplinario jesuítico (Foucault, 1999; Varela y Álvarez, 1991; Gimeno, 2003; Martínez Bonafé, 2000) mucho antes de la irrupción de ese interés normalizador masivo de la población (escuela pública) por parte del Estado.

Martínez Bonafé (2000: 4) identifica algunas regularidades constitutivas del ideario de esa, que llamamos acá, escuela alternativa o emergente, que participa en ese *game* histórico escolar que estamos referenciando; esas regularidades identificadas por él con la idea o el principio del compromiso social<sup>315</sup> son: compromiso con el desarrollo personal y la autonomía del sujeto, con la recreación de las culturas más allá de la instrucción académica, con el conocimiento, la crítica y la intervención sobre la realidad, el conocimiento como comprensión y como praxis, el compromiso con la revitalización de la palabra y el trabajo autogestionario en la escuela, con los sectores o grupos sociales afectados por políticas de desigualdad, con la investigación y el desarrollo del propio conocimiento profesional práctico de los docentes (cooperativo y colaborativo).

Profesor y Cuerpo se convierten acá, en referentes específicos que intentaremos sustraer de la memoria histórica para tratar de identificar los rasgos constitutivos (claves, nodos, creencias) del discurso de lo que hoy, contemporáneamente, llamamos EF. En ese sentido encontramos atractiva una perspectiva arqueológica para esa aproximación donde los sometidos (cuerpo, sujeto/objeto), en este caso el profesor, “inscribe en sí mismo la relación de poder en la que

---

314 Foucault (1996).

315 Categoría que utiliza en su investigación genealógica-antropológica sobre los modos en que el discurso pedagógico ha ido integrando o contrarrestando principios históricos de la actividad profesoral tales como el compromiso político. Ver Martínez Bonafé (2000: 1).

desempeña simultáneamente ambos papeles; se convierte en el principio de su propio sometimiento” (Foucault, 1977: 2002). Así la educación sería un régimen político del cuerpo.<sup>316</sup> Cuerpo que no solo puede portar tal régimen de verdad, sino que puede convertirse en mediador de poder.

La profesionalidad o la intelectualidad del maestro en la “sociedad disciplinaria moderna” estaría dada en la medida que la educación en tanto régimen de verdad (discurso), en tanto campo, permite sancionar lo que se considera por el poder como verdadero; así en nuestro campo se da la conexión entre poder y saber.

Lo verdadero aparece legitimado institucionalmente en la institución formadora o en el texto, en el manual, en el currículo o en el plan de estudios; escenarios donde el profesor generalmente no es agente protagonista. Es una situación visible en el contexto de la crisis de la escolaridad y el papel que ha venido asumiendo, o que se ha venido asumiendo, con la cultura objetiva de referencia; Gimeno (1998: 188) denomina a estos escenarios como, caricaturas vacías o vaciadas de “densidad cultural”.

#### **1.4 IPC, escuela y transformación cultural**

Podemos imaginar qué pasa con la cultura de la IPC en el marco de la cultura profesoral y de la cultura de la enseñanza escuchando a Inglehart (Ibíd.) cuando afirmaba que “Los aspectos más centrales y temperamentales aprendidos de la cultura son resistentes al cambio, tanto porque se requiere un gran esfuerzo para cambiar elementos centrales de la organización cognitiva de un adulto, como porque los valores básicos que uno posee tienden a ser afines en sí mismos, y su abandono produciría una gran incertidumbre y ansiedad” (Ibíd.).

Para dimensionar el peso diferenciado de la cultura en la acción y en los procesos de conservación o transformación humana, como el caso de la educación o la reforma educativa, que están en el telón de nuestra investigación, vale traer a colación una observación de Inglehart (Ibíd.) que pone límites o por lo menos aterriza cualquier ingenuidad que podamos tejer alrededor de lo que hacemos: “A la vista de los cambios duraderos e importantes en las condiciones sociales, pueden ser transformados incluso partes centrales de una cultura, pero es

---

<sup>316</sup> Feher, 1987 citada por Gore (1996: 77).

mucho más probable que esto tenga lugar por medio del reemplazo intergeneracional de la población que por medio de la conversión de adultos ya socializados” (Ibid.). Nosotros apostamos a una investigación que pueda involucrarnos en una transformación de la cultura corporal a partir de la intervención que se desarrolla hoy por esta generación (a pesar de la cruda aseveración...) en el contexto de lo escolar; lo otro sería cruzar los brazos.

Queremos decir que se investiga sobre las creencias de cara a lo que tal acción pueda deparar en esa especie de socio análisis que reorienta nuestros compromisos (...) en la EF en este caso, en la definición de una intervención pedagógica de lo corporal con el “cuerpo emancipado o emancipándose”. Pedagogía corporal que subyace (supuesto) en una discursividad que podría estar circulando ya desde hace muchos años en aquellas pedagogías silenciadas o marginales (hay acá un espacio interesante para la investigación histórica en EF por desarrollar). Martínez Bonafé sugiere que en el marco del saber-poder y en la conformación del discurso escolar hay pedagogías que se promueven, pero también pedagogías que se silencian; en nuestro caso quedaría agregar que unas y otras pedagogías definen modelos prevalentes de pedagogía corporal que pueden ser reconocidos, identificados, diferenciados.

En esta dirección Arendt (1996: 188) ya había adelantado una terrible referencia platónica sobre la relación educación-política-cambio y cultura. Sostenía ella que:

La educación no debe tener un papel en la política, porque en la política siempre tratamos con personas que ya están educadas. Quien quiera educar a los adultos en realidad quiere obrar como su guardián y apartarlos de la actividad política. Ya que no se puede educar a los adultos, la palabra “educación” tiene un sonido perverso en política; se habla de educación, pero la meta verdadera es la coacción sin el uso de la fuerza. El que de verdad quiera crear un orden político nuevo a través de la educación, o sea, ni por la fuerza y la coacción ni por la persuasión, debe llegar a la temible conclusión platónica: hay que arrojar a todas las personas viejas del Estado que se procure fundar.

La cultura se enraíza en el sujeto, por diversos dispositivos y define una dinámica reproductiva en la cual la educación, la escolarización y el cuerpo juegan un rol determinante. Pero somos de la creencia que en ese contexto circula también la potencialidad liberadora y su liberación está relacionada con los análisis que debe emprender el profesorado sobre su pensamiento, sobre sus

creencias, sobre su discurso y sobre la forma como desempeña su profesionalidad, su civilidad y su intelectualidad.

No olvidemos, en esta dirección, que la misma Arendt planteaba que la educación es esencialmente conservadora (esto toca con la IPC) y que la profesión misma de educador maneja históricamente un respeto extraordinario hacia el pasado; dinámica donde la antigua actitud romano-cristiana tuvo mucho que ver (1996: 205).<sup>317</sup> Hay que pensar en lo relativo a la cultura profesoral relacionada con la IPC que nuestros ancestros culturales específicos (militares, higienistas, deportistas destacados o frustrados, “culturistas”) no eran precisamente un dechado de críticos frente al pasado o frente a la cultura corporal instituida. La acriticidad, la no deliberancia sobre las órdenes superiores, la mitificación de la “cultura instituida” y la defensa de los valores del pasado<sup>318</sup> eran elementos consustanciales a su función social reproductiva, vigiladora del *statu quo*.

Conscientes de las limitaciones que marca el peso de las construcciones culturales (profundas huellas en el cuerpo...), la aproximación a las creencias, a la cultura que moviliza la actuación pedagógica del profesorado en el campo corporal-escolar, tiene un valor significativo para la formación básica, inicial, permanente y avanzada. Además pensamos que el profesorado del área está obligado a inscribirse en lo que Gimeno (1998: 180) denomina el debate esencial de la educación: “el de a qué proyecto cultural queremos que sirva” (nuestra actuación educativa). Hay una tendencia reconocida en nuestra área (Barbero 1993: 9) a dar por natural (naturalización) ciertas líneas (Barbero sostiene que son pocas) y estrategias históricas que marcan un soporte cultural poco interrogado desde nosotros mismos.

---

317 Ver en Arendt H. (1996) Entre el pasado y el futuro. Península. Barcelona: Cap. V. Planteamiento sobre la crisis moderna de la educación relacionada con la crisis de la tradición (de la actitud profesoral hacia el pasado).

318 Ampliar sobre el sentido de los valores del olimpismo en trabajo del profesor Severo Román. Una crítica al Olimpismo (Archivo virtual Terra). Aborda un análisis de los valores olímpicos desde los aportes críticos (marxistas, neomarxistas, etc.) donde se realiza una reflexión sobre el deporte como: (1) fenómeno positivo/desarrollo integral (idealismo); (2) el deporte como dispositivo para mantener las actuales relaciones de poder (neomarxismo); (3) dimensiona el papel perpetuador de los valores capitalistas. Otro factor que aborda está relacionado con el uso histórico que las fuerzas militares han hecho del deporte y el olimpismo para la reproducción de sus valores y para el desarrollo de sus campañas propagandísticas que apuntan al mantenimiento y consolidación de sus regímenes.

Hay un efecto, del peso de la cultura que nos funda y que soporta nuestra práctica cotidiana. Efecto muy valorado en los informes de investigación sobre el fracaso en las innovaciones educativas. Es evidente la facilidad con que se abandonan las innovaciones, se evaden las fases de ejecución y consolidación de los cambios educativos o se retrocede en los cambios a partir de las primeras confrontaciones serias con la cultura profesoral o escolar precedente.<sup>319</sup> Las creencias, concepciones, prácticas, actitudes, valores, perspectivas, imágenes, teorías, metáforas (cultura) que fundan nuestro saber y nuestro desempeño, que configuran una cultura que se comparte y que produce y reproduce una forma histórica y culturalmente situada de intervención pedagógica de lo corporal, define un proyecto histórico, social y cultural que desde nuestro desempeño consciente o inconsciente se incardina en los cuerpos. De la cultura no siempre se es consciente, en nuestro desempeño la naturalización y la fuerza de la tradición han hecho estragos, el ethos escolar-institucional, los habitus y los gestos profesorales repetidos y naturalizados reducen la diversidad.

Pensando en la configuración histórica de una cultura de la IPC como acumulado generacional, se recuerda la vitalidad de la idea barthesiana (1995: 344) del saber como algo que corre, que “se eleva” a través de cuerpos diferentes. También Gimeno (1998: 185) se refería a una especie de cadena que se enriquece al recordar la idea kantiana de que “...la educación no (puede) sino avanzar poco a poco; y no es posible tener un concepto más exacto de ella, de otro modo que por la transmisión que cada generación hace a la siguiente de sus conocimientos y experiencias, que a su vez, los aumenta y los pasa a los siguientes”.

Pensando en ello nos damos cuenta, a través de la pregunta (político/confrontativa) por la razón de lo que hacemos y del proyecto cultural que impulsamos, que esa continuidad también puede generar procesos de naturalización y mitificación de algunas creencias sustanciales que estarían en la raíz misma de las prácticas sociales (caso la IPC).

---

319 En nuestro caso particular, hay un proceso de transformación curricular a nivel de la formación inicial universitaria del profesorado de EF en Antioquia que inició su fase de ejecución en 1999 y que hoy (2013), cuando han salido ya varias promociones, observa a mi juicio, un retroceso en las pretensiones iniciales de revisar, entre otros aspectos, la base deportivizada de su currículo. El profesorado se entregó a un proceso de revisión epistemológica de su saber que ayudó a iniciar un significativo proceso de desestructuración profunda del plan de materias por deportes. Logro que hoy cede ante la incertidumbre y las dificultades que se le presentan a un profesorado que fue formado en los deportes y que parece ser, encuentra en su antigua formación la fuerza que lo retrotrae al pasado (Universidad de Antioquia. Instituto de Educación Física).

En tal dirección, el impulso a una desmitificación de lo fundante iría de la mano con las posibilidades de la reflexión comprensiva sobre esos acumulados históricos que en este caso pasan de generación en generación reproduciendo como natural, discursos anclados en prácticas históricas sobre el cuerpo que se descubren asociadas a ejercicios de dominación, que difícilmente captamos en el accionar cotidiano escolar.

La cadena, la tradición, es fundamental para la continuidad y la consistencia cultural, pero también parecen necesarios, de cara a una “salud cultural”, ciertos procesos de vigilia crítica de ciertos letargos y acomodaciones del pensamiento y la práctica escolar y profesoral que se dan en el movimiento inconmensurable de la cadena que nos moviliza cotidianamente.

Creemos que esta vigilia es una actitud fundamental para los cambios de dirección y los valores agregados contemporáneos, posibles y obligados, a esa cadena que no deja de correr. Cambios de dirección sutiles, que si atendemos la observación de Gimeno (1993: 73), es lo más que podemos esperar de aquellos que decidan subirse a ese azaroso tren de la transformación, decía que:

La práctica educativa no empieza desde cero, sino que es un proceso que generalmente y para cada profesor o para cada proyecto e idea nueva está ahí en funcionamiento; el que quiera modificarla tienen que subirse “en marcha” al proceso. La innovación no es sino corrección de trayectoria. Y debido a que “lo educativo”, actividad con cultura asociada, obedece a determinaciones que no son, precisamente, el conocimiento formalizado sobre la educación, las vías de cambio educativo, tienen nutrientes que no son ese comportamiento formalizado.

## **1.5 Cultura profesoral e IPC**

Pensando la escuela y al profesorado, Hargreaves (1996: 206) citado por Aguilar (2002: 205), identifica el contenido de la cultura como “las actitudes, los valores, creencias, hábitos y supuestos y formas de hacer las cosas fundamentales y compartidas en el seno de un determinado grupo de maestros o por la comunidad docente en general”.



En tal sentido se puede pensar que la forma situada (institucional, histórica, política y cultural) como se desarrolla la IPC está íntimamente relacionada con lo que el profesorado profesa (cree, valora o tiene como válido) en el contexto en el que actúa. Pérez Gómez (2000: 162) definía la cultura docente como aquel:

Conjunto de creencias, valores, hábitos y normas dominantes que determinan lo que dicho grupo social (los profesores) considera valioso en su contexto profesional, así como los modos políticamente correctos de pensar, sentir, actuar y relacionarse entre sí.

La complejidad de este contexto cultural, según él, es comprensible a partir del análisis a tres niveles: uno transracional donde los valores son concebidos como propuestas metafísicas, fundamentados en creencias, códigos éticos e institucionales morales; otro, el llamado nivel racional donde los valores se fundamentan en las normas y expectativas del contexto social y dependen de una justificación colectiva; y un último nivel subracional donde los valores se experimentan como sentimientos y preferencias personales impregnados de lo emotivo más que de lo social o lo moral (Ibíd. 162).

En ese sentido lo que creemos y validamos en nuestro concierto profesional de la IPC está dado por: 1. aquellas fórmulas naturalizadas que profesamos acríticamente sin consultar su sentido y su vocación fundante en la cultura del profesorado, fórmulas que definen lo que somos y que se reproducen muchas veces troncalmente bajo criterios de lealtad y profesionalidad en los diferentes escenarios reproductivos; criterios que caracterizan y protegen la profesión y el desempeño; 2. lo que nosotros creemos (colectivamente) que se corresponde o no con las necesidades sociales situadas (pertinencia social y escolar)<sup>320</sup> y 3. aquellas variables personales que toman cuerpo en la forma local como se asume la IPC y que están relacionadas con formas muy personales de sentir lo corporal.

---

<sup>320</sup> Por ejemplo hoy día es aceptado en gran parte del gremio profesoral de la EF colombiana que la EF es un medio significativo para la equidad social y la solución del conflicto social (ver resultados del taller diagnóstico del Congreso Departamental de EF 2000. Medellín, Colombia).

Hay una idea muy generalizada de que la EF al ser una asignatura poco vigilada y controlada (de segunda) cuenta con un espacio de maniobra muy amplio para influencias del segundo y tercer orden. Pero en la práctica se observa según estudios diversos: Ainsestein (1998) y Roznegart (1998) en Argentina, o Barbero (1993, 1995, 1997) y Devís (1994) en España, García (2002, 2003) en Colombia, que hay líneas de actuación en los discursos de la EF y particularmente en la IPC, que traspasan fronteras y se constituyen incluso como líneas de actuación identificables históricamente. Hay quienes por ejemplo desde la investigación corporal identifican un discurso diferenciado antiguo, moderno y posmoderno en la IPC, también quienes allí, con relación a la EF, ubican regularidades que se expresan en diferentes contextos, es el caso, por ejemplo, de la incidencia y las coincidencias de la instrucción militar, en el ajuste corporal en contextos “tan distintos” como el alemán y el colombiano o la España franquista y la Latinoamérica de las dictaduras. Las prácticas de utilización, dominio y control sobre el cuerpo también son cultura que recogen y adaptan los poderes localizados.

En este tratamiento de lo corporal podríamos definir no solo la constitución de una mentalidad corporal diferenciada históricamente de acuerdo a su localización. También se podría hablar en el contexto de la cultura profesoral de unas comunidades de pensamiento en torno a los discursos de la EF y en particular a lo que acá denominamos como IPC.

Cimeno (1998: 106) subraya que:

Existe conocimiento común (los significados inter subjetivos de la cultura) que une a los miembros de ciertos grupos y especialmente a los que realizan actividades parecidas dentro de la sociedad, constituyendo comunidades de pensamiento.

Es evidente que en nuestra región se perfilan escuelas, corrientes, tendencias, grupos, y en general, perspectivas distintas de abordar la IPC en el contexto escolar. Diferenciación que va cobrando cuerpo en el contexto de la motricidad local, regional y global de la disciplina, del oficio, de la profesión.

## **1.6 Cultura escolar y cuerpo**

Cood (1989: 159)<sup>321</sup> plantea tres aspectos como constitutivos de la cultura de la escuela: (1) las formas simbólicas (el lenguaje, los signos no verbales, los objetos del arte, el ceremonial y los rituales); (2) las convenciones, las reglas y las normas que rigen las acciones de los individuos y los grupos y (3) los modelos de creencias, valores y compromisos personales... “pero la cultura (dirá) no es algo de lo que las personas sean conscientes. En ella se incluyen las conexiones ignoradas u ocultas que se establecen entre las percepciones básicas y las ideas disponibles, y las convenciones compartidas por la gente y a través de las cuales esas percepciones y esas ideas cobran sentido”.

En esa definición hay aspectos, de cara a nuestro trabajo, que se deben resaltar, por ejemplo: con relación a la cultura institucional, una de las dimensiones constitutivas de la cultura escolar, diríamos que se presenta como otro espacio significativo donde podríamos leer la dinámica de la intervención corporal en el contexto escolar. Pérez Gómez (2000: 127) define esta cultura institucional como aquel:

Conjunto de significados y comportamientos que genera la escuela como institución social” y la valora como depositaria de “... las tradiciones, costumbres, rutinas, rituales e inercias que estimula y se esfuerzan en conservar y reproducir la escuela condicionan claramente el tipo de vida que en ella se desarrolla, y refuerzan la vigencia de valores, expectativas y creencias ligadas a la vida social de los grupos que constituyen la institución escolar.

En tal sentido pensamos que la escuela como tal tiene unas líneas de actuación frente a lo corporal que hacen parte de lo “consustancial” institucional. Como en casi toda institución escolar (de menos a más) se dispone de una regulación espacial y temporal del cuerpo, el cuerpo habita la escuela bajo el imperio de las manecillas y siguiendo señas explícitas e implícitas de desplazamiento espacial; en ellas el cuerpo del alumno posee una géstica y una expresión que dan cuenta de su condición de “sujeto-sujetado”, de objeto de control y atención por parte del adulto, de la sociedad; en ellas hay espacios, tiempos, expresiones y conductas vedadas para los cuerpos de los educandos; en ellas se registra, evalúa y acredita la evolución del cuerpo (vigor, capacidad, habilidad, destreza, volumen, inteligencia, disposición, disciplina...), etc.

---

<sup>321</sup> Citado por Aguilar (2002: 205).

Por otro lado, pensando la cultura institucional-escolar como depositaria de creencias fundantes sobre la IPC, debemos considerar que en las formas simbólicas, convenciones y creencias hay una inscripción significativa en la cultura escolar que la intervención sobre lo corporal ha dejado desde finales del s. XIX y s. XX, desde el momento en que se configuran la escolarización obligatoria y la escuela pública.

Los trabajos de Bourdieu sobre violencia simbólica y los trabajos arqueológicos y genealógicos de Foucault, así como los trabajos de Julia Varela y Fernando Álvarez Uría sobre la escuela, entre otros, serán apoyos importantes para intentar una aproximación a la forma como la escuela, en tanto institución, ha intervenido el cuerpo. Atención que no se reduce a la EF, ya que como veremos más adelante partimos de la idea de que la intervención pedagógica de lo corporal está en la génesis misma de la escolarización obligatoria.

Escolarización que en sus inicios no esperaba palabras de los alumnos, esperaba respuestas gesticas la mayoría de las veces, de mucha significatividad pero de poca verbalización; la escritura, la higiene, el cálculo, etc. eran formas que se desarrollaban a través de una gimnástica corporal rigurosa. Gimnástica muy relacionada con el despliegue corporal en el contexto de los ceremoniales religiosos y los rituales patrios, que han acompañado la dinámica institucional-escolar desde sus inicios (marchas religiosas, retiros, castigos, reprimendas, honores patrios, desfiles, revistas gimnásticas, formaciones para la enseñanza).

En términos generales suponemos que la disposición espacio temporal del cuerpo se configura a través de un ejercicio gimnástico inscrito en la cultura escolar e institucional compartida, que define una IPC consecuente con un ideal escolar y un ideal de ser humano promovido por los intereses dominantes en la escuela.

Podríamos decir que la EF ha desarrollado su plataforma epistemológica, en muy buena medida, desde esta dimensión no educativa de la atención corporal. El cuerpo físico, el cuerpo disciplinado e higiénico, el cuerpo productivo que rinde físicamente es el referente que

recompone su intervención didáctica. La perspectiva de una pedagogía motriz ligada al desarrollo lúdico-activo del sujeto es una motivación y una práctica, si se quiere, marginal y alternativa que se dibuja en los aportes de algunos disidentes,<sup>322</sup> la fuente hegemónica sobre la que se constituye la IPC contemporánea hunde sus raíces en esa aproximación directa institucionalizante y descarnada de los utilitaristas y disciplinadores pedagógicos de los ss. XVIII y XIX. La articulación de la EF al desarrollo de las “cualidades superiores”, asociada a la dimensión intelectual (inteligencia kinestésica) es cosa relativamente reciente a partir del proceso de psicopedagogización de la escuela. En esta dirección habría que dimensionar, además, que en nuestro contexto latinoamericano prima una EF, que en términos generales (a excepción de lo que ocurre en algunas pocas instituciones privadas y públicas urbanas), está centrada en una EF de dominancia higiénica, disciplinaria y deportivista. Perspectiva que se ha ido socializando desde una generación de profesores generalistas<sup>323</sup> que atienden contenidos de EF o de profesores del área de la EF que se forman en la universidad (en el caso latinoamericano desde finales de la primera mitad del s. XX). Profesionales en los cuales parece que prima su experiencia en la EF básica a la hora de estructurar sus estrategias de IPC cuando alternan trabajo y estudio en la universidad o incluso cuando egresan de esta. Parece que la universidad antes que modificar ese sistema de creencias con que ingresan a la formación inicial profesional, las confirmara.<sup>324</sup>

Hargreaves (1996: 189) citado por Aguilar (2002: 205) planteaba que:

Las culturas de la enseñanza comprenden creencias, valores, hábitos y formas de hacer las cosas asumidas por las comunidades de profesores que tienen que afrontar exigencias y limitaciones similares en el transcurso de muchos años. La cultura transmite, a sus nuevos e inexpertos coparticipes, las soluciones históricamente generadas y compartidas de manera colectiva por la comunidad.

Soluciones que muchas veces gozan de legitimación gremial profesional, pero difícilmente resistirían una evaluación crítica sobre la pertinencia de sus presupuestos de cara al desarrollo y

---

322 Pensando, por ejemplo, en los aportes de Montessori y sus herederos.

323 En el caso colombiano generalmente formados en las normales donde o no hay experto en Educación Física o el que hay generalmente es un profesional con escaso grado de profesionalización y actualización y que se resiste a participar en las convocatorias de formación permanente del profesorado que con sus limitaciones epistémicas y pedagógicas desarrollan nuestros institutos y departamentos de EF universitaria.

324 Más adelante referiremos algunas investigaciones desarrolladas sobre estos tópicos, sobre todo en el ámbito español.

bienestar humano. Creencia que se reproduce a fuerza de fe, lealtad o complicidad. En la IPC pesa mucho la fuerza de la tradición.

En esto de la cultura institucional no se puede perder de vista la otra cara, también el profesorado se institucionaliza. Las investigaciones de Susan Street (1998) sobre la integración del movimiento magisterial mexicano y del valenciano Martínez Bonafé (2000) en su trabajo sobre el compromiso profesoral, plantean los nefastos efectos en la dinámica profesoral de procesos internos, tales como la burocratización, “pedagogización” y corporativización. En esta valoración previa que intentamos de la relación entre cultura institucional y creencias profesorales, ya planteaba Hargreaves (1996: 191) que “los cambios de creencias, valores y actitudes de la mano de obra docente pueden ser contingentes respecto a cambios previos o paralelos de la forma de relación entre los profesores, de sus modelos característicos de asociación”. El cambio en la cultura escolar está relacionado con huellas, conductas del “cuerpo profesoral”.<sup>325</sup>

---

325 En la experiencia referenciada de cambio curricular en el Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (currículo alternativo, democrático y pertinente socialmente) del cual he participado, se observa cómo formas y conductas anquilosadas en la organización gremial, tipo corporativistas y burocráticas (claustro y Asociación) se convertían en uno de los principales obstáculos para el desarrollo de la innovación.

## 2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO DE LA IPC

### 2.1 Una desublimación previa, necesaria

La contextualización histórico cultural y política de la EF en el contexto de la IPC, desemboca en una especie de desmitificación de la neutralidad o de la positividad que se le ha querido imputar a dicho discurso. Positividad expresada, según Pedraz y Paz (1996: 4) en la definición de la EF apoyada en el uso de términos como “mejora de cualidades, desarrollo de las potencialidades, u otras cosas por el estilo”, según ellos su consideración es cuestionable toda vez que contiene juicios acerca del valor de los cambios que produce la educación.

Si dimensionamos que la EF es un campo donde se escenifica un juego de poder (gamebourdiano) tiene sentido la idea de dimensionar para nuestro trabajo una definición que deje pensar la educación física críticamente, que la deje preguntarse a la manera de Smith (1998) sobre los interés a los que sirve (proyección política de las concepciones y teorías del profesorado) en un momento y en un contexto determinado. Pedraz y Paz (1996) resaltan el sentido de desbordar esa positividad posicionándose en una categorización que posibilite “la interpretación de la educación física como parte del juego de poderes a través del que se opera el orden social y, eventualmente, como un proceso represivo que reproduce una cultura represiva” (Ibid.4). Por ello pensamos que hay que dimensionar una categoría, que sin diluir, abarque el concepto de EF. Se trata de configurar una herramienta potente que permita un redimensionamiento crítico de la forma como ha sido intervenido el cuerpo escolarmente, intervención que ha servido de referencia en la definición histórica de un fraguado discursivo-disciplinar que hoy denominamos EF; fraguado que contiene, discute, enfrenta o se alimenta del acumulado discursivo profesional que circula en el contexto de la cultura escolar a manera de conocimientos, prácticas, mitos, creencias, y valores no siempre explícitos. Acumulado desde donde el profesorado estructura y organiza su accionar profesional (conocimiento profesional). El cuento tiene sello.

Se hace evidente en la escena del poder-saber, las formas históricas diversas que definen la intervención en lo corporal: la promoción de los cuidados de sí; la somatocratización o la medicalización social; la definición de las llamadas tecnologías del yo como estrategias de intervención; la administración y la inserción manipulante de los deseos; la higienización pública; la terapéutica. En aspectos puntuales, dadas por influencia externa o interna tales como la deportivización o el ejercicio de curricularización de lo corporal, se constituyen en una operación meticulosa, “micro política” sobre el cuerpo, que tienen sello (así no lo percibamos claramente) y que se definen en lo que Gore (1996: 80) denominaría el micro nivel de las prácticas pedagógicas concretas.

Esa postura desmitificadora previa al reconocimiento del fraguado discursivo de la EF, parte del reconocimiento de que “no existen prácticas y discursos que sean intrínsecamente liberadores (Gore, *ibid.* 80). Como ya él sugería: la pedagogía es una especie de discurso “ambiguo” cargado políticamente; es una forma de poder que puede estar aliada a estrategias de dominación o de oposición y en tal sentido ella define un campo de confrontación.<sup>326</sup> Esto tiene un valor muy significativo para definir un marco de acción a la aproximación que nosotros intentamos a la discursividad de la EF (como paso previo para definir un referente que nos permita valorar la pertinencia histórica, política y cultural de las creencias del profesorado situadas en un contexto concreto<sup>327</sup>), “la evaluación de la categoría política de las prácticas pedagógicas debe ser una cuestión de investigación histórica y social y no un pronunciamiento teórico a priori” (Gore, *ibid.* 79).

En esta apertura que hemos planteado se tocan varios asuntos que deben ser definidos. En este aparte del trabajo abordaremos reflexivamente algunos de ellos: una definición abierta de EF, como profesión, como conocimiento (la relación entre el conocimiento teórico y el conocimiento práctico del profesor), entre el conocimiento profesional y su relación con la disciplina, de este conocimiento con las creencias, con la cultura (cultura física/corporal, cultura profesoral), con el profesorado. Se valora este abordaje en términos de ganar herramientas analíticas para la

---

<sup>326</sup> Ver Gore (1996: 79).

<sup>327</sup> Tema de esta tesis.



comprensión de la pertinencia histórica y cultural de las creencias del profesorado de EF en el contexto de la cultura escolar y no escolar.

## 2.2 Educación física una definición abierta

La IPC en el ámbito de lo escolar y en el contexto de la cultura física/corporal ha facilitado históricamente la configuración de una dimensión que ha permitido la construcción de una serie de representaciones, dependiendo de la acción que se quiera observar: un campo, una discursividad, una práctica profesional, una disciplina, un oficio, una región de la educación, una asignatura, un propósito educativo; su identificación está dada por la existencia de un discurso y una acción que permiten un despliegue desde y sobre el sujeto escolar (estudiante, profesor, investigador, directivo, familia, sociedad). Discurso y acción que encuentran en el profesor un mediador que justifica, reproduce, contradice o utiliza un bagaje disciplinar y/o profesional que circula y que se ejerce sobre los cuerpos en este caso escolarizados.

Pedráz y Paz (1996: 3) aportan una definición de la EF que da cabida a una perspectiva crítico-reflexiva de este ámbito de lo escolar: ellos la dimensionan como:

Todos aquellos procesos más o menos intencionales y sistemáticos a través de los cuales se transmiten o reproducen los modelos de comportamiento y sensibilidad corporal (...) que se concretan en la inculcación de unos usos y unas representaciones del cuerpo (...).

Si se quiere observar en el estanque, decíamos, se requiere de una lectura entrelíneas que se introduzca críticamente en la dimensión de la IPC visible pero también en la dimensión sutil, delicada, cuidadosa que se da a veces en los márgenes de nuestra mirada. Pedráz y Paz hablan de la existencia de una dimensión de la IPC que para nuestro trabajo es supremamente llamativa, se trata de la ubicación bajo la superficie tranquila o tempestuosa, explícita y visible del texto de la EF, de una educación física invisible “la que tiene lugar a través de los procesos cotidianos, con frecuencias menores pero insistentes, presentes en cada acto y en cada momento de la vida social por el que somos dotados cada cual... decimos cada cual como expresión abreviada de lo que, en rigor, quiere decir cada civilización, cada cultura o cada

pueblo y, sobre todo, cada clase, cada facción de clase, cada colectivo o grupo menor dentro de cada facción de clase -colectivo profesional, sexual, de edad, de procedencia geográfica, de Opción ideológica..." (Ibíd. 4). "Acciones insidiosas, permanentes y muchas veces rutinarias de intervención en nuestros cuerpos que van coadyuvando a configurar una corporeidad".

Esa intervención invisible subyace a las diferentes esferas en que nos toca desenvolvemos. De una intervención corporal propia de la crianza y la socialización primaria, nos pasan y articulan, no siempre animados por confituras a una socialización escolar donde se favorecen los procesos de subjetivación y objetivación interesada, utilitaria.

La cuestión varía un poco, nos amamantan, nos muestran unas manos sentidas para que demos inconsciente y motivadamente los primeros pasos, pero luego nos sientan en un pupitre que inteligentemente ajusta y dispone nuestro cuerpo a otros pasos a los que nos resistimos muchas veces ante manos menos sentidas y ante intenciones más encubiertas, más sutiles; nos alimentan y luego a través de una repetición seriada nos vigorizan o nos hacen sujetos dóciles y obedientes.

De acuerdo a nuestra procedencia, a nuestro género y color, peso y cuna, nuestros cuerpos son intervenidos, dotados, potenciados, animados, promocionados o avasallados; certificados se nos destina, incluye o excluye;

Nos ponen a jugar o a trabajar (...) todo lo cual nos construye corporalmente como varones o mujeres, como groseros o refinados, como ordinarios o exquisitos, como desaliñados o apuestos, como prudentes u osados, como tímidos o extrovertidos y hasta como feos o guapos en el orden de la cultura física propia de la clase, de la facción de clase o del grupo al que pertenecemos. En cualquier caso, (se) nos sitúa, fuera o dentro del orden de la cultura física dominante porque la feminidad, la masculinidad, la prudencia, la osadía, la timidez, la extroversión, el desaliño, la apostura, la ordinariez, la exquisitez y también la belleza y la fealdad son, sobre todo, modelos gestuales y modos de vivir el cuerpo (...) (Ibíd. 4).

En este contexto, la EF ha jugado un papel histórico que se ha ido adaptando a la transformación del orden social y consecuentemente a las transformaciones que se han ido operando en la escuela y en el cuerpo. Allí ejercicio, juego, recreo y deporte como parte de

todo aquello que moviliza lo corporal (cultura física), han sido llevados al terreno de lo escolar y subsumidos en una asignatura que ha operado desde un sistema de creencias asentadas en el pensamiento profesoral y en la cultura escolar. Cultura que hoy queremos desde nuestro contexto, interrogar para interrogarnos.

### **2.3 Cultura física/corporal**

La IPC es una dimensión de la cultura física/corporal que da cuenta de la forma como históricamente ese cuerpo ha sido intervenido en el contexto escolar. Quiere decir que la cultura física/corporal es una dimensión que le abarca así como es abarcada ella misma por la cultura.

La cultura física/corporal ha sido dimensionada de diversas maneras, hay una definición que particularmente recogemos de cara a nuestro marco de trabajo por su amplitud y pertinencia y sobre todo por su potencial orientativo en una investigación sobre lo corporal: "conjunto de saberes, creencias, valores, leyes, reglas, hábitos, prácticas, usos, actitudes, esquemas perceptivos y representativos, sensibilidades, utensilios, aparatos, etc. adquiridos o contruidos por el hombre que están directamente determinados por acciones corporales y que, a la vez, son determinantes del comportamiento corporal (de las actividades físicas); muy especialmente todo aquello que contribuye a configurar su cuerpo: su morfología física y su morfología simbólica o representativa" Pedráz y Paz (1996: 2). La cultura física/corporal estaría configurada alrededor de la dimensión interoceptiva, proyectiva y extensiva del sujeto (Castañer y Camerino, 1991).

Hacen parte de ella: representaciones, técnicas y hábitos de presentación, intervención y atención corporal: moral, sexual, expresiva, relacional, disciplinaria, alimenticia, nutricional, laboral, lúdica, recreativa, curativa así como los procesos de organización espacio-temporal. También

... las reglas sociales, las reglas del juego social que rigen la distribución de tales técnicas, hábitos, formas y representaciones entre los individuos según su pertenencia a un sexo u otro, a una clase social u otra, según la edad, la situación profesional u otros factores; unas reglas que ponen de manifiesto que los gustos y las tendencias de comportamiento físico no es algo aleatorio ni electivo sino que su distribución constituye un vértice más en los mecanismos de la distinción social tal como lo han puesto de relieve entre otros Luc Boltanski, Jean Marie Brhom, o Pierre Bourdieu. (Ibid. 2)

## 2.4 Conocimiento profesional en EF

El conocimiento profesional consiste en un sistema de ideas, habilidades, destrezas y actitudes para el desempeño que puede ser resistente o abierto a las transformaciones e innovaciones; contiene los hábitos y las creencias.

Para comprender la estructura básica de la EF, su fraguado discursivo; es necesario reconocer el modo en que se han generado sus teorías y nociones fundamentales, su conocimiento psicopedagógico y curricular (conocimiento básico y científico aplicado), reconocer el saber hacer en la acción del profesor (arte del desenvolvimiento).<sup>328</sup>

Las concepciones y creencias profesoras se transmiten como conocimiento socializado, este conocimiento se entiende como el sistema de concepciones y creencias que se adquiere a lo largo de la formación y perfeccionamiento en interacción con sistemas y estructuras sociales o educativas y contextos de la práctica profesional (Zeichner y Gore, 1990; Martínez Bonafé, 1989).

Desde una perspectiva educativa, el conocimiento profesional es el resultante del conocimiento de la materia (estructura disciplinar, historia y epistemología de la disciplina, perspectiva socio-cultural...), el conocimiento psicopedagógico (Psicología, pedagogía, didáctica, ciencias de la educación, sociología, filosofía, historia, etc.), el conocimiento empírico y el conocimiento curricular.

Según Buchmann (1987)<sup>329</sup> los docentes van adquiriendo un conocimiento empírico folklórico que se va aprendiendo por la tradición o la imitación y es legitimado por el hábito y la costumbre; se da allí una conexión de la biografía personal con las tradiciones profesionales (dan sentido común y recetas para la enseñanza pero al no cuestionarse los supuestos sobre los que se edifican perpetúan los omnipresentes modos de concebir y actuar en el ámbito escolar y educativo. *Ibid.* 257).

---

<sup>328</sup> Ver López Ruiz (2000).

<sup>329</sup> Citado por López Ruiz (2000: 257).

En esta dirección se encuentran planteamientos que deben ser tenidos en cuenta: el profesorado muestra límites y carencias en su conocimiento profesional, falta de una maestría técnica (ver Jackson, 1968); el profesor no puede prescindir de este nivel rutinario para actuar fluidamente en el aula, pero debe ser contrarrestado con un elemento indagativo y reflexivo (Dewey, 1933).

El profesor está limitado dadas las estrategias de acallamiento que sobre él teje la misma investigación educativa (ver Hargreaves, 2003).<sup>330</sup> Se trata de estimular una voluntad deliberativa y crítica permanente, de los supuestos que subyacen a su práctica para que el profesor transforme sus particulares principios de acción en teorías-prácticas que estén informadas por el conocimiento sistemático-investigativo (Ibid. 259).

Pensamos que el protagonismo del profesorado en sus procesos reflexivos e investigativos es una buena garantía para atenuar su desprofesionalización. El caso del *edufísico* es patético, su voz apenas intenta cobrar lugar en la escuela, en la investigación educativa y en el contexto social.

En la revisión que hace Ruiz Pérez (Wagner, 1987; Martínez Bonafé, 1989; Marrero 1993; Pérez Gómez, 1993; Handy y Treagust, 1994), ubica que este saber y saber hacer (en la acción) profesional se integran en un sistema cognitivo envuelto en un marco emotivo que incluye relevantes componentes afectivos, actitudinales, cargados de valores de ideología, estereotipos sociales y predisposiciones hacia el cambio.

## **2.5 Cultura profesional y profesión docente (Desarrollo profesional)**

Ateniéndonos a la historia de las profesiones y de los oficios, los cirujanos vienen de los barberos, los comunicadores de palacio tendrían sus lazos con los amanuenses reales, ¿de dónde proviene el *edufísico*, qué es lo que le compete, a qué se dedica, cuál es su campo de acción, qué es aquello que solo a él compete y qué lo define socialmente, gremialmente, profesionalmente?, dice Gimeno (1993: 58) que

---

<sup>330</sup> A vueltas con la Voz (Kikiriki digital).

Toda profesión se define por la práctica que realiza, como uno de sus rasgos definitorios, e incluso por cierto monopolio de una actividad que se supone obedece a unas reglas y se basa en unos conocimientos que solo los que la desempeñan posee.

El desarrollo profesional, la institución histórica de la profesión serían un buen espacio para dimensionar el fraguado discursivo de la EF. Ejercicio que se encontraría mirando el proceso de configuración histórica del *edufísico*, que como veremos con Adorno (1993: 64) estaría relacionado con los márgenes más “rebajados y burlados”, menos aceptados socialmente de la profesión de enseñante: (pauker/el que aporrea el bombo, Steisstrommler/percutidores de nalgas).<sup>331</sup>

Para colmo, pensando el aporte de Adorno, haciendo parte, a diferencia de médicos y juristas, de una de las profesiones que amparadas en una burocracia están históricamente más atadas al interés y a la razón de Estado. En el caso del *edufísico* seguramente tendremos ocasión de mirar, al lado de razones e intereses supremamente cuestionados y espiados (ejercicio de la fuerza, del castigo, etc.) lo que tiene que ver con la intervención corporal.

Nuestro campo de indagación es amplio y complejo si pensamos con Gimeno (1993: 82) que:

(1) La teoría generada fuera de los profesores puede incorporarse a la estructura subjetiva o idiosincrática y que la profesionalidad la caracteriza ese pensamiento pragmático que relaciona ideas, intenciones, acciones y evaluación de condiciones de aplicación, que se desarrolla dentro de situaciones particulares y su función es la de aplicar principios generales a situaciones particulares relacionadas con la actividad.

(2) La cultura profesional codificada, con apoyatura formal de conocimientos puede entenderse como un componente más en el juego de influencias y determinaciones de la práctica; fuente privilegiada de significados particulares sobre los hechos pedagógicos, que asimilada por la biografía profesional entra en interacción con otros componentes (Ibid.62).

---

<sup>331</sup> Expresiones despectivas en alemán que según Adorno se aplican al docente.

Como vemos, nuestra indagación debe dimensionar que está fijando la mirada sobre un campo que, si bien tiene sus líneas matrices de intervención social y corporal definidas desde los orígenes mismos de la intervención corporal escolarizada (ya planteaba Barbero (1993) que sobre unas pocas líneas...), también su profesionalidad está decantándose y reorientándose permanentemente en razón de fuerzas que le regulan y determinan; regulación y definición que muchas veces no se perciben y que no se detienen (más hoy) ante barreras disciplinares, profesionales o históricas. No queremos desconocer con esto que se quiera desconocer el valor referencial y matizador del contexto donde se define esa intervención.

### 3. QUÉ PROFESOR

Contrasta la observación histórica que hacen Adorno (1993: 64-95) y Chomsky (2000) de la función de la educación y sobre todo de la función del profesor; el primero lo hace a través de la imagen social del maestro configurada a partir de tabúes históricos sobre la profesión: profesión de hambre, no elegante, no importante, con bajo reconocimiento social, subalternos, herederos del esclavo, frágil e indefenso, heredero de monje y del brujo, borrego fijo y "asegurado", mediador, vendedor de conocimientos, disciplinador-tundidor, sirviente público, chivo emisario, carcelero, mutilado, asexuado y castrado, castigador, verdugo, monje sin carácter; y el segundo a partir de la constitución en la profesión de una especie de "hipocresía cómplice".

El profesor debe recuperar su lugar en la lucha social, debe contribuir desde su relación con la formación y con su poder social, constituido históricamente en una larga tradición de lucha, a la evolución general de los problemas sociales de cara a las necesidades de los sectores marginados social y económicamente de los que él hace parte.

Su fragilidad socioeconómica y política le lanza hoy con mayor fuerza en los brazos de los explotados, de los sin nada. Funcionarios a los que hoy les tambalea hasta su condición más envidiable de ayer: empleados fijos, acreedores a jubilación, con horas fijas de trabajo y con salarios garantizados. Se cumple el vaticinio de Adorno (1993: 70 y 71), lenta pero inconteniblemente se va convirtiendo en un vendedor de conocimientos, reducido a su valor de cambio, sometido salvajemente a las leyes del mercado.

#### 3.1 El profesor como sujeto público

En época del reinado de la competencia y el libre mercado que pone en crisis la idea de solidaridad, comunidad, qué sentido tiene la educación pública y cuál es allí el papel del profesor como sujeto histórico, sujeto público y sujeto intelectual.



El profesor como sujeto público, como ciudadano se constituye como sujeto de poder. Su tradición movilizante y movilizadora le ha dotado de una tradición de lucha frente al Estado. En Latinoamérica es evidente cómo aspectos básicos (pago puntual de salarios, cualificación profesoral, seguridad social, participación) para el desempeño se convierten en factores del cotidiano luchar callejero del profesor.

El paro, la huelga, la movilización, la organización, la disposición de lucha con otros actores sociales e incluso por reivindicaciones sociales y políticas amplias hacia otros sectores poblacionales, le convierten en un actor con poder de interlocución política frente al Estado.

El profesorado vive en permanente estado de movilización. Hay formas de organización permanente como las comunas (nodos barriales de organización descentralizada del profesorado y la sociedad) que tienen la capacidad de movilización rápida para contrarrestar la lentitud y la ineficacia del aparato sindical (caso colombiano).

La exigencia del derecho es permanente, los derechos no aparecen garantizados ni estabilizados hay un interjuego cotidiano, una escaramuza permanente entre el Estado y el MM (Movimiento Magisterial). Desde allí el profesorado se convierte en el actor que con mayor decisión se opone a la privatización de la educación, parece tener conciencia de las implicaciones que para la sociedad y para el profesorado tienen la política privatizadora. En ese sentido afirmamos la emergencia del profesor como sujeto público, cuando él defiende su condición de “servidor público” también defiende la educación pública.

### **3.2 El profesor como sujeto político**

La “apertura económica”, la corrupción rampante, la inseguridad, el desempleo, el arancelamiento de las instituciones educativas, el aumento creciente de la deuda externa, la crisis del sistema de seguridad social, la crisis del sistema de salud y en general de la inversión social, la “flexibilización” laboral y educativa, el empobrecimiento paulatino y masivo de sectores cada vez más amplios de la población. Se relacionan con el abandono por parte de los Estados de las escuelas y de las Facultades de Educación. En ese contexto se debe mirar

igualmente la crisis de las universidades públicas y “humanistas”, el fortalecimiento de las universidades privadas y “técnicas”, la pauperización del profesorado, el sentido de las reformas educativas y de la “calidad educativa”, la eufemística ampliación de “cobertura”, la desvalorización social de la labor docente, el atraso de los salarios y el asfixiante desempleo en el campo educativo.

De allí que el profesorado, su movimiento, deba recontextualizar su accionar, deba encuadrarse en objetivos sociales más amplios. La investigadora mexicana Susana Street 332 habla de la necesaria relación estratégica entre los “no” y el movimiento magisterial en tanto rescate de las experiencias conjuntas de lucha del movimiento magisterial para avanzar en la batalla por la democracia. Esta alianza, así entendida, ayuda a redimensionar el propósito político del movimiento y del profesor, en tanto ayuda a rebasar los marcos burocráticos e idealistas que han limitado el alcance del potencial político del profesorado. Ya había demandado desde hace cuarenta años la necesidad de sobrepasar el listado de objetivos y medios de buena voluntad, llamó a una re-objetivación planteada desde el conocimiento serio y consistente de las fuerzas y causales de la crisis; actitud que permitiera desde la conciencia y el conocimiento profesoral una unión de propósitos y un realismo en la visión y utilización de las condiciones existentes. Esta dinámica según ella, daría un poder de actuación perdurable al profesorado e impediría la desviación de sus luchas en los esfuerzos integrativos recurrentes del poder.

El profesor se debe como miembro de una comunidad que requiere de unas condiciones y posibilidades culturales, políticas y económicas de existencia. Su problemática está relacionada e implicada en situaciones de existencia más generales que sus intereses de grupo social por lo tanto debe ser pensada, tratada y enfrentada en ese mismo plano. Las causas que producen el sufrimiento de hombres y mujeres de otros grupos sociales son las causas que han producido la crisis educativa, dice Dewey, y es ello lo que define la nueva identidad profesoral. Lo público en el profesor define una pertinencia social, no solo una relación con el Estado. El profesor puede ser algo más que un “servidor del Estado”.

---

332 Susan Street (1998) El movimiento magisterial como sujeto democrático. Revista lo Cotidiano. Enero Febrero. México.

## 4. ESCUELA Y DEMOCRACIA

### 4.1 La legitimidad de la democracia vía normativa

En primer lugar se dice que la democracia, depende no sólo de la justicia de la “estructura básica” a la manera Rawlsiana,<sup>333</sup> sino también de lo que comporta el ciudadano, quiere decir, del sentido de su identidad (Política) y de la representación de su diferencia, además de la calidad de su participación en función de lo público y de la responsabilidad de sus exigencias observables en el sentido y la consistencia de su “colaboración”, que “no se reduce a una especie de mecanismo político que funciona siempre y cuando los ciudadanos sean razonablemente leales en el cumplimiento de sus obligaciones políticas” (Dewey, 1960: 200) sea el caso, por ejemplo, del “aporte” de un voto periódico. La democracia de la que aquí se habla está relacionada con el dominio y el despliegue de ciertas actitudes que determinan el ser, el saber y el poder de los individuos de cara a la interacción con los otros, en otras palabras, tiene que ver con la naturaleza y el sentido de la participación que tiene el sujeto como parte de un proyecto cultural, histórico y social determinado.

Se dice que la escuela debe redefinir su papel como potencializadora de la voluntad pública y desde allí la formación de los ciudadanos entendidos como sujetos públicos. En ese sentido se trataría entonces de emprender un proceso de desmitificación consistente en aclarar el sentido de la relación con el otro en tanto participe de un interés transformador común, no de la “peligrosa” confirmación o reconfiguración sistemática de la “identidad común” espiadora de la diferencia o mejor de los diferentes, etiquetadora y perseguidora de los que no comulgan con los dictados “íntimos o fraternos”, acción avasallante sobre aquellos que no son iguales en “la sangre” o en la “historia” dinámicas estas que se pueden convertir, sobran los ejemplos crueles, en soporte político “integrador” del gueto, la familia, la logia, el equipo, el partido, la clase o la nación.

---

<sup>333</sup> Rawls (2001) Concepto de Democracia (Observaciones de Francisco Beltrán sobre el concepto de democracia en las memorias del Módulo del doctorado del Departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de Valencia).

En esta perspectiva Gimeno (1998: 332 y 338) encuentra sentido a la escuela pública en tanto organización (social) que garantice los derechos de los ciudadanos a la educación, en tanto experiencia común y base de comunidad que comprende la diversidad, en tanto proyecto ético que se guía desde la idea de que la vertebración social se logra mejor por el mestizaje social que por la segregación de los diferentes.

Esta aproximación llama (en el proceso de conceptualización de escuela, democracia y ciudadanía) a escapar de la tendencia marcada en algunos filósofos (políticos) a sobrevalorar el aspecto estructural e institucional. Ya decía Kant, nos recuerdan, que el buen gobierno puede ser resuelto en el pueblo de los demonios. En esto de la educación pública se trata de ir más allá de la democracia.

Es evidente que poseemos, con los derechos de ciudadanía, un predicamento legal de posibilidades, pero no una fuente de poder para una vida digna a partir del disfrute de lo común, de lo público y lo que ello implica en terrenos como la educación o la salud, quiere decir que tal acento en lo institucional-legal no necesariamente determina la legitimidad de tal estructura. Es por ello, como advierte Capella (1993: 149), que un aspecto central de la democracia tal como la "ciudadanía" no es en por sí mismo más que un indicio precario de libertad; ayer tenía sentido ser ciudadano para tener derecho (legal) pero hoy frente al avasallante poder político privado que se impone sin frontera y sin contención de un poder político público nacional o transnacional; cabe preguntarse: ¿Qué ciudadanía hay que construir? ¿A qué democracia debemos aspirar? En las respuestas posiblemente encontremos el camino para responder al reto que sugería Capela: dejar de ser ciudadano siervo, con poder no solo con derecho.

Delegamos en alguien que ya no existe y que ha perdido en el marco de las nuevas relaciones de poder; el sentido histórico que poseía ayer la representación y la delegación, son estrategias políticas viciadas que nos debilitan como sujetos políticos.

Hoy otro poder menos visible y más “cercano” a nuestro cuerpo, con otros dispositivos organizativos y formativos se constituye; lo sentimos operando sutilmente por ejemplo en la disposición y reproducción de la “educación virtual”, en la configuración mediática de una corporalidad o en las estrategias educativas que nos forma en el marco de la necesidad económica o en disposiciones comerciales y culturales ajenas. El poder se virtualiza, en la distancia cauta radica su nuevo poder dominador.

La democracia que realmente se predica y vive en la escuela hoy, debe ser desmitificada, no en vano Donald Macedo<sup>334</sup> en su introducción al texto (des)educación de Noam Chomsky, denuncia la información que se propaga desde el interior mismo de la escuela con la complicidad “pagada” de los gestores culturales (expertos, profesionales y maestros) que objeto de un sistema de recompensas, propagan el mito de que la escuela es un espacio democrático en el que se enseña y se vive la democracia.

Apadrinadores de “verdades teológicas”, según Macedo, que caen en la simple legitimación de la función desarrollada hoy por la escuela dentro de un sistema de control y coerción en el que (agregaríamos) el maestro, asiste no solo como cómplice, salvo significativas excepciones, sino como partícipe acrítico de una dinámica tecno-burocrática y “academicista”, que lo aísla y aleja de su condición histórica de actor social comprometido en los procesos de transformación social, ganado a pulso por el movimiento magisterial a lo largo del s. XX.

Dice Dewey (1960: 203) que “todo aquello que obstaculiza la libertad y la plena comunicación levanta barreras que separan a los seres humanos en grupos y camarillas, en facciones y clanes antagónicos, con lo cual trunca el modo de vida democrático”; la escuela, la educación, vaciada la mera disposición legal del discurso de la libertad de expresión, reunión y organización, no garantizan la legitimidad de la vida democrática. A nombre de la democracia se han cometido suficientes barbaridades.

---

<sup>334</sup> Noam Chomsky (2001: 7). La (Des)Educación. Introducción de Donald Macedo. Barcelona.

## 4.2 La democracia agotada

La democracia ha sido reducida a una práctica de gestión y voto que aleja a las personas de una condición ciudadana crítica y participativa; la democracia ha dejado de ser una proyección de la propia actitud, como proyección del sí creativo y autónomo capaz de generar opinión pública crítica y transformativa, ha pasado a ser parte del aparato, independiente del sujeto, de la persona común y de sus intereses.

La experiencia Latinoamericana es muy significativa a este nivel. La práctica de otorgar poder a los beneficiarios y la receptividad de la izquierda hacia la “participación” delegada en las agencias que desarrollan los programas sociales tales como la educación, “desantagonizó” contradicciones políticas y a la vez atrapó al movimiento social en los vicios de las burocracias sindicales y partidistas enquistadas en las dádivas y recompensas del establecimiento. Los representantes cargados de poder delegado se olvidaron rápidamente del espíritu de servicio a la cosa pública y se transformaron en servidores de intereses individuales o de camarillas corruptas, protectores incondicionales de los intereses de los “cercaños”, de los caudillos y caciques políticos.

La democracia sindical, la democracia en la gestión a través de ciertos dispositivos de control, no precisamente de la comunidad educativa, tales como los comités paritarios, los comités de padres, los consejos escolares y otro sinnúmero de organismos “participativos” configuran la falacia del cogobierno como mecanismo estratégico dispuesto para la contención de los trabajadores, también allí del profesorado y el estudiantado de la última mitad del siglo veinte.

No nos podemos mantener en el fetiche. No basta con controlar la escuela “democráticamente” sin pretender transformar las relaciones internas y externas. Como planteó Adorno (1993: 73) “El mundo de la escuela, al que hoy precisamente tanto se cita y fetichiza, como si fuese un valor subsistente en sí, reemplaza a la realidad, a esa misma realidad que la escuela, con su organización, mantiene cuidadosamente alejada de sí (...) las comisiones de padres y cosas parecidas (dice) son desesperados intentos por romper esas vallas; en que confunde (el profesor) ese mundo ilusorio cerrado entre paredes con la realidad”.

La escuela es un proyecto social e histórico y una obra colectiva, por lo tanto la discusión de la democracia escolar no se puede retrotraer del problema más amplio de la discusión sobre la democracia en un país o en una región determinada, en otras palabras, diríamos, el problema de la democracia no se reduce a una discusión y una lucha del sector educativo.

Hoy ese enclaustramiento “democrático”, ese falso empoderamiento de las comunidades educativas aisladas como “organizaciones responsables” gerenciadas con criterio empresarial independiente que responden a las micro estructuras autofinanciables, auto gobernables que flotan como islas en la nueva lógica de “sostenibilidad” del libre mercado educativo, deben ser interrogados. Esa lógica que impone un lugar desventajoso para la educación pública y para las clases populares.

Frente a la voracidad privatizadora de la educación el profesor debe impulsar la plena participación de la sociedad en la conducción, definición y financiación de la educación, como condición fundamental de supervivencia de la escuela pública y de lo público. Se trata de hacerla un proyecto viable a partir de su confirmación como dimensión pública.

La democracia representativa, como ha sido vivida y propagada en la vida escolar (prácticas de delegación y cogobierno) y en la gestión de la vida gremial (organismos de delegación y representación) y aún académica (círculos académicos y mecanismos de representación y relación disciplinar) de los profesores, pueden ser factores de despolitización y contención de la verdadera democracia.

La “unidad política” la “unidad profesional”, la “unidad educativa” son sólo algunos de los criterios para construir sujeto. Habría que examinar a partir de estudios como los de Susan Street en México o Martínez Bonafé en España, cómo el centramiento al interior de las fronteras del movimiento y la acelerada psicopedagogización educativa han tenido que ver con el actual estado de postración y aislamiento del movimiento profesoral. Ante la dimensión de las fuerzas descomunales que nos subyugan, el profesorado tendrá que pensarse y rescatarse como sujeto político, deberá reconstruirse históricamente en contextos más amplios del movimiento social.

Nuevas estrategias socio-políticas y culturales como los movimientos políticos globalizados (antiglobalización, etc.) dibujan nuevos espacio-tiempos para la acción al lado de los “no”.

Dejar atrás la democratización que se agota en la elección de los representantes sindicales que, vistas algunas experiencias significativas en Latinoamérica, reduce a una colectivización insulsa de la gestión escolar entre padres y maestros, cuando no a una gestión viciada de los intereses corporativos del profesorado.<sup>335</sup>

La escuela representa una idea de dominación pero también la posibilidad de lucha y resistencia, Macedo (2000) plantea el dilema: una educación para la libertad y la democracia o una educación para la subordinación, la obediencia y la marginación.

La lección del movimiento magisterial mexicano es contundente, no se trata de potenciar solamente una democracia escolar o sindical, se trata de la democratización de la sociedad. Camino que se sugiere, además, es apenas un medio para lograr metas de mayor aliento: libertad, justicia, autonomía, civilización, equidad, humanismo, dignidad humana.

### **4.3 La democracia como referente**

(Vigencia de la democracia como referente moral, cultural, ideológico y político de la escuela)

En lo relativo a la enseñabilidad: el panorama es oscuro, queda en el horizonte una educación acomodada a los nuevos referentes del mercado, una escuela entregada a resolver la problemática de: la movilidad de los capitales, de respuesta a la lógica interna y externa del capital financiero y a los intrínquilos del cosmopolitismo, una educación para el desarrollo económico de la “aldea global”, centrada en los ajustes curriculares a la súper especialización productiva, al desarrollo de la habilidad comercial para la definición de los mercados, a la entrega de respuestas pedagógicas y “terapéuticas” a los fenómenos locales producto de la desterritorialización jurídica (terrorismo mundial, ciudadanía universal, penalización internacional,

---

<sup>335</sup> Ver debate sobre la escuela pública propiciado por el profesor Mariano Hernández Engüita. (Hay texto y página virtual) <http://es.scribd.com/doc/85857893/Mariano-Fernandez-Enguita-%C2%BFes-publica-la-escuela-publica>



policía universal), para dar respuestas “reducidas” a la división internacional del trabajo 336 (tecnocracia, discriminación, preferencias y castigos, “eficiencia”).

Se trataría de establecer una nueva relación escuela/sociedad. Martínez Bonafé (1999: 231) advierte sobre

(...) como los trece años -o más- que los niños o niñas pasan obligatoriamente en las instituciones escolares los suelen dejar conceptual y metodológicamente desarmados para actuar de un modo crítico y responsable ante las complejas contradicciones a las que se enfrentan en su vida cotidiana.

La escuela se pone al servicio de un tipo de socialización que debe ser revisada profundamente por el profesorado. Ella, se reclama, debe inmiscuirse en los problemas sociales de fondo y recuperar así el lugar que se le ha asignado históricamente por una postura comprometida (desde los actores educativos) en la perspectiva de la emancipación social. La escuela de cara a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia, en el contexto del sentido y el deseo de sus actores, debe definir su propio proyecto (pertinencia social).

En lo relativo a la organización profesoral: cabe preguntarse por el sentido que adquiere la disposición organizativa del profesorado de cara a su inserción en el movimiento social, ante el desgaste del movimiento sindical.

Como lo demuestran algunas experiencias significativas del profesorado en España y Latinoamérica se requiere de un sujeto emergente y alternativo, de un profesorado que se asuma como un actor político nacional e internacional colectivo, democrático, gestor de alternativas educativas, que se encuentre en la lucha contra el neoliberalismo y a la tecnocracia educativa, que no se baste de lógicas vaciadas y viciadas: “unidad magisterial” o de la “participatividad en la gestión”, “legalidad” (reconociendo las trampas integradoras y corporativas). Ese sujeto no podrá emerger solamente del espacio de la lucha reivindicativa, de la lucha salarial.

---

336 Gimeno Sacristán. Cambios de referencia...de la Educación escolar y extraescolar. Cuadro. Notas de clase. Doctorado “Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas educativas” 2002.

El MM (movimiento magisterial) pensado como sujeto formado de subjetividad democrática deja de ser un invitado de piedra en la gestación de las nuevas alternativas educativas. Puede potenciar la democracia (ya no reducida a democracia representativa y deleguista) desde la convocatoria de los sujetos emergentes que no se reducen a las bases magisteriales, sino que abarca “excluidos y marginados”, ya no citados a una mera participación formal y deleguista. Valora nuevas formas “alternativas” de organización antinstitucional (bases magisteriales) lo que implica un autodesarrollo de mayor significado alternativo<sup>337</sup> y de mayor potencial en la resistencia política contra la fuerza globalizadora, que en contravía quiere arrastrar a todos a la lógica hegemónica del mercado y la privatización.

#### **4.4 Fuerzas que prefiguran la escuela hoy:**

##### 4.4.1 Globalización

En un juego de tensiones, factores tales como la tradición, el ambiente local, regional y los cambios globales afectan la cultura profesoral y escolar, determinando en última instancia gran parte del contenido y el sentido del discurso que se escucha o se hace escuchar en la escuela.

Durante toda una vida de trabajo, Dewey estuvo reclamando continuamente una forma de investigación educativa en la que los problemas de la formación y re-forma de la vida pública se entendiesen pensando relacionadamente en los vínculos entre la economía, la política y la escolarización.<sup>338</sup>

Como parte de la política neoliberal los corsés de los Estados-Nación se diluyen y con ello se debilitan todas las instituciones que nacieron a luz de su configuración histórica. La Escuela es una de esas instituciones que ven cambiar su dinámica en una forma acelerada y determinada por las políticas financieras y culturales que demanda la nueva lógica internacional. Esta institución es arrastrada por los nuevos sentidos del reparto de privilegios, derechos, riquezas, pobreza y dependencia.

---

<sup>337</sup> Proyecto organizativo, proyecto educativo, proyecto nación, proyecto civilizatorio, proyecto humanístico.

<sup>338</sup> Apple (1996). Palabras de James M. Giarelli en el prólogo a texto *Política cultural y educación*. Morata.

La educación es un aspecto de la cultura que ahora se ve sacudido y repensado políticamente, en el contexto de esa tensión histórica denominada globalización. En ella están fijadas las miradas de los globalizadores y los globalizados, de los dominadores y los dominados, allí cohabitan y están puestas las esperanzas de unos y otros, en unos pensándola y constituyéndola como dispositivo que perfeccione y modernice los sistemas de producción-dominación que van siendo demandados por las nuevas condiciones productivas, en los otros luchándola como esperanza de un baluarte público de resistencia, de emancipación y de construcción de un orden justo a partir de la formación de sujetos y de una subjetividad e intersubjetividad crítica.

La globalización reconfigura el discurso que se expresa en la escuela o sobre la escuela, toda vez que esta última está inmersa en un juego de tensiones complejo, quiere decir que se constituye y reconstituye en relación con factores y fuerzas internas, externas, locales, regionales y transnacionales que afectan la cultura profesoral, la cultura académica y la llamada cultura institucional, que se relacionan directa e indirectamente, consciente e inconscientemente con la función social, política, ideológica y económica de la escuela para cada contexto y momento histórico y que en última instancia van determinando los contenidos y la "técnica reproductiva" que allí se establece, el discurso que allí se escucha o se hace escuchar.

El panorama es complejo, el fortalecimiento de las políticas neoliberales, la privatización educativa, la disminución de la inversión pública en educación, la reconfiguración educativa en el marco de la reconfiguración cultural, profesional y laboral, el aislamiento docente, la atomización profesional, la burocratización, la saturación docente y la prevalencia de los modelos tecnocráticos y "psicopedagógicos" (instrumentalización), demandan de una labor "quijotesca" en la reconstrucción educativa de cara a los retos de una educación de cara al futuro de la humanidad.

Educación crítica, educación popular, educación para la diversidad, educación inclusiva, no excluyente, educación y violencia, educación y participación, educación como derecho, educación y civilidad crítica, educación y resistencia, educación y segregación, educación e identidad, educación y empleo, educación y tecnología, contextos que denotan el sentido estratégico que adquiere la educación en el mundo convulsionado que hoy se vive.

#### 4.4.2 Neoliberalismo (NL) y neoconservadurismo

Como se puede observar, el NL tiene una visión del Estado como obstáculo a su dinámica desfronterizada. Se quiere una sociedad que deje que la “mano invisible” del mercado guíe todos los aspectos de sus formas de interacción social, a ese designio no escapa la educación y la escolaridad. La escuela es conculcada del debate público, ahora se direcciona y se práctica desde la lógica privada como observó Apple (1996: 55) la política, la educación y la cultura se van reduciendo a la economía a una ética de elección y de consumo, a lógica de supermercado (que nos deslumbra).

La dominación ha cuajado en una compleja forma de dominación, algunos<sup>339</sup> anuncian nuevas tendencias y manifestaciones de nuestra condición existencial que en cierta manera nos cogen desprevenidos, el dominador se virtualiza y se desterritorializa, las leyes y las orientaciones “gubernativas” se transnacionalizan y se “descentralizan”. Se desconfigura el adentro y el afuera, se diluye la preeminencia de las soluciones locales, el sentido del diálogo entre los pueblos se transforma en un monólogo direccionador de las relaciones: el mercado y su lógica. En ese sentido despertamos, habitando un mundo global y líquido, donde ilusiones como la construcción nacional y patriótica o la autoafirmación, sucumben.

La comunidad global “igualadora” que se anunciaba aparece exclusivista, sus agencias antidemocráticas y deshumanizantes están legitimadas por los intereses financieros carentes de principios éticos, con un panorama oscuro “no surgen, de momento, poderes políticos globales que permitan nuevos equilibrios y matizaciones”.<sup>340</sup>

Fuerzas más complejas que ninguna otra de épocas anteriores, configuradas en una estrategia global, transnacional que no respeta fronteras de ninguna índole, se anuncian con nefastos efectos no solo en la escuela, sino también en el sistema económico y cultural lo que demanda de una recontextualización no solo del accionar político, intelectual y académico del

---

<sup>339</sup> Zygmunt Bauman. Sociólogo de la Universidad de Leeds y de Varsovia. Conferencia pronunciada en el primer Forum de la Démocratie et du savoir. París 2 y 3 de febrero de 2002.

<sup>340</sup> Nicolás Sartorius. Fundación Alternativas. “La utopía de los necios”. El país, 5 de diciembre de 2001.

profesorado, sino también de la disposición del movimiento magisterial de acuerdo a las nuevas condiciones que se le presentan.

#### 4.4.3 La privatización educativa

##### *La escuela lo público y la diferencia*

Se plantea que “la escuela es el primer espacio vital público para los individuos donde la vida común obliga a restringir la contemplación de los rasgos individuales de los sujetos”,<sup>341</sup> el problema, dice, es de equilibrio: más o menos uniformidad y comunión para unos objetivos, más o menos contemplación posible de la individualidad de otros. Plantea que regular toda la variabilidad en los individuos es peligroso, que trabajar con la diversidad es lo normal, que querer fomentarla es discutible. Dice que la diversidad es a la vez problema y reto, que la escuela es un espacio de concurrencias de individualidades y de grupos diversos. Que se trata de una diversidad de los sujetos, entre grupos sociales y con sujetos cambiantes.

Si la escuela tiene esa potencialidad, es obligatoria una interrogación a los procesos de privatización de la escuela. ¿Qué pasa si la escuela recuperando sus orígenes vuelve a ser de los pocos que tienen con que ir a ella, qué pasa si retrotrayéndose a sus orígenes amplía la brecha entre lo que aprenden ricos y pobres, anglosajones y africanos, estadounidenses y latinoamericanos?, ¿qué pasa si el fantasma de la educación de pobres, de obreros, recupera el espacio en una escuela segregacionista y excluyente, la escuela de los mínimos para los mínimos que son los más y de los máximos para los máximos que son los pocos?

#### 4.4.4 La escuela como campo de tensiones

##### *(La coadministración y el control escolar, significado)*

Advierte Apple que “no todo lo que existe en el sistema educativo lleva las señas de la dominación”. En ese sentido estaríamos hablando de este como un espacio social no

---

<sup>341</sup> Ver Gimeno (1999) La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I). Revista Aula de investigación educativa. Núm. 81. 1999.

homogéneo donde solo tiene cabida el pensamiento hegemónico, se hablaría de un espacio en el que se imponen unas reglas de juego y donde se tejen relaciones de dominio pero como concreción de un juego de tensiones permanentes y cambiantes; lugar vivo donde se concretan luchas de posicionamiento como sugiere Díaz (1993), donde se dan luchas de poder. En ese sentido la escuela tiene que vérselas dentro y con la reproducción y cuestionamiento de multitud de relaciones desiguales de poder. Por ello la crisis educativa vista así es un asunto político que rebasa las fuentes (históricas o epistemológicas), rebasa los límites geográficos, amplía la esfera de los implicados “directos”: de ser un asunto exclusivo del profesorado pasa a ser un asunto de la comunidad educativa, de ser un asunto de lo educativo pasa a ser un asunto de la comunidad política, de ser campo del profesorado y de las Facultades de Educación pasa a trasnochar a la comunidad académica y a los políticos, a ser un asunto del estado-nación, del “estado mundial”, de la sociedad toda.

Cabe por ello hacer la pregunta de: ¿la escuela para qué? Interrogante que da cuenta de la necesidad de resignificar la educación y la escuela como conceptos y como prácticas sociales, como espacios de saber/poder, está dicho que lo que está en juego es la idea misma de educación pública, de profesor y la de un currículo que respondan a las culturas e historias de los sectores mayoritarios de la población, a los que requieren de lo público como escenario para su desarrollo y emancipación.

Esta perspectiva obliga a plantear -ya no a replantear- la escuela, no como lugar equilibrador de lo privado y lo público (porque ello se ha desequilibrado en el “mundo real”), no limitado a la conservación (porque esa función la ha arruinado y enmohecido); allí vislumbrar la escuela como espacio político (en tanto la crisis de la escuela es ahora reconocida como problema político), posibilitador de la creación y la emancipación, escenario de acción y conciencia.

Es de expresar que algunos históricamente han planteado desde la sospecha las grandes dificultades por no decir imposibilidades de tal sistema, para formar una “ciudadanía crítica” o un “sujeto autónomo” entendedor del otro y de lo otro. Ella, la escuela, es un espacio que ha jugado un papel determinante para desarrollar una serie de actitudes/“virtudes” relacionadas con el respeto, la obediencia y el crecimiento de las instituciones con las que supuestamente

interlocutaría el nuevo ciudadano "soberano". Esta crítica podría leerse, además de las expresiones de sospecha de lo escolar de Amy Gutmann traídas por Kymilcka y Norman, en los análisis foucaultianos de la escuela como encierro y en los límites de la escolaridad institucionalizada, entre otros, expresados por Ilich y Calvo.<sup>342</sup>

La educación es el proceso de creación de relaciones posibles, en tanto que la escolarización es el proceso de repetición de relaciones preestablecidas dice Calvo para afirmar las dificultades de la educación escolarizada en la consecución de virtudes tan elevadas. La escuela, afirma: es un pseudo-satisfactor, recogiendo a Max-Neef dice que no es un satisfactor sinérgico, sino un "satisfactor inhibitor" de la necesidad de entendimiento.

El desarrollo de estas facultades o virtudes elevadas como la del "entendimiento ciudadano" o la civilidad, estarían posiblemente siendo mediadas con mayor facilidad por otras formas de educación menos institucionalizadas tales como la educación informal, por lo menos en aquellos lugares donde la escuela o la educación formal alcanzan niveles de "tecnificación psicologista" y tecno burocratización<sup>343</sup> que la hacen más relacionada con la sujeción, la regulación y el control que con la liberación y la autonomía, a pesar de los maestros y de las propias comunidades.

Quedaría el recurso al "discurso privado" para la formación de la ciudadanía crítica y comprometida, alternativa criticada por muchos, que pienso se debe tener en cuenta para dimensionar y valorar el papel formativo que las cooperativas, la iglesia o las ONG cumplen en aquellas regiones donde las prácticas partidistas, los medios de comunicación o el sistema educativo son copados totalmente por los discursos del poder.

La construcción de una estrategia educativa de cara a las nuevas necesidades político culturales exigiría así, una recontextualización que implica: 1. una redimensión de "lo público" para definir "ciudadanía" y allí el papel de la escuela y de la educación; 2. un reconocimiento del

---

342 Del mapa escolar al territorio educativo. Carlos Calvo Muñoz (2001). Departamento de Educación. Universidad de La Serena, Chile.

343 Martínez Bonafé (2000). Arqueología del concepto "Compromiso Social" en el discurso Pedagógico y la formación docente. Revista electrónica de investigación educativa. Vol. 3, N°. 1.

proyecto histórico, político y cultural en medio del cual se valora la educación y su papel en la formación ciudadana; 3. una revisión crítica del pautado internacional, agenciado para la educación en los distintos contextos culturales.

El hecho de que la escuela aparezca hoy debilitada como espacio público tiene íntima relación con:

- (1) La pérdida de la función social del Estado y en términos generales su debilitamiento como expresión pública frente a los grandes intereses privados e individuales en el campo cultural. Se da un "reordenamiento de los campos simbólicos bajo un mercado que controla unas pocas redes de gestión, casi todas transnacionales (además), tiende a la formación de públicos-mundo con gustos semejantes" (García Canclini, 1999: 143). Se va conformando una cultura global determinada por organismos que se desempeñan con independencia de los estados nacionales, la educación es una de las víctimas de primer orden donde la estrategia educativa poco se las ve con las estrategias cultural-formativas de las políticas públicas de los Estados.
- (2) El debilitamiento de las políticas fiscales locales ante las estrategias de evasión y "fagocitación" de las grandes empresas transnacionales.
- (3) La cesión corrupta de los políticos locales de "paraísos fiscales" a los oligopolios transnacionales, la aniquilación brutal de la "producción nacional" (desaparición de las fuentes de financiación de las políticas sociales y educativas de los estados nacionales).
- (4) El ejercicio sobre la educación -en lo referente a las definiciones curriculares, las prácticas de financiación y el sistema de control y validación- de grandes poderes privados. Es así como la financiación de la educación pública deja de ser canalizada o regulada por el Estado y pasa a ser un asunto que se resuelve en las tensiones especulativas propias de la lógica del mercado y dependiente de las relaciones "renovadas": escuela/trabajo (selección temprana, especializada y ajuste a las competencias laborales requeridas por los intereses privados). Instancias educativas tales como la universidad son asaltadas en todos sus niveles de concreción (misión, visión,



modelo, principios, objetivos, políticas curriculares, planes de estudio, programas, posgrados, investigación, extensión) por la perspectiva economicista y técnica de la economía privada.<sup>344</sup>

- (5) El desplazamiento, ante los nuevos determinantes educativos, de factores tales como: la “ética profesoral” y el “compromiso profesoral”<sup>345</sup> definidos hoy a partir de criterios técnicos y envoltados en los recovecos tecno-burocráticos que pugnan por direccionar la escuela.
- (6) La preeminencia de otros “canales formativos” que con un mejor respaldo financiero de los propios estados, tiende a presentar sistemas “alternativos” de alta competencia a la dinámica formativa del sistema público. Sistema desprestigiado desde los mismos discursos del Estado.
- (7) El desprestigio y la corrupción de la clase política. Impávidos ante el “vaciamiento simbólico y material de los proyectos nacionales (públicos) que desalientan el interés por participar en la vida pública” (Canclini, 1999: 21).
- (8) La concordancia de la tendencia histórica de configuración de una escuela de élite - que capta por “movimientos sutiles” los escasos recursos públicos para educación- y la delimitación de una “escuela de miserables”<sup>346</sup> -manejada con criterios de “guardería”-, con los intereses y la dinámica del neoliberalismo. Entiéndase por esta última aquella escuela (a veces gratuita) insuficiente para desarrollar un espíritu de libertad que permita el desarrollo libre del entendimiento, la inventiva y la criticidad, reforzadora de los valores de la sumisión (obediencia, servilismo...).

---

344 Es así como las grandes universidades públicas en los países tercermundistas están siendo “liberadas” a su propia gestión, es común encontrar universidades públicas latinoamericanas ayer baluartes de la educación pública, “autofinanciadas” a través del sistema de asesorías, consultorías, arriendo de los grupos académicos y grupos de investigación, arriendo de la estructura logística a intereses privados que van determinando lo que se hace y piensa en las aulas y laboratorios.

345 Martínez Bonafé (1999). Trabajar en la escuela. Miño y Dávila editores.

346 Pablo Gentili. Conferencia 9 de diciembre de 2002 en la Universidad de Valencia. Exponía su tesis de una paradoja educativa en América latina “exclusión incluyente”: tienen acceso a una educación de muy baja calidad (...) la escuela pública latinoamericana es la escuela de los miserables (...) hay una revolución escolar pero de la exclusión incluyente (...) ser ciudadanos así no significa nada en América latina.

- (9) La configuración del sector educativo como campo de negocios determinado como objeto sometido a los vaivenes de la oferta, los créditos, la diferenciación/estratificación, la publicidad del producto, la productividad, los procesos de validación y “certificación de calidad” de acuerdo a estándares y parámetros definidos externamente, la jerarquización, la selectividad y la eficiencia.

Para concluir esta aproximación al estado del contexto político-institucional en el que se desarrolla la educación en nuestro contexto, es interesante traer a colación un análisis de Carlos Gaviria<sup>347</sup>(2003) profesor universitario y ex magistrado colombiano, que presenta el proceso de degradación en Colombia no sólo del Estado Social de Derecho (que implica un compromiso del Estado con el bienestar de los ciudadanos, especialmente con el bienestar de quienes nunca han tenido bienestar) sino también específicamente del Estado de Derecho.

Plantea que hay evidencia cotidiana de elementos atentatorios contra el Estado de Derecho. Lo que en Colombia y en Latinoamérica se traduce en una violación sistemática de los llamados derechos y libertades de primera generación como el derecho de la salud, el derecho a un medio ambiente sano o el derecho a la educación; derechos sociales y económicos que son conquistas importantes consignadas constitucionalmente pero que hoy de la mano de la debilitación sistemática del Estado y del movimiento social van cayendo en manos de los intereses privados.

Plantea también el profesor y directivo universitario, venido a senador opositor, que minando el débil Estado de Derecho, sigue rampante: la atribución de facultades de policía judicial a los militares (que recobran el protagonismo de las épocas del militarismo directo en la ejecución de la justicia); los nexos personales y politiqueros entre el ejecutivo y el Legislativo que pone en duda la integridad y la transparencia en los manejos del Estado (situación que se agrava por el debilitamiento de los movimientos de oposición por integración politiquera o por aniquilamiento personal y político).

---

<sup>347</sup> Estado de Derecho: en proceso de degradación. Periódico Alma Mater N°512. Universidad de Antioquia. Medellín. Agosto de 2003.

Se desprende de este análisis un panorama oscuro, cuando hay un Estado que renuncia a sus responsabilidades o las endosa a los sectores privados. Se impone un modelo de política desregulada en medio de la cual las conquistas constitucionales caen sin oposición y los escenarios institucionales a medio construir, para atender esos derechos y esas necesidades de la población, desaparecen y son reemplazados por escenarios relucientes y desechables del negocio de los pocos.

## CORPORALIZACIÓN

### ANTECEDENTES

Hay una serie de interrogantes que desde hace unos cuantos años me vengo haciendo en torno al cuerpo, a lo corporal y a lo somático, todo ello determinado por mi condición de “educador de lo físico, de lo corporal, de lo somático”. La educación física (EF) hace parte de una cultura de la intervención corporal; de hecho cree poseer una pedagogía del cuerpo desde donde se define un saber, una disciplina y una profesión. Cuidadores del cuerpo –“ya no del alma”- nos deberíamos interrogar. Los modelos, usos, técnicas e intervenciones corporales no son neutrales. El cuerpo, como el Cristo de Holbein,<sup>348</sup> carga con las huellas de la intervención; se requiere agudizar una lectura que ayude a dimensionar nuestra andadura profesional en ese ejercicio múltiple y diverso sobre el cuerpo.<sup>349</sup> Las huellas profundas que sobre el cuerpo ha dejado el poder, han modificado la corporalidad-interioridad-exterioridad; Además de descubrir la inclemencia, se deja descubrir allí una historia, unas disciplinas, un disciplinamiento, una política y en general una cultura de lo corporal.

---

348 Me refiero al texto de Julia Kristeva (1989) El cristo muerto de Holbein. Donde hay una significación de “las huellas sobre un cuerpo” (En: Fragmentos para una historia del cuerpo humano. Parte primera. Editado por M. Feher, R. Naddaff y N. Tazi. Taurus).

349 Hay trabajos significativos de lectura sobre el cuerpo que van a ser de mucha utilidad. Destaco varios de ellos realizados no solo desde la cultura física sino también desde diversos saberes. Pedraza, Sandra: En cuerpo y alma: visiones del progreso y de la felicidad. Universidad de los Andes. Departamento de Antropología. Santa Fe de Bogotá. 1999; Caray, Gloria. Viveros, Mara: El cuerpo y sus significados: a manera de introducción. Cuerpo, diferencias y desigualdades. Centro de Estudios Sociales. Santa Fe de Bogotá. 1999; Pedraza, Sandra; Viveros, Mara; Caray, Gloria (Comp.) Las hiperestesias: principio del cuerpo moderno y fundamento de diferenciación social. Cuerpo, diferencias y desigualdades. Centro de Estudios Sociales. Santa Fe de Bogotá. 1999; Le Bretón, David: Antropología del cuerpo y modernidad. Heller, Agnes; Fehér Ferenc: Biopolítica: La Modernidad y la liberación del cuerpo. Península Ideas. Barcelona. Ediciones Península. 1995; Crisorio, Ricardo: Constructivismo, Cuerpo y Lenguaje. Buenos Aires. 1998; Vigarello, Georges: Lo limpio y lo sucio: la higiene del cuerpo desde la Edad Media. Alianza Editorial. Madrid. 1991; Porter, Roy y Burke, Peter: Historia del cuerpo. Formas de hacer historia. Alianza Editorial. Madrid. 1994; Feher, F. Naddaff, R. y Tazi, N.: Fragmentos para una historia del cuerpo humano, Taurus. Madrid; 1990; Foucault, Michel: Microfísica del Poder. Las Ediciones de La Piqueta. Madrid. 1979; Cantarelli, Mariana: El cuerpo en perspectiva histórica: A propósito del estatuto actual del cuerpo. Historiadores Asociados; Pfeleiderer, Elsa: El cuerpo y el poder; Barker, Fransis: Cuerpo y temblor, Un ensayo sobre la sujeción, Ed. Per Abbat, 1984; Foucault, Michel: Poder-cuerpo, Microfísica del poder, 3º ed., Ed. La Piqueta; Pedráz, Miguel: Poder y Cuerpo. El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud. INEF de León.

La educación física ha jugado un rol en la “fabricación de los cuerpos” y en la “estructuración de su identidad”, En ese ejercicio se ha configurado un discurso profesional, un proceso de subjetivación y allí un proceso de configuración de un campo profesional que hoy queremos observar. Ahora de lo que se trata es de pensar si la categoría EF es suficiente o insuficiente para realizar una aproximación investigativa que deje ubicar su fraguado discursivo, si la respuesta fuera negativa puede ser pertinente definir una categoría que permita una visión más amplia de ese proceso constitutivo. Intuimos que tal fraguado no se reduce a la esfera histórica y epistemológica de lo que denominamos hoy día EF.

## 1. LA IPC UNA HERRAMIENTA CONCEPTUAL

(Intervención pedagógica de lo corporal -IPC-)

Se trata pues ahora de pensar una herramienta que permita bucear en las profundidades del estanque de la “estructura profunda”, en buena medida oculta, de nuestras creencias; estructura que permita una mejor aproximación a aquello que soporta nuestra actuación escolar. Barbero (1993: 9) habla de la existencia de unas “redes de cultura física”, que a manera de regularidades históricas dan forma a nuestro campo, a nuestro discurso.

Estas redes culturales, este tejido que anclado en buena medida en nuestro sentido común y en nuestro conocimiento práctico, naturalizado, orienta nuestra cotidianidad, puede ser interrogadas por el interés de aquellos inconformes que no duermen tranquilos con la herencia y con el estatuto/permiso que da la profesión, que da el profesar respetuosamente las verdades acuñadas históricamente.

La primera situación que se plantea de entrada es que la categoría de EF, a la manera como es dimensionada por nosotros como concepto convergente de esos discursos naturalizados en la tradición escolar contemporánea, se nos antoja insuficiente para interrogar aquellas fundaciones de las redes que nos soportan, porque hegemónicamente ha sido un instrumento de regulación corporal<sup>350</sup> que poco espacio deja para un auto-análisis/socio-análisis crítico.

Hay una expresión que por los años setenta acuñó Marcelino Vaca,<sup>351</sup> concepto que quería abarcar la práctica de la educación física en sus diferentes niveles educativos. Concepto que daba cuenta de la forma como era tratado el cuerpo del alumno, pero también de la forma como era formado el profesor del área. Traigo a colación este aporte porque fue el que dio lugar a una categoría que a mi juicio puede servir de apoyo, de nave, para este reconocimiento histórico de nuestras apoyaturas discursivas.

---

<sup>350</sup> Ver Bourdieu (1991: 118) citado por Pedráz y Paz (1996) sobre la disposición regulada de los cuerpos.

<sup>351</sup> Ver Barbero (1993: 10).

Nuestro interés más que por la forma como se da el tratamiento de los cuerpos en el contexto escolar y universitario desde el saber de la EF (contemporáneo), que parece ser la intención de la categoría de Vaca, es por la forma como históricamente ha sido intervenido el cuerpo, definiéndose allí una perspectiva de trabajo sobre el campo de la cultura corporal donde, a nuestro juicio, está inmersa la base, la estructura fundacional de lo que contemporáneamente denominamos EF; categoría esta última de reciente aparición.

Conceptos, categorías, discursos, prácticas tales como ejercicio, gimnástica, gimnasia, deporte, juego, esparcimiento, recreación, animación, educación corporal, expresión corporal, psicomotricidad, sociomotricidad y deporte educativo contienen un soporte histórico en torno a creencias, ideas, metáforas, concepciones que se han ido tejiendo alrededor de esa red, configurando las líneas maestras básicas de lo que hoy define nuestro campo.

Referentes que están conectados a la evolución de la perspectiva de la intervención de los cuerpos no solo por el adulto, la educación o la escuela, también por la perspectiva de la intervención diferenciada sobre el cuerpo por parte de las clases dominantes; en unos, para promocionar sus virtudes para el arte y la política de la dominación; en otros, para cultivar el espíritu y la captación corpórea de la dominación.

Una herramienta que nos permita bucear en las translinealidad de la intervención corporal místico-espiritual de los monasterios, en su instrumentalización económica, política y cultural (productiva, deportiva) civilizada, en la intencionalidad terapéutico disciplinaria o a través del proceso sistemático de su somatocratización higiénica, asentada sobre los deseos y los cuidados de la modernidad, hasta hoy consolidándose en el homo economicus y el cibernántropo<sup>352</sup> posmoderno.

Representación que da cuenta de una acción corporal contextualizada con la intervención escolar, motivada desde una intencionalidad social y política del cuerpo y, sobre todo, que

---

352 Ver trabajo de Jean Baudrillard en El espejo de la Producción sobre la emergencia de una nueva economía política del cuerpo. El concepto es acuñado por Henry Lefebvre (Hacia el cibernántropo. Gedisa, 1980).

permitiría dimensionar en ese proceso constitutivo, nuestra presencia, nuestros pensamientos y nuestras prácticas.

Esta herramienta conceptual deberá tener la plasticidad para reconocer las formas directas e indirectas, pesadas, macizas, constantes y meticulosas (ver Foucault 1979: 106); pero también las formas acariciantes, relajadas, livianas, light-dulces y trascendentes, que aplica el poder sobre ese cuerpo en los diferentes momentos y lugares de la institucionalidad.<sup>353</sup>

Detrás de la curricularización y más puntualmente en el proceso mismo de configuración de una didáctica propia del contenido de la EF hay una tematización, un accionar, una metódica, una mirada, un examen, un espacio y un tiempo, un ritmo, una frecuencia y en general una disposición del cuerpo que ha recorrido largos y sinuosos caminos para naturalizarse.

Esa intervención pedagógica del cuerpo que se constituye como saber escolar de la mano de las disciplinas escolares y de sus consecuentes disciplinas modernas, es lo que hoy decantada aparece en el currículo escolar con el nombre de EF.

Esa historia de esa IPC es la que nos puede hablar de mejor manera del sentido y la pertinencia histórico-cultural de lo que hoy nos mueve frente al escolar, frente a los colegas, frente a la sociedad y frente al poder. Creemos que este reconocimiento, siguiendo a Foucault (1979: 79), “es posible a partir del estudio de los mecanismos de poder que se han incardinado en los cuerpos, en los gestos, en los comportamientos” y ese reconocimiento está relacionado íntimamente con lo que pasó en la génesis misma de las ciencias humanas y de la educación escolarizada obligatoria desde hace dos siglos, de allí nuestro interés inicial en un periodo histórico determinado y también nuestro interés por pensar una categoría adecuada para desarrollar nuestra aproximación comprensiva.

---

353 La herramienta IPC (Intervención Pedagógica de lo Corporal), como matriz de análisis, se desarrolla en el apartado metodológico de esta tesis.



## 2. LA INFANCIA Y UN IDEAL VIRTUOSO PARA UNA IPC

Los adultos, allí los padres y madres, clérigos, el profesorado y en general los disciplinadores (psicólogos, puericultores, higienistas, médicos...) expresan la demanda social de un adulto productivo que marca la emergencia de una inversión en los menores. Construyen socialmente, se inventan esta "fase", esta "institución" de la infancia, le dan estatuto (Foucault, 1999: 333; Gimeno, 2003: 13; Varela y Álvarez, 1991: 15). Ese esfuerzo data de algunos privilegios que empieza a percibir este desconocido en el s. XVII y que se consolida con la curiosidad, el interés y la atención de los grandes tratadistas: moralistas, higienistas y en general gente ilustrada de los ss. XVIII y XIX y de aquellos hombres y aquellas mujeres de ciencia y pedagogía de principios del s. XX.

Varela y Álvarez (1991: 82) observa que esta categoría sociopolítica no es homogénea, "incluye diferentes figuras encubiertas bajo una aparente uniformidad" y que por lo tanto contienen una clasificación social que marcará, como veremos más adelante, no solo una educación diferente sino también un tratamiento educativo corporal diferente y determinado por aspectos relacionados con la distinción y el poder social.

Esta atención va acompañada de un perfeccionamiento y ajuste de una institucionalidad diferenciada socialmente que dará cabida a este nuevo invento y a los nuevos dispositivos y estrategias de tratamiento, como el retoque a la institución familiar, internados, escuelas, colegios y casas especiales (doctrinales, del pequeño infractor, de caridad, anexas a parroquias, etc.). Categoría sociopolítica que a juicio de Varela y Álvarez (1991: 82) incluye diferentes figuras encubiertas bajo una aparente uniformidad, que contienen una clasificación social que define un proyecto educativo.

Lo interesante para nuestra problematización es que con esta atención se desarrolla una intervención pedagógica de lo corporal (IPC) que marcará una clave y un momento histórico significativo para la construcción del discurso de lo que hoy denominamos como EF. En el orden

de la moderna representación de la infancia emerge el concepto de educación física que estará enunciado al lado de la educación moral e intelectual y en el concepto gimnástica. Como podremos ver más adelante esta intervención sobre el cuerpo en la escuela se convierte en un instrumento, en un medio que abarca todos los rincones de esta fase del desarrollo hacia la adultez. Diríamos que en sus inicios toda la escuela es física, todos los dispositivos y toda la cotidianeidad del encierro escolar va dirigida a un ajuste corporal inmediato, quiere decir a la organización espacio-temporal que define la escolarización.

Esta idea se sustenta en la intencionalidad eminentemente física de esa escuela obligatoria naciente e incluso en las primeras argumentaciones “técnicas”, que se dan en el marco escolar de los efectos de la educación física en el cuerpo. En esta segunda dirección es significativo el caso de lo que sucede a principios del s. XIX (1905) en la tan referenciada educación inglesa de nuestros insignes militares, políticos y pedagogos latinoamericanos de dicho siglo. Se establece una diferenciación entre el efecto físico y el efecto educativo (clave histórica) de la IPC en la escuela primaria.<sup>354</sup> Una observación a la norma de la época<sup>355</sup> deja ver el significado diferenciado de la virtuosidad deseada; se habla de una IPC que da cuenta en la educación de los niños de un efecto físico<sup>356</sup> y un efecto educativo.

Dice el documento referenciado que “el objetivo fundamental de cualquier curso de ejercicios físicos en las escuelas es mantener y, si es posible, mejorar la salud y el físico de los niños. Esto puede describirse como el efecto físico. Pero los ejercicios que nos llevan a este resultado, si son llevados a cabo correctamente, tienen un efecto menos importante en el desarrollo de cualidades de vigilancia, decisión, concentración y el perfecto control de la mente sobre el cuerpo en los escolares. Esto se puede considerar como el efecto educativo”.<sup>357</sup>

---

354 Adopción en el reino Unido del entrenamiento físico en las escuelas de enseñanza primaria, superior y en las universidades. Creación de las primeras escuelas de entrenamiento físico (objetivos). Board of Education, 1905. Citado por Kirk (1990: 68).

355 Primeros programas nacionales británicos para el entrenamiento físico en las escuelas. Board of Education. 1905 citado por Kirk (1990: 68).

356 Efecto físico (condición física) según ellos se lograba con la instrucción militar y el ejercicio de habilidad (gimnasia sistemática). Los juegos para ellos tenían solo un papel complementario al ejercicio físico.

357 Cuestión altamente significativa para un debate que se mantiene hoy día sobre el carácter educativo de la IPC que aún hoy tiene en vilo (ver conclusiones y recomendaciones del Manifiesto de la EF de Berlín. 1999) la permanencia hoy de la EF en el currículo escolar. Obsérvese que la IPC se apuntalará luego claramente sobre esos dos objetivos con el fin de garantizar su permanencia en el currículo.

Creemos que la lucha y la argumentación por el reconocimiento del efecto educativo, el estatuto educativo o el sentido educativo de la IPC a través de la EF en el contexto de la escolaridad, logra su punto incluyente más alto a mitad del s. XX en Francia con el proyecto Vanves y en Australia con el proyecto Hindmarsh<sup>358</sup> con el concepto y la práctica experimental amplia de la EF diaria que recobra, en cierta medida, la idea de la escuela naciente que en sus inicios era toda física; las conclusiones de las últimas reuniones internacionales de la EF (caso Reunión de Berlín 1999) son claras en manifestar la falta de atención y el peligro de la exclusión de la EF del currículo escolar en Europa. Poco tiempo hará falta para que los burócratas nuestros pongan el grito en el cielo anunciando que si en Europa sucede, en América latina cuanto antes.<sup>359</sup>

Con relación a esos dos significativos proyectos europeos relata Tinning (1992: 30-37), que el primero, en Francia, se constituye a raíz de la movilización de:

(...) educadores y médicos progresistas que abogaron por un poco más de equilibrio. Con una jornada escolar que constara de ocupaciones académicas, culturales y de EF... reducir el contenido académico y dedicar un tercio de cada jornada a actividades de EF.

En la práctica como diría Foucault (ver 1996: 170), pareciera que lo que se hace con este tipo de estrategias es apretar el reloj del engranaje escolar, el ajuste temporal de cara a la eficacia escolar. No importó la formación del profesor, el criterio de selección profesoral era juventud, se seleccionó al más joven (a propósito de los mitos constituyentes de la profesión), se acudió a los

---

358 Suponemos que estos estudios son los que se recuperan en la memoria defensiva del gremio en la Cumbre Mundial de Berlín 1999 (defensa de la existencia de la EF) cuando se recogen las palabras de R. Shpehard (1977) "Numerosos estudios permiten concluir que una reducción del número de horas dedicado a las asignaturas académicas a favor del deporte en el plan de estudios de primaria no significaría un empeoramiento de las notas ni peores resultados en los test estándar. Antes al contrario, está demostrado que muchos niños incluso han mejorado sus notas y la capacidad de aprendizaje" (Ibid.) "Si se comparan escolares entre 6 y 12 años que reciben cinco horas de clase a la semana con otros que solo reciben 40 minutos por semana, se ve claramente que los escolares con mayor actividad se distinguen positivamente en su rendimiento escolar de los menos activos".

359 En estos asuntos del gobierno de las poblaciones hemos sido prestos a adoptar por decretos las innovaciones y desarrollos de otras especies de saltos burocráticos. Hay un ejemplo patético: Tres ex presidentes apoyan la unión de parejas del mismo sexo; Alfonso López Michelsen, Julio César Turbay y César Gaviria respaldaron ayer el proyecto de ley que se debate en el Senado de la República. Turbay y Gaviria enviaron mensajes en los que respaldan los alcances del proyecto, mientras que López acudió a la plenaria "Estamos viviendo una nueva era y no podemos ignorar hechos de tanta significación como que el Parlamento Europeo haya acogido esta institución (el reconocimiento de las uniones entre parejas de un mismo sexo)", añadió López. (Periódico El tiempo. Colombia. Agosto de 2003). Como ayer, es la cultura referencial de los padres de la patria la que nos autoriza a institucionalizar medidas de gobierno de la población, implementadas en la cultura modelo.

“tiempos perdidos” y ociosos, para destinarlos al ejercicio, se implementaron cartillas hechas por el experto desde afuera.

Podríamos decir, a riesgo de parecer aguafiestas, que la idea de los progres está muy relacionada con el deseo histórico de la escolarización como ocupación del tiempo milimétrico de los internados y recuperar la esencia física del ejercicio corporal escolar. “El estudio Vanves, como se llegó a conocer, afirmaba que los niños resultaron estar más sanos, en mejor forma física, con menos exceso de peso y con más energía que los niños de las escuelas control” (Ibid.29) ¿y qué más requieren los hijos de los obreros? dirían...

Según Foucault (1996: 157) uno de los principios del control de la actividad del sujeto en la línea disciplinaria de la docilidad de los cuerpos, lo constituye la utilización exhaustiva (que nosotros denominamos milimétrica), dice que: “El principio que estaba subyacente con el empleo del tiempo en su forma tradicional era esencialmente negativo; principio de no ociosidad: está vedado perder un tiempo contado por dios y pagado por los hombres; el empleo del tiempo, debía conjurar el peligro de derrocharlo, falta moral y falta de honradez económica (A diferencia...). En cuanto a la disciplina, procura una economía positiva; plantea el principio de una utilización teóricamente creciente siempre del tiempo: agotamiento más que empleo; se trata de extraer, del tiempo, cada vez más instantes disponibles y, de cada instante, cada vez más fuerzas útiles”. En este caso el ejercicio corporal, la estimulación física es reivindicada como una buena forma de ocupar y extender la mayor utilidad del instante.

La IPC es elevada de nuevo a su condición protagónica. Además debieron captar que en la productividad de la fuerza laboral de los pobres la academia no es tan importante como el disciplinamiento, la obediencia, el vigor, la higiene. Debieron recordar las recomendaciones de J. Cadalso a Jovellanos sobre la naturaleza de la educación de aquellos que nacen en la clase ínfima (ver en Varela, 1991: 92), se trata de educación/instrucción popular en el marco del buen gobierno, que demanda de ocupación más que de formación... moralizar, higienizar, disciplinar (Ibid. 47). El mismo ilustrado Jovellanos planteará al respecto que “no se puede esconder que sin educación física no se podrá formar ciudadanos ágiles, robustos y esforzados”, cuando valoraba

la EF frente a la instrucción política y moral y el aprendizaje de las ciencias prácticas para el desarrollo de la nación española.

Poco ha cambiado la situación en dos siglos, pisando el s. XXI en la Cumbre Mundial de EF en Berlín, se declara solemnemente que: la EF “es la única asignatura escolar que tiene por objeto el cuerpo, la actividad corporal y el desarrollo físico y la salud; proporciona habilidades y conocimientos que podrán utilizarse más adelante en la vida laboral dentro del campo de los deportes, las actividades física, de recuperación y tiempo libre que están cada vez más en auge”.

Es evidente que una aproximación a estos procesos de configuración de la discursividad virtuosa de la EF, requiere de una herramienta que permita penetrar los procesos diferenciados y conflictivos, los debates y las prácticas, que se aplican al cuerpo de los niños en esa escuela referenciada y diferenciada.

En este caso particular, nos damos cuenta de que los conceptos de lo físico y de educación física, son insuficientes para esa aproximación; pues se trata de una intervención del cuerpo que se debate en las creencias sobre los efectos físicos y educativos del ejercicio; que se debate además, sobre aquello del ejercicio que se cree tiene efectos físicos, morales o intelectuales, que en ese momento, además, son percibidas como cualidades independientes.

Por otro lado nuevas circunstancias de la corporalidad contemporánea, dependiente del contexto económico y sus implicaciones en la economía política del cuerpo demandan una recuperación del papel de la EF, en el contexto escolar y de una IPC sobre los niños y sobre toda la población, que recupere las consignas higiénico-terapéuticas.<sup>360</sup>

---

360 En la Cumbre Mundial de la EF en Berlín 1999 se declara que: “Pasar un año más por vida estando sano permitiría ahorrar, sólo en estado de Nueva York, de 3.000 a 5.000 millones de dólares en gastos relacionados con la salud”. (R. Feingold, 1994), que “El deporte y las actividades de ocio representan en la Unión Europea un 1,5% del producto social bruto”. (Unión Europea, 1998).

En la experiencia española que desemboca en la creación de la escuela pública, masiva y obligatoria (clave significativa para la definición de una IPC moderna), existe un tratamiento significativo de la infancia para dimensionar la configuración escolar de una IPC diferenciada.

Allí se evidencia la configuración de una institucionalidad en el contexto de la tensión iglesia-estado, niño-adulto, caridad-utilidad, instrucción-producción, etc. Institucionalidad que se organiza desde la necesidad de un cuerpo virtuoso diferenciado socialmente: virtudes para dominar y virtudes para obedecer; disciplina, vigor, servilidad, productividad, sensibilidad, rapidez y comunicatividad; definidores éticos, morales, económicos, políticos que tienen raíces históricas que deben ser interrogadas/comprendidas de cara a un dimensionamiento discursivo de la IPC.

En el caso español, en la base histórica de la configuración de la escolaridad, se habla de una necesidad apremiante de potencializar precozmente el cuerpo de delfines, colegiales y picaros, antecesores estos últimos de lo que será el usuario de la escuela pública, obligatoria y masiva moderna, que según investigadores genealógicos de la escuela española serán objeto de la adaptación del modelo educativo medio. Estamos hablando de que esa IPC toma cuerpo en una niñez diferenciada no homogénea. Lo que Varela y Álvarez 1991 denominaran figuras de la infancia.

Estas figuras de infancia<sup>361</sup> que se constituyen para este periodo en España, son según ellos (Ibíd. 55):

- (1) El infante y el caballero que asistidos por preceptores domésticos y de alto rango fuera del estímulo educativo religioso, lecto-escritural y comunicativo (lenguas), hereda la estimulación física de sus antecesores, relacionada con el arte de montar a caballo y el manejo de las armas, conversar, danzar, jugar a la pelota y a las cartas, correr y saltar.
- (2) El colegial, hijo del mediano estado y la aristocracia provinciana, asistidos por los órdenes religiosos (especialmente jesuitas) que además de las letras y bajo los criterios

---

<sup>361</sup> Se referencia por el significado que poseen para dimensionar claves históricas en la consolidación de la EF escolar.

de modestia, cortesía, buen hablado y obediencia, son privados del ejercicio de las armas y la montura, la danza o la caza. La intervención corporal estaría centrada, según las observaciones de Varela y Álvarez, en los ajustes corporales propios de la expresión corporal cuidadosa y de bajo perfil. Intervención corporal que le impide una corporalidad expresada en carnavales, bailes y fiestas, se trata de un cuerpo austero que también está formado fundamentalmente para servir y mediar.

- (3) El pícaro es la tercera figura, los hijos de las clases populares que se socializan básicamente en su comunidad y en el aprendizaje de oficios. Sus prácticas educativas se circunscriben a grupos heterogéneos doctrinales. Sujetos de recogimiento y encierro en albergues, hospitales, casas doctrinales y seminarios no tienen acceso a la cultura legítima, a las ejercitaciones corporales nobles. Se deduce que hay una intervención corporal disciplinante e higienizante relacionada con el cuerpo subordinado, culpado y solamente enseñado y atendido con relación a las habilidades y destrezas corporales propias del rudo trabajo manual a que eran asignados.

### 3. LA IPC COMO ESTRATEGIA CIVILIZATORIA

La emergencia de un cuerpo adulto que demanda de nuevas potencialidades, atrae la mirada de la gente culta de la época sobre la infancia, hasta el punto que sobre este referente construirán sus más sonadas obras. Tratados significativos que con el paso de los siglos siguen escuchándose fuerte; pensadores y pedagogos como J. Locke, J. J. Rousseau, J. A. Comenius, J. H. Pestalozzi, J. F. Herbart entre otros, desde sus concepciones sobre sociedad, ser humano, naturaleza, educación y juego influyeron en la configuración de una IPC para ese entonces definida en el contexto de la gimnástica. Dinámica corporal que se constituye en una especie de activismo educativo que ocupaba un espacio y un tiempo significativo en la preparación del futuro adulto. Los cambios económicos y políticos hacia una sociedad de la ciencia y del progreso traen consigo un IPC que hoy en su forma especializada (EF) sigue resistiendo<sup>362</sup> en la escuela, amparada en buena parte en las creencias que sobre lo corporal y sobre la educación física desarrollaron aquellos pensadores. (No siempre ha sido bien querida).

Podemos decir que la configuración de las creencias profesoras en torno a la IPC, como una perspectiva cultural adulta y de poder sobre los sujetos sujetados, tiene una génesis asociada a la emergencia de la infancia como categoría diferencial con estatuto y, consecuentemente con el desarrollo en ella de la estrategia educativa sistemática que se materializará luego en la escolarización infantil obligatoria.

Para su configuración contará significativamente la perspectiva moderna sobre la niñez que hunde sus raíces en los importantes aportes de los s. XVIII y XIX en la idea clásica que coge piso en el pensamiento ilustrado-racionalista; idea heredada del pensamiento griego clásico cuando, como plantea Gimeno (2003: 39), se llega a la idea de que “es posible gobernar el desarrollo humano y mejorarlo, incidiendo adecuadamente sobre él con la educación conscientemente pensada y reflexivamente dirigida”, como ruta a privilegiar para el acceso al progreso y a la

---

<sup>362</sup> No siempre ha sido bien querida y aceptada en la escuela (ha sido considerada históricamente como un contenido, asignatura de segunda).



plena condición humana. En nuestro contexto, los nacientes estados granadinos adoptaron ese propósito haciéndolo explícito desde sus primeras construcciones normativas y constitucionales.<sup>363</sup>

La IPC moderna hunde sus raíces en la cultura corporal de la crianza; cultura que permea espacios y tiempos y forma las representaciones que constituyen, entre otras disciplinas, lo que hoy se denomina EF escolar. Decía Gimeno (2003: 31) que:

Las maneras de criar, educar y comportarse con los menores constituyen un rasgo de toda cultura en el presente y en el pasado... las imágenes a través de las que vemos a los niños son variadas y cambiantes en las culturas y en los diferentes grupos sociales... Cada una de esas representaciones adquieren un peso y una relevancia específica en la visión general que los adultos tenemos de los menores... imágenes que persisten y conviven en la cultura, aunque en ocasiones sean contradictorias....

En síntesis, el cuidado, la presentación, la representación y la potenciación corporal (IPC) del cuerpo son objetivos fundantes de la educación que pone hoy un énfasis especial en la EF como ámbito encargado de un moldeamiento físico especial/puntual. Se trata ahora de dimensionar que ese ejercicio metódico, esa intervención que insiste en preparar y acondicionar un cuerpo tiene que vérselas con que este sujeto-objeto en el contexto de las relaciones históricas de poder, tiene un valor diferenciado (color, género, raza, apariencia, procedencia, clase, edad) para la actividad humana (productivo-reproductivas, intelectuales, defensa, etc.). Para las prácticas de gobierno:

El cuerpo será el primer destinatario de las prácticas educativas de control, represión y el castigo; el primer beneficiado de la tolerancia (respeto a la integridad física) y la desinhibición del derecho a exhibirse como ser singular. (Gimeno, 2003: 77)

---

363 Ver primeras normas educativas granadinas sobre educación expedidas por Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander (Decreto de 1820 que organiza la educación "bajo criterios de moralidad y pedagogía en abundancia, herencia de la ya fuerte influencia intelectual de Inglaterra y Francia". Contecha, 1999). También decretos y normativas pertinentes en el Decreto orgánico de instrucción pública de 1870 de los Estados Unidos de Colombia, el Decreto orgánico de la instrucción pública del Estado soberano de Antioquia de Pedro Justo Berrío y la Gaceta de la Nueva Granada 1847 (razones para una instrucción pública de cara al reto del "progreso económico"). Ver además Investigación García (2002) en imprenta sobre "ideas modernas en la EF antioqueña...".

Esta intencionalidad es cambiante a lo largo de la historia y cambia porque en su definición entran en juego diversas perspectivas e intereses. En consecuencia, en cada momento histórico se dejan observar unas creencias y unas prácticas hegemónicas prevalentes de atención a lo corporal que no excluyen la presencia de otras minoritarias, alternativas y antagónicas.

No hay que olvidar que en el cuerpo habitaría también un potencial emancipador y liberador; Foucault (1979: 104), planteaba que:

El dominio, la conciencia de su cuerpo no han podido ser adquiridos más que por efecto de la ocupación del cuerpo por el poder: la gimnasia, los ejercicios, el desarrollo muscular, la desnudez, la exaltación del cuerpo bello... todo está en la línea que conduce al deseo del propio cuerpo mediante un trabajo insistente, obstinado, metódico que el poder ha ejercido sobre el cuerpo de los niños, de los soldados, sobre el cuerpo sano. Pero desde el momento en que el poder ha producido este efecto, en la línea misma de sus conquistas, emerge inevitablemente la reivindicación del cuerpo contra el poder, la salud contra la economía, el placer contra las normas morales de la sexualidad, del matrimonio del pudor.

Como puede verse, esta historia de la IPC como medio civilizatorio no es una historia tranquila, es una historia plagada de conflictos, de resistencias, de claudicaciones pero también de intentos emancipatorios y la EF no ha estado de espaldas a esos procesos, en su configuración discursiva y en su accionar sobre el cuerpo se puede identificar una toma de posición en el contexto de la lucha y los juegos de poder que se escenifican en el espacio y el tiempo del cuerpo. En los juegos del poder, el cuerpo ha sido elegido como blanco preferido y en ese contexto la IPC institucionalizada ha tomado un lugar.

#### 4. GÉNESIS DE LAS CREENCIAS PROFESORALES SOBRE LA IPC

##### (IDEAS NUCLEADORAS DEL INTERÉS FUNDACIONAL DE UNA IPC. EDUCACIÓN/EF. REFERENTES HISTÓRICOS CONSTITUTIVOS)

Por el cuerpo se empieza a ser normal o anormal, fuerte, sano, bello, capaz... Son diferencias en las que se apoyan las percepciones de los demás, que están arraigadas en el pensamiento de las gentes y que han sido legitimadas en muchos casos por la ciencia. (Gimeno 2003: 77)

Hay un conjunto de creencias fundantes de la educación y de la escolaridad que tienen un impacto significativo sobre la génesis y consolidación de las creencias y concepciones básicas de la IPC que hoy aparecen fuertemente difuminadas en el sentido común escolar/profesoral y en el denominado saber práctico profesional. Esas ideas y concepciones fundacionales están relacionadas con: la higiene (salud), la disciplina, la obediencia, la moralidad, el recato, el interés patriótico, la fuerza y el vigor, la compensación intelectual (contra el *surmenage* escolar), el mejoramiento de la raza, el cuidado corporal, la estética y la productividad. Estos aspectos van a aparecer permanentemente como referentes centrales de la discursividad escolar desde finales del s. XVII y el s. XIX.

Esta serie de verdades y principios regulares que se yerguen insidiosamente sobre el cuerpo, expresan la emergencia de ideas y creencias (representaciones adultas)<sup>364</sup> que como parte de una acción espiritualizante, dan cuenta inicialmente del poder de la iglesia y los señores, evolucionando posteriormente hacia la constitución de una discursividad eficientista que habla de la emergencia del poder económico-político de una burguesía comercial e industrial, que transforma las condiciones de existencia y propugna a través de estrategias renovadas por la construcción del sujeto requerido. Significativamente para nuestro caso, determinan con ello una manera meticulosa de IPC.

---

<sup>364</sup> Buckingham (2002: 46) es citado por Gimeno (2003) para subrayar que la historia de la infancia es antes que una historia de los niños, una historia de las representaciones que se han elaborado sobre ellos.

Estrategias, verdades y principios que se constituyen en juegos y modelos definidos por el interjuego entre sentido común y saber mágico-religioso, médico, jurídico, y psiquiátrico desarrollados significativamente a partir de las prácticas de internamiento de los ss. XVI, XVII y XVIII, cuando se desarrollan las técnicas de vigilancia, control, las tecnologías de identificación, medición y clasificación del individuo, la cuadrícula de sus gestos y actividades; 365 hablamos de la configuración de un ejercicio riguroso del poder sobre el cuerpo.

Estas transformaciones tocan todas las esferas de la vida, y en ese sentido reúnen un pensamiento y unas prácticas que van configurando una discursividad que da forma a unos usos y a una intervención institucional que va definiendo una IPC a través de los diversos dispositivos desde los cuales esos viejos y nuevos poderes van constituyendo su hegemonía. Discurso expresado por los diferentes actores sociales, políticos e intelectuales de la época y que contiene los cimientos de las vertientes, corrientes y tendencias que desde los ss. XVI, XVII y XVIII darán forma y contenido a la EF que hoy conocemos.

Esas transformaciones de las prácticas y discursos de poder sobre lo corporal, o para nuestro caso, la génesis de las creencias y concepciones fundantes de una Educación Física o lo que vendría a ser lo mismo, la evolución de las formas históricas y culturales que asume la IPC, deben mirarse en las relaciones y en las intervenciones que se hacen históricamente sobre ese cuerpo, pues allí está expresada una intencionalidad estratégica y operativa que define los procesos de ajuste, cambio y transformación moral, espiritual, conductual o política de los escolarizados. En ese sentido, podríamos decir que la génesis de las creencias fundantes se encuentra articulada al contexto mismo de la construcción del sujeto (Varela, Barbero, Devís).

Hay una época de transición hacia las pedagogías de corte disciplinario que debemos valorar, porque buena parte de las didácticas, de los propósitos y objetivos, de las normas y consignas, de las prácticas “evaluativas” contenidas hoy en las relaciones: familiares, social-productivas y demás relaciones íntimas o pedagógicas (padre/madre/hijo, sociedad/infancia, maestro/saber/estudiante, etc.) tienen allí su cimiento.

---

365 Véase relación sujeto, juegos de verdad y poder-saber en la obra de Foucault.

Hay una discursividad pedagógica sobre los sujetos que Foucault (2005: 101) denomina como psicagogia, según él, la antigüedad greco-romana estaba muy cercana a lo que conocemos como pedagogía.<sup>366</sup> Luego se constituye con el cristianismo, una relación psicagógica que busca modificar el modo de ser del sujeto,<sup>367</sup> mientras que la pedagógica lo que quiere es dotar al sujeto de capacidades, de saberes que antes no poseía y que deberá poseer al final de la relación pedagógica (ver Foucault, 2005: 101). Con el cristianismo, dice Foucault, la verdad no viene del maestro, del que guía el alma, el precio especial por la verdad ya no la paga el maestro, la paga el “alma guiada”.

Foucault desvela cómo el cristianismo desvincula psicagogia y pedagogía; el sujeto guiado debe estar en el interior del discurso verdadero en tanto que objeto de su propio discurso verdadero. Se puede observar desde este filósofo francés que la intervención sobre el cuerpo, su tratamiento pedagógico, cambia de la Edad Media a los s. XVII y XVIII a partir de la intencionalidad que el poder hegemónico tiene sobre él. Modificar su ser, dotarlo de la “verdad verdadera”, que hable desde “la verdad que le posee” o dotarlo de capacidades, de potencialidades, de actitudes que no poseía, es el objetivo. Recordemos que en el humanismo renacentista lo que se afirma con Rousseau es el reencuentro con una especial confianza de la educación sobre la naturaleza (a la que ahora se acata o resiste, ya no tiene un futuro determinado y encauzado, prefijado por una verdad), allí el niño es una entidad que se concibe como débil, incompleta, moldeable/maleabilidad, libre/libertad y perfeccionable/perfectibilidad.<sup>368</sup>

Gimeno (2003: 39) subraya un elemento que es fundamental para dimensionar los aspectos y valores sociales y humanos sobre los que se funda una IPC, según él desde Rousseau se cree que el ser humano se puede construir desde un plan, deducido desde un ideal humano, plan que puede ser objeto de correcciones y ajustes; capacitable. Obediencia, servilidad, fuerza,

---

<sup>366</sup> Donde el maestro formula la verdad, donde la verdad y las obligaciones de la verdad recaen sobre el maestro (válido para cualquier tipo de pedagogía y para la psicagogia greco-romana). (Foucault, 2005: 102).

<sup>367</sup> Dirá Foucault con relación al acceso a la verdad, que “La pedagogía es insuficiente. Es preciso ocuparse de uno mismo hasta el menor detalle y esto no lo puede garantizar la pedagogía; hay que ocuparse de uno mismo durante toda la vida (desarrollo de la madurez). Los jóvenes se preparan para la edad madura, pero los adultos deben prepararse para la vejez que es el equivalente de la coronación de la vida” (2005: 52); él mismo recuerda que en los griegos las prácticas de endurecimiento (soportar dolor) son formas de una tecnología de uno mismo para tener acceso a la verdad.

<sup>368</sup> Ver Gimeno (2003: 34-35).

vigor, salud, distinción, virilidad, robustez y belleza se convierten en valores que diferenciadamente pueden obedecer a una intención modificadora o capacitadora. La intervención del maestro, el papel de la educación, el rol del guiado del aprendiz variará de acuerdo a la intencionalidad del poder.

Ubicado en el debate naturaleza o cultura, Gimeno (2003: 32) hace una diferenciación entre dos ideas fundantes en el proceso del desarrollo humano que se nos antojan básicas para la comprensión de las creencias y concepciones, de las ideas y las prácticas, de los discursos emergentes de la EF contemporánea, se trata de la relación: determinación/indeterminación.

Por un lado hay un orden de representaciones afincadas en el determinismo teológico y un moderno biologismo (Ibíd.33) que tendría relación con la perspectiva medieval sobre las intervenciones pedagógicas constructivas del sujeto, y por otro lado está, lo que aterrizado en las creencias del sentido común<sup>369</sup> y las explicaciones científicas de nuevo cuño,<sup>370</sup> plantea la posibilidad de desarrollar una educación del sujeto que ubica diversas y a veces contradictorias maneras de educarle. Espectro histórico-cultural y político que va de las formas más horizontales a las formas más verticales (guiarlo, corregirlo, conducirlo, imponerle, orientarlo, apoyarle, acompañarle).

Se diría que vivimos en educación, una dinámica pedagógica, una perspectiva del sujeto, que se abre a partir del s. XVIII con el optimismo roussoniano que rompe significativamente la hegemonía de ciertos determinismos. Hay acá una cuestión básica para pensar el rumbo que ha tomado la educación (universalización) y para nuestro caso concreto, el rumbo de la "fuente didáctica"; pues es desde allí de donde parte el interés planeativo "milimétrico" de una IPC en el contexto escolar, que podríamos afirmar, apoyándonos en Gimeno (2003: 35), nace de "... la idea (que se va abriendo) de que el sujeto moderno es un ser encauzado, dirigido, que no es el fruto espontáneo de la naturaleza que pueda darse por terminado ni tiene su destino prefijado";

---

369 El predominio del conocimiento científico psicológico, por la autoridad que irradia puede llevarnos a soslayar la importancia de los discursos "populares" y etno-científicos (conocimiento científico o "retazos" del mismo que pasan a formar parte de las creencias populares, mezclándose con ellas o sustituyéndolas) que constituyen el equipamiento cultural que se proyecta en las acciones humanas y, de forma particular, en la educación". Sacristán (2003: 75).

370 Emergencia de la perspectiva ecologista y ambientalista (Ver en Gimeno, 2003: 37-46).

más adelante (Ibíd.37) planteará, desde una mirada crítica sobre el papel de la Psicología moderna en el articulado de la educabilidad, que:

El ser humano, al tiempo que madura biológicamente desde el punto de vista de su cerebro, madura culturalmente y gracias a la cultura (...) (y) la racionalidad ilustrada heredera del pensamiento griego clásico, nos legó la idea de que ese proceso se podía orientar gracias a la educación, dirigiéndolo hacia un ideal de naturaleza humana añadida, inventada y deseada como buena, que no venía dada por la "naturaleza", sino por un afán de perfección, por una paideia.

Situación que inaugura la perspectiva de formar en el contexto de un plan, de un itinerario, determinado por el guía, por la guía. Creencia que seguramente será altamente significativa para la fundación de una perspectiva sobre la planeación del tratamiento pedagógico de lo corporal, que hoy aparece reflejado en la teoría y planeación didáctica minuciosa y nivelada de la EF.<sup>371</sup> Nosotros posiblemente, más claramente que las otras áreas escolares, expresamos en nuestros manuales ese intento de ajustar en los tiempos y espacios las estrategias puntuales de búsqueda de las "capacidades esperadas y definidas a priori".<sup>372</sup>

Hay algunas aproximaciones en torno a la educación que a nuestro juicio pueden favorecer el proceso descriptivo y comprensivo de las concepciones fundantes de la IPC, podríamos distinguir:

#### **4.1. Una aproximación filosófica**

"El desenvolvimiento físico y la fuerza física contribuyen al desarrollo corporal. En la mente pueden separarse estas dos cosas, pero en el hecho siempre irán asociadas. Mientras sigan juntos el desarrollo y la fuerza a cada paso del primero debe preceder otro de la segunda" (García 2002, 37. Observación en la Gaceta de la nueva Granada. Noviembre 28 de 1847. Bogotá).

---

<sup>371</sup> Creencia fundante.

<sup>372</sup> Ver las guías curriculares para el maestro en EF y las tablas de objetivos, métodos, contenidos, evaluación en los textos clásicos de Didáctica de la EF y el deporte de los últimos veinte años.

## *La relación Cuerpo/alma /mente/psique*

“Desde que Hipócrates elaboró la primera clasificación sistemática del temperamento, hasta las teorías racistas o las que justificaron la discriminación de las mujeres (presente todavía en nuestro tiempo), ha existido una larga y enjundiosa historia de los intentos de explicar las diferencias y desigualdades entre individuos (por extensión también de unos grupos frente a otros), apoyándose en la creencia de la existencia de asociaciones de cuerpo-psique y utilizándolas para justificar el dominio de unos sobre otros: varones sobre mujeres, blancos sobre negros, sanos sobre tullidos, mayores sobre menores” Gimeno (2003: 79).

De la Cruz (2002) presenta un trabajo<sup>373</sup> sobre el problema que puede servir de referencia para guiar una aproximación a la relación educación-psique, cuerpo-alma, cerebro-órganos, etc. que va a estar presente en el soporte de las creencias, representaciones, discursos y prácticas que se despliegan entorno a la IPC. De la Cruz divide su relato en dos apartes, el primero aborda el problema antiguo de la relación cuerpo-alma (del que observaremos sus planteos en torno a la perspectiva griega y medieval) y el segundo aborda el problema moderno de la relación mente-cuerpo.

Con relación al primero, en lo que hace referencia a la perspectiva griega, dice<sup>374</sup> que en el s. VI emerge un planteamiento filosófico que consiste en una racionalización de las ideas religiosas y mitológicas precedentes. En ese contexto emerge un planteamiento monista y orfista. El primero dimensiona que alma y cuerpo son manifestaciones distintas pero que conforman una sustancia única que constituye la totalidad de las cosas (arqué). El alma es principio y causa de todo movimiento y todo cambio en el ser surge en ese contexto. El segundo responde a la concepción dualista que considera que el alma que anima el cuerpo es de origen divino y eterno: preexiste al cuerpo, entra dentro de él y lo vivifica y sigue existiendo después de la muerte y la corrupción del cuerpo. El cuerpo es concebido, así, como una suerte de cárcel del alma, y es tarea del ser humano liberar su alma por medio de ritos de purificación. Estas ideas, dice, fueron acogidas por los filósofos pitagóricos, quienes vieron en el alma la causa de la armonía

---

373 El problema cuerpo-mente distintos planteamientos (Archivo virtual).

374 Apoyado entre otros en el texto El problema mente y cuerpo: de Descartes a W. James. Robert H. Wozniat. 1992. Profesor Universidad de Michigan. Traducción al Español M. A. de la Cruz Vives. Archivo Virtual.



de las cosas. Se creía desde allí que el Cosmos está ordenado en virtud de una Alma del Mundo que produce la estructura y la proporción entre sus partes. Si esto pasaba con el mundo igual ocurriría en el ser humano, donde el alma produciría la armonía corporal expresable en Salud, Vigor, Moralidad, etc.

Comenta que los pitagóricos influyen en Platón, para quien alma y cuerpo siendo de naturaleza totalmente distinta, pertenecen a dos mundos distintos y separados: el cuerpo pertenece al Mundo sensible sujeto a cambio y corrupción, mientras el alma pertenece al Mundo divino de las ideas, siempre idéntico a sí mismo. Plantea que también Platón considera al alma como de naturaleza material, si bien de una materia distinta y más pura que la que constituye los cuerpos del mundo sensible: su materia es la misma que la de las ideas. Propone que Aristóteles, discípulo de Platón, enmarca el estudio del alma dentro del estudio general de los seres vivos. Allí, dirá por primera vez, la psicología aparece como parte de la fisiología. En esta perspectiva todos los seres vivos tienen en sí un principio vital o alma que regula todas sus funciones vitales.

Plantea que: Aristóteles elimina el dualismo entre Mundo sensible y Mundo inteligible de Platón, sustituyéndolo por un dualismo entre materia y forma; considera que hay tres tipos distintos de alma, cada uno de los cuales corresponde a una clase de seres vivos: así, las plantas tienen un alma vegetativa, que rige la nutrición, la generación y el crecimiento; los animales tienen un alma sensitiva, que añade a las funciones del alma vegetativa la sensibilidad y el movimiento; por último, el ser humano dispone de alma racional que añade a las anteriores el pensamiento y el razonamiento. Como en Platón, dice, el alma es principio de vida y movimiento y principio de conocimiento.

Con relación a la perspectiva medieval según su relato (Ibid.11): los planteamientos platónicos y aristotélicos llegan hasta la filosofía medieval cuyos autores trataron de hacerlos compatibles con los dogmas de la religión cristiana y, fundamentalmente, con el dogma de la creación. Observa como en el s. XVII aparece el dualismo sustancial de Descartes y la obra de Galileo (que son consideradas la base de la ciencia y la filosofía modernas). Galileo plantea la importancia del método de investigación experimental, Descartes sienta las bases de un pensamiento racional autónomo de las ideas religiosas. Hay acá todo un desplazamiento del problema cuerpo-alma

anterior, el cuerpo como cosmos teleológico, por una reproblematicación entre la mente y el cuerpo en un cosmos mecanicista. Galileo Plantea una nueva concepción de la naturaleza que se desplaza de la concepción teleológica del cosmos a una concepción mecanicista; el cosmos es concebido como un mecanismo de fuerzas en el que los cuerpos se influyen recíprocamente según leyes puramente mecánicas.

Los filósofos racionalistas, continua De la Cruz, tratarán posteriormente resolver el problema que presentaba el dualismo mente-cuerpo: se plantea que los fenómenos físicos y los fenómenos mentales son totalmente diferentes, pero ni los procesos psíquicos causan los físicos ni viceversa, aunque hay una correspondencia estricta entre unos y otros. Intentos de solución a este problema: 1. El ocasionalismo de Malebranche: los movimiento del alma son intervenidos por Dios para producir el correspondiente movimiento corporal; 2. el monismo de Spinoza: Las ideas y las cosas son modos de la sustancia y se corresponden; 3. la armonía preestablecida de Leibniz: Dios ha establecido una perfecta armonía entre las dos sustancias.

El dualismo sustancial de Descartes fue puesto en cuestión por una serie de desarrollos filosóficos y científicos posteriores:

- (1) El empirismo<sup>375</sup> y el positivismo eliminaron el problema de la relación entre la mente y el cuerpo del único modo que era posible: eliminando la noción cartesiana de sustancia (retomando la noción aristotélica de que la mente no tiene ningún contenido en el momento del nacimiento y que todas las ideas, incluso las leyes lógicas del pensar, se adquieren a través de la experiencia).
- (2) En 1859, Charles Darwin (1809-1882) publicó su obra *El origen de las especies por medio de la selección natural*, donde explicaba su teoría (dentro de una misma especie surgen de forma natural variaciones que pueden ser para el individuo que las posee beneficiosas o perjudiciales

---

<sup>375</sup> Referencia los empiristas ingleses del s. XVII y s. XVIII. De quienes dice De la Cruz constituyen uno de los pilares fundamentales de la filosofía positivista. Por otro lado destaca que en el s. XIX hay una serie de estudios que crean la base de una Psicología científica. Menciona los trabajos de: Franz Joseph Gall (1758) La frenología (técnicas de medición y examen del cráneo y se creó una tipología según la cual la forma y estructura del cráneo determinaba el desarrollo de una personalidad normal o patológica, deficiente o genial, social o antisocial). La psicofísica: estudio de la fisiología del sistema nervioso y de la sensación. Charles Bell, Pierre Flourens sobre las funciones del cerebelo, Ernst Heinrich Weber ley de la sensación (o Ley de Weber). Así a finales del s. XIX Wilhem Wundt (1832-1920) funda la Psicología como ciencia de la mente y sus contenidos, con base en métodos rigurosos de observación y experimentación.

para la adaptación a su ambiente específico). Su evolucionismo puso en cuestión la radical separación entre el hombre y el animal.

- (3) La teoría psicoanalítica creada por Sigmund Freud (1856-1939) que intenta explicar el comportamiento mental patológico, y los mecanismos que determinan el comportamiento de los individuos considerados normales.

En el segundo aparte (Planteamiento actual: mente y cerebro), De la Cruz parte del presupuesto (Ibid.12) de que los avances científicos que se han producido durante los últimos ciento cincuenta años sobre la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso, han puesto de manifiesto el papel rector que el cerebro ejerce respecto del resto del organismo, todas las funciones orgánicas están reguladas por el cerebro y hay un permanente flujo de información entre los órganos y el cerebro.

Desde allí argumenta que la estructura del problema, sin embargo, sigue siendo básicamente la misma y se pregunta: ¿Son los procesos mentales distintos o idénticos a los procesos cerebrales? Si son idénticos, ¿cómo los procesos cerebrales producen los procesos mentales? Si mente y cerebro son realidades distintas, ¿cómo interactúan entre sí?

Según él (Ibid.25), hay una serie de explicaciones diferentes:

- (1) El reduccionismo monista: los partidarios de un planteamiento monista de la cuestión niegan la existencia de la mente como una realidad distinta del cerebro y adoptan alguna forma de reduccionismo, tratando de explicar los fenómenos mentales en términos físicos o biológicos. Aquí se presentan tres explicaciones: a. El conductismo:376 que plantea que no existen los estados mentales, que la psicología debía quedar restringida al estudio de la conducta observable, quedando excluida la mente, que en modo alguno se puede observar o medir; b. La teoría de la identidad mente-cerebro;377 c. Materialismo eliminativo378 que también elimina los estados mentales. Considera que la creencia popular en la existencia de la mente es una teoría primitiva pre-científica y que los estados mentales de los que hablamos en el lenguaje ordinario (creencias,

---

376 Representantes: Wilhem Wundt (XIX), John B. Watson (1878-1958), Skinner, Gilbert Ryle y Carl G. Hempel (según De la Cruz 2002).

377 Representantes: J. J. C. Smart y David Armstrong (según de la Cruz, 2002).

378 Representantes: J. J. C. Smart y David Armstrong (según de la Cruz, 2002).

deseos, sentimientos, intenciones), no existen realmente. Tal psicología del sentido común o "psicología popular" debe ser sustituida por una neurociencia estricta, que parta de la idea de que las actividades cognitivas son, en última instancia, actividades del sistema nervioso.

- (2) El dualismo neurofisiológico: Pese a que el monismo materialista es la corriente predominante entre los científicos que estudian el cerebro humano, hay también posturas dualistas como la que mantiene el neurólogo John Eccles, que plantea que el cerebro no es una estructura lo suficientemente compleja para dar cuenta de los fenómenos relacionados con la conciencia, por lo que hay que admitir la existencia autónoma de una mente auto-consciente distinta del cerebro, como una realidad no material ni orgánica que ejerce una función superior de interpretación y control de los procesos neuronales.
- (3) El funcionalismo:<sup>379</sup> tratan de superar las dificultades del monismo, plantean que los procesos mentales internos son estados funcionales del organismo cuyo órgano no es necesariamente el cerebro. Así, por ejemplo, el dolor no es un estado físico-químico del cerebro o del sistema nervioso, sino un estado funcional del organismo tomado en su totalidad.
- (4) El emergentismo: acá se encuentra el naturalismo biológico de John Searle. Para esta perspectiva los estados mentales no son idénticos a los estados físicos del cerebro ni pueden reducirse a ellos, pero no son tampoco independientes de los mismos.

La IPC ha estado asentada en un sinnúmero de creencias sobre la relación cuerpo-mente, cuerpo-psique, corporeidad-psicología, encontramos gran cantidad de ellas que pululan en los diferentes textos teóricos que van desde los manuales de EF hasta los manuales de entrenamiento deportivo. La selección de contenidos o de talentos, los criterios de selección y las prácticas motrices están muy asociados a ellas.

Cimeno (2003: 79) recoge algunas que han pesado mucho en nuestros discursos: la forma del cuerpo (longilíneo, brevilineo o atlético); el predominio del cerebro en la actuación de las personas (individuos cerebrales); la personalidad asociada a alimentación (asociada a la capacidad física), asociar rasgos de carácter y secreciones hormonales (individuos hipertiroideos, capacidad o nivel de actuación y tamaño de órganos sexuales).

---

<sup>379</sup>Representantes: Hillary Putnam y Jerry Fodor. Citado por De la Cruz (2002).

Podríamos agregar otras como el color de la piel asociado a la expresión de la capacidad física (negros rápidos y blancos resistentes, negros perezosos, claudicantes, blancos emprendedores o persistentes); por la situación de género (mujeres torpes, hombres hábiles, mujeres débiles y hombres fuertes), por el origen geográfico (los de tierras altas resistentes, los bajos fuertes y rápidos); por el hábitat climatológico (tierras frías resistentes, tierras calientes rápidos); por la predominancia fibrilar fisiológica (capacidad física por predominancia de fibra).

Estos sistemas de creencias dan cuenta de la interdependencia entre cualidades morfo fisiológicas y otras del espíritu; creencias que muchas veces han contado con el estatuto científico y que han intentado naturalizar la segregación, la exclusión, la inequidad, el racismo, la dominación o el nacionalismo.

Práctica tan común entre nosotros como la medición de los niños hunde sus raíces en el origen de la educación disciplinaria y está emparentada con las teorías de carácter y perfil corporal del s. XIX. Lombroso con sus teorías tipológicas de la criminalidad, un tal Galton con la relación perímetro craneal e inteligencia y Broca (craneometrista) que impulsa la creencia de la menor inteligencia femenina relacionada con su menor perímetro craneal, son antecesores y precursores de esa creencia que está en el fundamento de muchas de nuestras actuaciones y discursos.<sup>380</sup>

Se debe intentar una lectura cuidadosa, estos enganches históricos son alertas especiales para nuestro trabajo, ya que nuestras prácticas más habituales y “naturales” de realizar la IPC hoy, están íntimamente relacionadas con creencias y prácticas que tienen un sentido histórico, cultural y político (manipulación, segregación, exclusión de género, racismo etc.). Actividad que tiene alcance para el proceso de dimensionamiento crítico de las fuentes de las creencias que se han configurado en el proceso mismo de la intervención pedagógica sobre lo corporal; creencias que en sus procesos de filtrado hacia las diversas disciplinas receptoras son instituidas/naturalizadas luego, como criterio de intervención en aulas y canchas por parte nuestra.

---

<sup>380</sup> Los dos últimos citados por Cimeno (2003: 79).

La Gimnasia desarrolla el valor, la sangre fría y los hábitos de precisión, subordinación y obediencia,<sup>381</sup> el sufrimiento a la intemperie fortifica el cuerpo, “es importante que el niño en sus primeros años de vida se acostumbre a recibir las inclemencias”.<sup>382</sup> La educación física es un medio que se cree ideal para desarrollar o mediar en la relación cuerpo/psique.

Estas expresiones posiblemente generarían algún rubor en los egresados de nuestros institutos, pero hay que dimensionar que esas creencias han estado en el centro de teorías que han logrado estatuto en la ciencia, en la sociedad y en la escuela y que, desde el origen mismo de nuestra profesión, han sido involucradas a través de diversas estrategias en nuestro acumulado discursivo. Creencias que relacionadas con las representaciones y perspectivas corporales (antigua, medieval, disciplinaria, moderna, contemporánea), pueden estar articuladas a “discursos más elaborados”, (no por ello más superados) que soportan hoy nuestro desempeño.

Las creencias viajan por la historia a través de los discursos y prácticas; es así como hemos visto que existen registros en los periódicos del Estado y de las Normales colombianas o mexicanas que muestran la conexión del discurso moderno de la EF con las teorías hipocráticas de los humores corporales; las teorías higienistas del s. XIX sobre la “volatilidad de la enfermedad”, el efecto del calor en el organismo o las teorías dietéticas de los fisiólogos modernos portan ese discurso. Toda la normativa educativa, y específicamente la relacionada con la IPC en nuestra región en el s. XIX y principios del s. XX, mantiene claramente esa influencia en forma determinativa.

El cuerpo es determinante y gran parte del sustento de nuestras creencias está relacionada con el biologismo que ha intentado explicar las cualidades de la persona en dependencia de la “raíz material más visible del cuerpo humano”, influencia que hoy mantiene su vigencia en la ciencia y la investigación humana (caso genética).<sup>383</sup> Muchos mitos y muchas creencias pueden sucumbir al espíritu de búsqueda de nuevas posibilidades de producción y expresión de lo corporal. El cuerpo es una fuente de riqueza inagotable. Ese reconocimiento ilustrado, es demasiado reciente, después de tanta oscuridad el cuerpo empieza a dar saltos, a veces demasiado fuertes e incomprensibles, dado el peso de nuestros mitos y creencias.

---

381 Elementos de Pedagogía 1893. Bogotá. Citado por García y otros (2002).

382 Periódico de la Escuela Normal (Antioquia) febrero 22 de 1876. Citado por García y otros (2002).

383 Ver Gimeno (2003: 81).

Hay una serie de trabajos que han abordado lo corporal desde una aproximación filosófica y política, que van a ser fundamentales en el proceso de comprensión de las creencias fundantes de la IPC, entre ellos destacamos los trabajos de Barbero sobre la aproximación genealógica al saber médico en EF (1993), sobre Cultura corporal (2001), sobre Deporte, cultura y cuerpo (1998); los trabajos de Bordieu: sobre la distinción y Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo (1977); los trabajos de Foucault: Vigilar y Castigar (1996), Microfísica del poder (poder y cuerpo), Estrategias de poder (1999) y Hermenéutica del Sujeto (1994); los trabajos Carmen García y colaboradores sobre los discursos de la EF en el s. XIX en Medellín (2002) y sobre las ideas modernas en EF (2003); el trabajo de Furlan sobre Cuerpo y calidad (1996); de Galantini sobre Cuerpo y Salud; los estudios sobre el cuerpo consignados en el trabajo de Feher (1991), el trabajo de Heller y Feher sobre La modernidad y la liberación del cuerpo (1995), los trabajos de Elsa Pfeiderer (2002) sobre cuerpo y poder; los estudios arqueológicos de la escuela de Julia Varela y Fernando Álvarez (1991); el trabajo de Gimeno Sacristán (2003) sobre el alumno como invención; de Turner sobre cuerpo y sociedad; los trabajos de Pedraz (1996, 1998, 2000) sobre Poder, EF, escuela, cultura y cuerpo; el trabajo de Bertrand Düring sobre la crisis de las pedagogías corporales (1992); el de Baudrillard: El Espejo de la Producción (1984) y el de Elías y Dunning sobre deporte y ocio en el proceso de civilización (1992).

#### **4.2. Una aproximación epistemológica/antropológica:**

##### ***La relación ontogénesis/filogénesis***

Hay una famosa expresión que pone en duda la entereza de la IPC escolar en tanto la EF estaría hecha de por sí, solo para atender a los cuerpos fuertes y preparados para resistir su régimen. Expresión que puede hablar de los prejuicios de los reglamentadores y normatizadores, del profesorado, pero también puede hablar de la influencia/dominancia de los determinismos en dicha intervención. Si los seres humanos nacen determinados en su capacidad y en general en su posibilidad de expresión motriz, lo que resta es el diseño de un plan de detección de talento por cualidad y capacidad para determinar quién y en qué se desempeña. Largas e inacabadas discusiones se dan en el campo sobre cuáles cualidades y capacidades son más o menos determinadas naturalmente y por lo tanto en cuáles podría intervenir más eficientemente un

plan de IPC con miras utilitarias (deportiva, laboral, etc.). Solapadamente en la raíz de nuestras creencias pueden estar palpitando ciertos determinismos<sup>384</sup> que se presuponen en retirada desde los aportes “germinalistas” del humanismo renacentista demostrado desde su interés y confianza en el ejemplo, en su optimismo educativo (idea de la perfectibilidad/maleabilidad humana).

Con el aporte ilustrado se dispone otra vena de influencia profunda en la IPC que en nuestro caso marcará una profunda influencia en las creencias que soportan nuestra actuación contemporánea. Es el caso de ideas fundantes de nuestra discursividad tales como: el sentido y valor del ejemplo y la imitación del profesor para los hábitos motrices de calidad<sup>385</sup> y estilos saludables de los estudiantes; el sentido de nuestra actuación sobre las generaciones actuales como inversión, como valor agregado a la condición, en la salud y en el potencial de las generaciones futuras; el valor del entrenamiento y la instrucción precoz (IPC) en la definición de grandes potenciales motrices (caso utilitarismo deportivo o laboral-productivo); el sentido (positivo y negativo) de la IPC colectiva o en comunidad.

El ambientalismo en EF se deja expresar en perspectivas de pedagogía motriz que hoy se tienen como avanzadas en nuestra disciplina:

La dotación filogenética de habilidades básicas se va enriqueciendo de forma progresiva al desarrollo ontogenético del individuo. La capacitación físico-perceptiva y sociomotriz, fundamento de las habilidades resultantes, se potencian y se afirman en sí mismas con la ejercitación de las habilidades motrices. (Castañer y Camerino, 1991)

---

384 Gimeno (2003: 45) ubica la existencia de determinismos que influyen en pedagogías potencialmente regresivas donde hay un avasallamiento total de la individualidad a la determinación externa, hasta determinismos internos que influyen en pedagogías *laissez faire* basadas en un indeterminismo interno que abren un despliegue total del sujeto.

385 Creencia que llevada al extremo generó la idea todavía arraigada en el gremio y en la sociedad de la dotación especial y ejemplar que debe tener el profesor de EF. Lo que dará cabida a los tests de selección física rigurosa del profesorado y de los aspirantes a profesores que aún perduran en algunos países (caso España o Argentina). Hay un análisis crítico en Argentina sobre las pruebas de ingreso a la formación inicial del Guinguis, Hugo (2001) publicado en la revista digital de Buenos Aires, Año 6 N°33, afirma que “ingresan los mejores (...) pero los mejores qué (...)” (Ibid.1). Esta creencia también llevó con los posteriores refuerzos de una perspectiva de la Psicología educativa a la magnificación de la imitación en los procesos de aprendizaje motriz -hay un cuestionamiento histórico de Le Boulch a esta idea-.



Esta perspectiva que prima hoy en las explicaciones de una pedagogía de la EF se puede contrastar con la creencia puesta en análisis por Gimeno (200: 38) de que:

Lo que distancia el estado inicial del final es una biografía en la que el individuo ha desarrollado formas de ser, de pensar y de sentir, de comportarse que no pueden explicarse solo, ni principalmente, por su sustrato biológico, aunque este seguirá siendo el sustrato de partida... lo biológico y lo cultural, lo individual y lo social se mezclan sin poder separarse, al determinarse mutuamente.

Transformación que según este investigador se ha tratado de explicar con conceptos que nosotros en particular manejamos cotidianamente en nuestro desempeño sin interrogarnos su sentido, como si siempre hubieran existido y fueran a existir, es el caso de maduración, evolución, desarrollo.

Es claro cómo posturas muy reconocidas y valoradas en la actualidad de la IPC, siguen el legado del pensamiento ilustrado que sostiene que el ser humano es modificable a través de un plan que se desdobra en una tabla de "unidades didácticas, de competencias y de logros que de cara a un ideal, a un «deber ser» trazado exteriormente contradictoriamente encierra al sujeto en una especie de determinismo renovado" (Ibid.).

A vueltas, resultamos ambientalistas,<sup>386</sup> creemos en el mejoramiento humano a partir de la acción de los contextos pero contradictoriamente nos extrapolamos fácilmente por vías pre-figurativas donde el experto, el profesor, el guía sientan la base de toda la operación formativa expresada en una planeación minuciosa y meticulosa, que se acerca a ciertas didácticas operativas centradas en un determinismo "técnico-objetivista" (ver Kirk, 1990: 40) también heredado del tylorismo<sup>387</sup> que creíamos haber superado.

---

386 Gimeno (2003: 45) plantea que el ambientalismo tienen dos escenarios: el de las pedagogías ilustradas directivas (impositivas) y el de las pedagogías prepositivas con implicación de los sujetos (mayor participación del sujeto).

387 Se refiere a la obra de Ralph Tyler (1949) *Basic Principles of Curriculum and Instruction* que es uno de los referentes históricos más acreditados como génesis del modelo por objetivos (prescriptivo), de tanto impacto en la organización didáctica de la IPC de la EF de los sesenta y setenta (Ver Kirk, 1990: 119).

Heredando posturas alternativas a las pedagogías disciplinarias que tienen sus raíces en ideas y creencias de raíz histórica clásica, no faltan en el otro polo propuestas más abiertas de formación que reconocen la dificultad para determinar didácticamente, con precisión y eficacia ese proceso constructivo del ser (impredecibilidad). Nuestro saber profesional está impregnado de estas perspectivas abiertas, pero en la práctica, emergen generalmente a la hora de la acción cotidiana, estrategias impregnadas por formas “modernas” de biologismo, autoritarismo y verticalismo pedagógico enraizadas en los viejos determinismos antropológico-educativos. Dice Gimeno (2003: 47) que “siempre podremos encontrar dosis de ambientalismo y determinismo en las creencias y en las conductas. Esas incoherencias son frecuentes en los profesores”.

El ambientalismo dejó, a través del proceso ilustrado, herencias/tensiones que han sido significativas en el proceso de IPC en el contexto de los nuevos modelos pedagógicos, es el caso de: la aplicación de la reflexividad y la conciencia en la intervención profesoral, que en los casos extremos generó un directivismo y un “milimetrismo” riguroso que minaba los espacios propios del sujeto en el acto educativo; en EF esto amplió la voz del profesor y acalló la del estudiante; el papel de la IPC se define desde allí en gran medida como pilar del desarrollo humano.

La EF a partir de preocupaciones propias del s. XVIII y s. XIX ha centrado su configuración como área escolar en la preocupación por los niños, tanto en la perspectiva de la prevención de las enfermedades o la promoción de la salud, el desarrollo de hábitos de “cuidado de sí”, en la idea de contrarrestar el impacto de las enfermedades endémicas y de las enfermedades propias del hacinamiento urbano. La higienización invade la configuración histórica de esta disciplina a partir de las nuevas condiciones sociales y productivas.<sup>388</sup>

La raíz de estas ideas, de este discurso, podría buscarse en cierto determinismo de tipo evolutivo que conecta el pasado con los hechos del presente y el futuro, lo que Gimeno (2003: 47-48) significa como idea de perdurabilidad donde “cuidar a los niños, atender su salud, higiene y educación es una inversión en el bienestar y felicidad de los futuros adultos y de su sociedad, del progreso”.

---

<sup>388</sup> En el Manifiesto de Berlín (1999) se puede observar claramente que aquellos objetivos higiénicos siguen ocupando un lugar muy importante en la dinámica del área.

En ese sentido, en la época del predominio de la perspectiva ambientalista, según Gimeno (2003) podrían estar ocultándose algunos determinismos muy significativos a la hora de definir las estrategias educativas en las primeras edades, es el caso de la creencia de la perdurabilidad de las influencias del medio sobre el sujeto en desarrollo. Significativamente en nuestro campo, se manifiesta, hoy día, un gran desarrollo de toda una tecnología de la estimulación precoz que dispone de una serie de estrategias de tratamiento pedagógico de lo corporal, que van desde una estimulación motriz desde antes de nacer (cuando se está en el vientre materno), pasando por las pedagogías de la estimulación precoz y los procesos de iniciación temprana al deporte, “es como si el individuo fuese gobernado inexorablemente desde fuera introyectando la trayectoria del movimiento impreso desde el exterior” (Ibíd. 48).

En la EF, la creencia de que el tratamiento pedagógico corporal precoz determina el futuro, incluso no solo motriz del sujeto en la adultez, es en muy buena parte el argumento que sostiene la existencia de la EF al interior del currículo escolar.

Este sobredimensionamiento mítico<sup>389</sup> de la etapa infantil sobre las demás, con tanta expresión en EF, tiene raíces profundas en la idea que la cultura, incluso desde las creencias mismas del sentido común y las legitimaciones propias que la ciencia, ha hecho desde tiempos pretéritos sobre la infancia como escalón potenciador de la adultez plena.

La infancia no estaría siendo pensada y vivida como momento válido en sí mismo. El menor estaría siendo objeto de la vieja exclusión y sometimiento de la expectativa adulta. En EF como en ninguna otra área es muy común ver a la ciencia aplicada pensando al niño como un adulto en pequeño, donde incluso toda una tecnología de entrenamiento físico desarrollada en el contexto adulto es operada a “pequeñas dosis” en una humanidad infantil desconocida por la investigación aplicada.<sup>390</sup>

---

389 Recuérdese que socialmente aún se asocia el concepto de EF con una práctica del orden del tratamiento pedagógico corporal de las primeras edades, incluso cuando se refiere a un tratamiento pedagógico adulto, socialmente se han construido, desde el mismo campo, otras nominaciones: gimnasia de adultos, acondicionamiento físico, matrogimnasia, fitness, etc.

390 Ver advertencia de Erwin Han (1996). En el prólogo de su texto *Entrenamiento con Niños*. Editorial Martínez Roca.

El panorama aún no se aclara lo suficiente, Gimeno (2003: 37) plantea que el debate entre determinismo e indeterminismo está lejos de cerrarse, que “Resulta difícil hacerlo de forma definitiva, puesto que no siempre se pueden aportar las pruebas empíricas que la mentalidad moderna reclama a favor de la indeterminación humana, que apoyaría el criterio de que todos pueden ir más allá de cómo los encontremos”.

### **4.3. Una aproximación curricular**

Más adelante abordaremos, en otros lugares de este trabajo, algunos aspectos relativos al contexto curricular que van dando paso a la configuración de una IPC en el contexto de la escolaridad tales como: la concepción de los agentes; el rol del preceptor/profesor; la categoría de infancia (niño, niñez, aprendiz, alumno y estudiante). Ahora traeremos a consideración otras reflexiones sobre lo curricular que nos parecen fundamentales para iniciar un proceso de acotamiento conceptual/referencial, para poder abordar reflexivamente y críticamente con el profesorado del área la pertinencia social y cultural de las creencias que soportan nuestro desempeño escolar hoy día.

Un elemento esencial que tendremos al frente de nuestras reflexiones sobre las creencias es el referido al currículum oculto que está relacionado con aquello que circula y se constituye a pesar de nosotros y a veces a pesar de la escuela, aquello que da cuenta de los aprendizajes menos explícitos que se dan en nuestro caso en el patio, en la cancha o en el salón. Según Kirk (1990: 138) este concepto tiene en su manejo cierta ambigüedad dada la diversidad de usos que ha tenido en la investigación educativa: Jackson (1968) lo empleó para estudiar la cotidianeidad del aula en primaria, Hargreaves (1967), Lacey (1970) y Ball (1981) para estudiar la polarización y diferenciación en las escuelas secundarias; para identificar el problema del control en la selección, organización y distribución del conocimiento escolar Young (1971); para mostrar como los conflictos son distorsionados en algunas asignaturas Apple (1979) y para argumentar que la aproximación dominante en la educación del profesor fomenta la conformidad y la inactividad política de los que estudian para profesores Giroux (1979).

El currículo oculto aparece en todas las dimensiones de la educación y en lo tocante a la relación con la IPC aparecerá definiendo aspectos esenciales del desempeño profesoral como

del desempeño del estudiante, también del desempeño del estudiante/profesor (formación inicial). Muchos aspectos relacionados con este nivel de lo curricular vividos en toda la vida escolarizada, serán esenciales a la hora de determinar el capital cultural del futuro profesor de educación física; aprendizajes que según los investigadores de la “escuela oculta” (Kirk menciona a Jackson/1968 con su estudio clásico en la escuela) no aparecen en las disposiciones y en las estrategias explícitas del currículo explícito o del currículo oficial. En el campo de la IPC hay creencias de raíz muy antigua en los procesos de la escolarización relacionados con los tabúes propios del enseñante y la asignatura del área (EF, gimnástica, deporte, etc.) que siguen funcionando en ese currículum invisible.

Los ejemplos son múltiples y a diferentes niveles: el valor de la fuerza, la preeminencia masculina,<sup>391</sup> la asignación a la EF de roles relativos al disciplinamiento, el control y el apaciguamiento, la relación y subordinación a los saberes medicalizados en el currículo de formación inicial, el carácter de área de segunda (bajos salarios, poco reconocimiento educativo, social, escolar) y su subalternidad frente a las explicaciones biológicas y mecánicas del cuerpo, la preeminencia del discurso higiénico-terapéutico en formas renovadas de somatocratización corporal, la relación del profesor del área con el vigor y el sudor, etc.

Las rutinas escolares y los rituales alrededor de lo corporal son dinámicas que vehiculizan permanentemente valores (ej. los de las subculturas urbanas y juveniles), traspasan creencias y mitos que sorprenden a los planificadores y evaluadores del currículo oficial. Valores que no tienen oportunidad de flujo en la dinámica que se impone a través de la intervención de lo corporal, movilizadas por parte de los agentes con poder, que desarrollan una serie de dispositivos y propósitos oficiales, legales y explícitos en el contexto del currículo oficial. Esos valores vehiculizan una dimensión de lo social y en este caso de lo corporal, generalmente expresada en un deber ser (modelo de cuerpo/corporeidad) elaborado por ellos de manera inconsulta con los educados.

---

391 Estudios sociales del área Cortés (1984), Lenskyj (1986), García Bonafé (1992), Scraton (1995) citados por Barbero (2000: 7) muestran como la ejercitación masculina y femenina en los diferentes niveles educativos, incluso en la formación del profesorado, ha sido diferenciada (mixta) solo a partir de los setenta en el ámbito español, en el ámbito colombiano un poco más temprano. Pero incluso en esos estudios mixtos se observa una diferenciación no muy explícita a través de las ofertas diferenciadas y otros estímulos más invisibles para la separación y exclusión a partir, por ejemplo, de los mensajes del discurso del profesorado.

En el contexto español se han realizado varios estudios sobre la cultura previa de los estudiantes de la básica como los de Barbero (1996) sobre las imágenes de los jóvenes y otro sobre el alumnado que inicia los estudios de magisterio de la especialidad (2000), otros como Devís (2000) o Sparkes (2001) en Inglaterra han abordado a través de las historias de vida, una lectura de esas motivaciones implícitas que movilizan los procesos formativos de los futuros profesionales del área.

En el contexto colombiano esas motivaciones han sido observadas en jóvenes, por el grupo Cultura Somática en diversos estudios realizados en la ciudad de Medellín en los últimos diez años y últimamente por Murcia (2001) en un estudio interuniversitario avalado por Colciencias denominado "La investigación cualitativa desde la complementariedad: un reto para dinamizar el currículo en la educación física (Los imaginarios de los adolescentes ante la clase de educación física)".

El australiano Kirk trae a colación diversos estudios que se han desarrollado en el área sobre el currículo oculto: Bain (1975: 1976) observando la conducta del profesor y del alumno, observa patrones y regularidades de conducta en la clase de EF que parecían comunicar los valores y actitudes de los alumnos; Tindall (1975) sobre alumnos de baloncesto y sus visiones frente a su conducta personal; sobre los contradictorios currículos patrocinados por el profesor (Wang, 1977); sobre la experiencia que tienen los alumnos de EF: conformista, humillante y fragmentada (Kolen, 1983); sobre diferentes percepciones de la gimnasia con relación al sexo (Griffin, 1983).

Por otro lado los estudios de Delgado y colaboradores (2002) sobre Teorías implícitas en EF; el de Daniel Fieldelman (2002) sobre Práctica educativa y currículo; de Barbero (2001) sobre socialización y cultura previa del alumnado de EF, sobre la aproximación a la genealogía del saber médico y EF (1993), el de Deporte, construcción de conciencias y representaciones colectivas (1992); los estudios de Devís sobre EF y desarrollo del currículo (1994), sobre el currículo en la EF escolar (1998), sobre EF, Deporte y currículo (1996), sobre la salud en el currículo (2001); los estudios de Jordi Díaz sobre teorías implícitas en EF (2001). Estos estudios, entre otros, serán apoyos para el análisis de la relación currículo oculto y creencias profesoras.

## ***Nodos de desplazamiento curricular de la IPC en el s. XX***

Observaciones de MacIntosh (1976) citadas por Kirk (1991: 69) muestran cómo hasta muy entrado el s. XX (los setenta) en Inglaterra, el valor terapéutico, la disciplina y el orden seguían siendo una ideología de soporte de la IPC escolar que se acompañaba de los deportes con el ánimo de extender el estatuto/efecto educativo de tal intervención (proporcionar educación social, moral, masculinidad).

En los setenta esa IPC estará marcada por una búsqueda de estatuto curricular en la creencia imperante de una educación eficiente que requiere del desarrollo físico saludable, del desarrollo de la inteligencia activa y de un carácter firme (cualidades que se creen independientes). Creencia que anclada en una perspectiva antigua, define que sin las condiciones saludables del cuerpo, el desarrollo de las facultades mentales y morales se vería seriamente retrasado o impedido, que un crecimiento sano es esencial para un crecimiento intelectual.<sup>392</sup> En los ochenta llegará el movimiento de la salud como factor de condición física y la idea de la autopromoción de estilos saludables que competirá con los deportes por su poder en el currículo.

Esto en líneas generales se corresponde con lo que sucede en nuestro país en secundaria, anotando que en los últimos veinte años, en primaria, pesa la orientación psicomotocista francesa. Se percibe para ese momento una IPC que busca una socialización a través de los juegos deportivos y el desarrollo de habilidades, entendidas como “de efecto educativo” y por otro lado la búsqueda de un efecto higiénico-terapéutico.<sup>393</sup>

### *-La EF en la escuela*

Desde finales del s. XIX y principios del s. XX se va configurando desde la voluntad política del Estado<sup>394</sup> el interés por controlar la educación, una condición histórica especial para grandes cambios en la educación de los niños de las clases populares en la línea del modelo ilustrado,

---

<sup>392</sup> Un comentario al programa BoardEducation (1933). Citado por Kirk (1990: 69).

<sup>393</sup> Para ampliar este debate ver: ejercicio para la salud, la disciplina y la obediencia en Kirk (1990: 70).

<sup>394</sup> En el caso español trata de la implementación de un Estado interventor que intenta convertirse en un elemento mediador de la cuestión social y la armonización política del conflicto social, se acompañan de medidas como la educación obligatoria (por decreto desde 1857) y generalizada (ver Varela y Álvarez, 1991).

situación que según Varela y Álvarez (1991: 172), en España fue saldada con fracaso, entre otras, por el temor a los efectos de la Revolución Francesa. Esta situación plantea, para el caso español, una situación que tiene efectos según aquellos investigadores, en el desarrollo de dos redes divergentes (formación intelectual y manual/oficios). Un elemento que debió ser fundamental los cambios radicales que debió experimentar el sentido de la intervención de lo corporal en el campo de la educación de los niños debió estar relacionado con el surgimiento del enclaustramiento escolar<sup>395</sup> con la bendición en España de los ilustrados (relacionados con el capitalismo industrial naciente).

Según Varela y Álvarez (1991: 173) son ellos quienes otorgan una legitimidad de tipo racional y legal a esa institución, a esta “cuarentena física y moral” necesaria para dar respuesta a la racionalidad económica, que demanda de un escenario para la formación de un nuevo tipo de fuerza laboral. No se perderán los objetivos regeneradores y profilácticos, pero el disciplinamiento desde el internamiento apuesta ahora por “civilizar” y domesticar/integrar a los niños populares a la nueva expectativa económica.

A finales del s. XIX en España (siguiendo la reflexión de Varela y Álvarez. *Ibíd.* 178) la enseñanza de la niñez y las escuelas de aprendizaje aparecen en el contexto de la legislación social (medio de armonización social). Lo interesante para nuestro propósito es que en el contexto de armonizar, moralizar, domesticar, integrar y potenciar laboralmente a los hijos de los trabajadores, emerge no solo la educación obligatoria de los niños, sino que también se perfila claramente el tipo de intervención de lo corporal de la niñez, necesaria para las clases en el poder. Para llevar a cabo esta tarea el maestro es hecho funcionario público dada la estatalización de la primaria: completa, gratuita y obligatoria, año 1901 (*Ibíd.* 179).

Es evidente en el estudio de Varela y Álvarez (1991) que el interés del estado español de principios del s. XX -en consonancia con lo que sucede en otros países de referencia- por la regulación del trabajo de mujeres y niños, por su estado físico e higiene, por su regeneración, está relacionado con una visión rentabilística de lo corporal en el contexto del potencial de estas poblaciones, de cara al desarrollo económico; se trata de una tutela interesada,

---

<sup>395</sup> Clave histórica para dimensionar las creencias fundantes de la IPC.



protección que pasa por el internamiento en el hogar de la primera y del internamiento en el hospicio, la casa de adoctrinación, el taller o la escuela o colegio de los segundos (Ibid. 181). Se puede percibir en ese contexto el giro que se quiere dar en la intervención corporal de la infancia.

Al dársele estatuto basado en su potencial (herramienta de riqueza y prosperidad futura) se abre el espacio para una acción motriz totalmente diferente del niño en el contexto de la escuela y de cara a la acumulación de virtudes y capacidades para la adultez productiva y servil. Tutela gratuidad y obligatoriedad van de la mano en la atención temprana del niño por parte del Estado. En Francia a finales del XIX y en España los primeros años del s. XX, esta nueva intencionalidad educativa por parte del Estado es resistida por la Iglesia. En el caso español tendrá consecuencias profundas en el desarrollo de la vida política e institucional.

Con relación a la educación que se desarrollaba, un buen retrato lo realiza Ferrer i Guardia en *La escuela moderna*,<sup>396</sup> planteaba que educar críticamente, equivalía, para ese momento, a domar, adiestrar y domesticar.

En el caso nuestro, según la aproximación del estudio histórico de García (2002), a finales del s. XIX en nuestras comarcas, en medio de la pobreza extrema y la desprotección social, se vive una estructura de tipo colonial en plena época republicana. Se observa una intención gubernamental por levantar un sentimiento patrio y por consolidar la independencia. Los curas marcan la dinámica, controlan la vida pública y privada a partir de su injerencia espiritual y corporal; por otro lado el saber médico que antes del s. XVIII contaba tan poco en la gestión social, ya tiene presencia en la regulación de la vida a través de la higienización. Según el mismo estudio de García (2002) se observa que la cultura española funcionaba en ese entonces como referente de desarrollo, acá se cree que es la mejor.

Un estudio de Néstor González sobre Historia de la Medicina en Colombia (profesor de Historia de la Medicina Facultad de Medicina del Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario). Muestra que en la mitad del s. XVIII era comprobado el desgano de los hidalgos americanos por

---

<sup>396</sup> Citado por Varela y Álvarez (1991: 194).

ser médicos, la carrera de médico se consideraba, según él, indigna. Situación, según su observación histórica, común en toda América; lo que implica que su estudio y reconocimiento sean tardíos. Mientras eso pasaba a este lado, en España, relata, hacía mucho tiempo ya existían los médicos con grandes prebendas: concedían licencias, examinaban los títulos, inspeccionaban boticas e imponían multas por infracciones en el ejercicio de la medicina, la cirugía y la farmacia. Como se puede apreciar en el estudio valenciano sobre la historia de su medicina (López Piñero, 1998), ya los médicos tenían gran presencia en el poder social y político.<sup>397</sup>

En el terreno del Estado, García (Ibíd. 17) anota que a finales del s. XIX el país está formado por nueve estados que pueden dictar su propia constitución. En el terreno de la instrucción pública, anotan que:

El Estado central de acuerdo con la ideología liberal, organiza todo el sistema público de enseñanza. Él se hace responsable de impartir entre los habitantes un tipo de educación que permita la estabilidad política, la inculcación de las leyes y la apertura de la población hacia la razón.

Esto como mecanismo para acceder a la civilización y al progreso económico, social y político; desde el punto de vista cultural establecer como paradigma histórico y político el mundo europeo de “avanzada”, representado por Francia, Inglaterra y eventualmente Estados Unidos (Ibíd. 17). Situación que como veremos más adelante se asemeja a lo que viene pasando en el resto de América del Sur.

El estudio histórico referenciado anteriormente subraya con relación a lo educativo que las escuelas son pensadas como herramienta para la unificación nacional, para el progreso material

---

397 Como referencia recordemos que el Colegio de Cirujanos de Valencia nació en el s. XV, en el s. XVI se reglamentan en Valencia los estudios de medicina, en 1502 se instituye la Facultad de Medicina de la Universidad de Valencia, donde casualmente estudiara el Licenciado Manuel Usano quien como veremos más adelante en su exilio colombiano jugará un rol importante en la institucionalización de los estudios universitarios de EF. Relata Barbero (1993: 10) que en 1543 aparece *De humanicorporis fabrica*, el atlas que marca la reforma vesaliana tan significativa para la representación corporal médica y en 1700 aparece *Medicina Gimnástica* de Fuller que ya dimensiona el cuerpo no tanto como algo inerte sino como un organismo en movimiento susceptible de aumentar su fuerza y capacidad por medio del ejercicio.

y moral y para la civilización; medio para la inculcación del trabajo como valor de progreso y felicidad colectiva y forma de asegurar ascenso y reconocimiento social.

García (2002: 18) plantea que para finales de siglo se propone un sistema educativo unificado, con una formación de maestros y escolares con criterios unificados y su problema crucial es el establecimiento de la escuela obligatoria, gratuita y laica en un sistema establecido y vigilado por el gobierno federal.

Los registros de la época permiten vislumbrar que la IPC educativa para la Colombia de fines del s. XIX, está claramente relacionada con el desarrollo de hombres para la defensa patria y relacionada con los aspectos de mejoramiento de la raza y de la comunidad: vigor, higiene, adoctrinamiento moral, fuerza, respeto, obediencia/disciplina.

En la IPC que se deja leer en nuestro sistema normativo y disciplinar pedagógico de fines del s. XIX, se dejaría observar una clara influencia del discurso pedagógico europeo centrado en la culpabilización del sujeto, que habita la escuela disciplinaria, desarrolla en este momento una serie de dispositivos institucionales y un conjunto de saberes que tienen por objeto atender la "anormalidad".

Detectar el perfil (medida) del indisciplinado y del delincuente se convierte en tarea fundamental de la institución y el saber.<sup>398</sup> La escuela se convierte en un laboratorio en el que "se obtuvieron saberes y se ensayan tratamientos" que representan un giro significativo en la nueva escuela y en los saberes reformados.

*-EF y autoeducación / interés del educando*

A medida que avanza en el s. XX otra dimensión del espacio tiempo, una nueva perspectiva de la infancia, del método y del material, van abriendo paso a nuevas formas de subjetividad que eran, decía Varela (1992: 172), inseparables de la constitución de un nuevo estatuto de saber.

---

398 J. Varela (1992: 171) trae a colación los trabajos "clasificadores" de Binet y de Roso Luna... que hablan de los niños anormales: insolentes, indisciplinados, inquietos, habladores, turbulentos, inmorales y retrasados el primero y, el segundo en el contexto español, habla de los resistentes: abúlicos, tercos, matoides, mimosos, parabólicos, cretinos, asentimentales, cavilosos, fríos, desmemoriados, memoriosos, visionarios, terroristas, sordomudos, ciegos, de gustos groseros, inexpressivos, imbéciles, histéricos, hiperestésicos, pasionales y masturbadores.

Se da una crítica a la pedagogía disciplinaria y al método tradicional de enseñanza, a la rigidez espacio-temporal de la escuela, señalan al examen como un estereotipo de la inmovilidad que vicia el aprendizaje. Según estos nuevos teóricos, el aprendizaje debe estar de cara al proceso cognoscitivo global de la edad.

Los educadores-médicos progresistas relacionados con el saber y la práctica psiquiátrica y psicológica, Montessori, Decroly a la cabeza, recuperan a Rousseau. El niño recupera el centro en la educación. Se refuerza la idea de la acción (auto-educación) y se defiende la idea de una escuela a la medida de los “intereses y tendencias naturales” del niño. El profesor ahora se debe ajustar como mediador de ese principio.

#### *-EF y Reeducación*

Se plantea un esfuerzo por descubrir las leyes que rigen el desarrollo del niño y desde allí por buscarle un estatuto “científico” a la pedagogía; apoyados inicialmente en la psicofisiología, luego en la Psicología, en la Psicología experimental y posteriormente en la Psicología genética. Aquí se constituye una de las creencias fundantes (EF y Educación reeducativa) de nuestro campo que se gesta a partir de una mirada correctiva de la anomalía camino a una ejercitación corporal que ajuste al sujeto. Se abre un espacio para una pedagogía corporal “sistemática”, de series de ejercicios localizados, series y repeticiones al detalle que inundarán la clase de EF, entrando en contradicción incluso con la perspectiva “lúdica” que puede estar gestada en la base misma del principio de acción y autoeducación que ellos mismos postulan. “Tratamiento lúdico”<sup>399</sup> que luego a partir de los sesenta (en pleno s. XX) se concretará como clave altamente significativa en la constitución de nuestro discurso pedagógico en reacción al “inmovilismo kinestésico” de las pedagogías reeducativas de origen médico (a mi juicio una de las primeras reacciones considerables en la delimitación que intenta la EF del saber médico).

Del trabajo con los “anormales” pasan al trabajo con los niños “normales” en sus centros educativos experimentales. Aquí hay que tener en cuenta que este paso es definitivo para la configuración del área de la EF. La psicomotricidad como una de las líneas centrales de la EF al

---

<sup>399</sup> Recuérdese que este “sistematismo pedagógico” se configura de cara a una pedagogía que se gesta hacia la atención de “unos niños inquietos y desordenados”... “anormales” que se distraen fácilmente y para los cuales el juego es difícilmente reconducible a trabajo (ver Varela, 1992: 177).

lado de la línea deportiva, entre los sesenta y noventa (s. XX) en Francia, España y con efecto en la configuración del discurso de la EF latinoamericana, tiene sus bases en las pedagogías reeducativas.<sup>400</sup>

Concentración, perseverancia, autodisciplina, autoeducación, personalidad equilibrada y adaptada en un contexto de armonía familiar y social, se convierten en factores que movilizan la energía pedagógica de estos pioneros de la psicopedagogía, de la profilaxis y la terapéutica pedagógica (tratamiento médico y pedagógico).<sup>401</sup> Pioneros que desplazan al maestro no solo en la relación con el niño (centro), sino en relación con el saber médico, que instituye un protagonismo y una dominación discursiva que aún perdura significativamente sobre la EF. Perspectiva que se constituye a partir del “medio” artificioso que tan “minucioso y científico” no puede estar (...) al “alcance” de un “simple maestro” de EF (...).

La individualización vía científico-positivista (experimentalista y desarrollista) va encontrando un espacio de acción que se define desde el saber médico y psicológico, donde la autodisciplina (interior, mental) como referente central, reemplaza la perspectiva disciplinaria exterior/física. Se trata ahora de una opresión más sutil y ejercida desde los nuevos saberes emergentes.

Algunos estudiosos del tema, según Varela (1992: 176), ven en estas nuevas técnicas pedagógicas una transferencia de los principios del liberalismo económico al ámbito educativo, pues tal libertad de concurrencia facilita un proceso de reproducción de las elites, una selección de los mejores. No se trata ahora de intereses de clase, los intereses del alumno se consideran algo del orden individual.

Se constituye un control menos visible, más sutil, más operativo. Allí el medio se adapta al estudiante, estaría por mirarse más de cerca cómo este cambio en la infraestructura escolar, en

---

400 Ver influencia del médico y educador físico francés Jean Le Boulch.

401 Surgimiento de las pedagogías correctivas que luego tendrá una gran influencia en el tratamiento pedagógico de lo corporal a lo largo de todo el s. XX expresadas en la EF terapéutica, kinesiología, kinesio-terapéutica, gimnasia reeducativa que trataran de acomodar el cuerpo a los estándares experimentales y que llegan a nuestro país de la mano de las teorías del médico y profesor de EF francés Jean Le Boulch (psicocinética) y sus antecesores, a partir de los setenta (ver Ortega Gómez, 1989).

los medios y en las prácticas, en la construcción y disposición de los objetos, altera o configura todo un método de trabajo para la EF de las primeras edades.

#### **4.4. Una aproximación pedagógica y la IPC**

##### ***El autoritarismo pedagógico***

Hay una tensión histórica entre gobierno exterior y gobierno interior (ver Gimeno, 2003) que está en el centro del debate y de la configuración misma de la escolaridad, decimos también de la corporalidad. En ese sentido consideramos importante intentar una aproximación a la raíz de ciertas creencias y prácticas que sobre la IPC tienen su propia historia, asociada con el problema de las relaciones: pasado presente, lo innato y lo aprendible, etc.; relaciones que han logrado causar en el discurso científico y en el discurso pedagógico, en el caso nuestro en teorías que han impactado en las diversas concepciones que han tomado forma con relación a la IPC.

Es el caso del valor moldeador y corrector de las pedagogías autoritarias, mencionado por Gimeno (2003: 47), que definen su accionar desde los métodos punitivos, esta perspectiva, que tanta influencia tuvo en los s. XVIII y XIX en lo relacionado con la IPC, ha estado amparada en un posfigurativismo donde reina la perspectiva adulta que no escucha la voz de los guiados, solo escucha su propia necesidad.

Hoy día hay manifestaciones que no están desarticuladas de esta perspectiva histórica, es el caso de la exclusión de la llamada cultura juvenil en el campo de las expresiones motrices que es negada, penalizada y estigmatizada como contraria a los intereses civilizados. La academia la desconoce, en EF es clara la incapacidad o la negativa de los currículos básicos y los de formación inicial del profesorado para dar cabida a este tipo de manifestaciones; los currículos, los planes de estudio y la misma investigación, en gran medida siguen privilegiando las expresiones motrices altamente institucionalizadas e integradas, como es el caso de los deportes tradicionales o las prácticas de acondicionamiento físico de corte higiénico. Es evidente que solo aquellas prácticas que se inscriben con fuerza en la dinámica de la sociedad de consumo, a través de los medios de comunicación, tienen algún éxito en la expresión escolar y muchas veces en medio de un conflicto entre el escolar y el profesor de EF.

Los currículos, desde una perspectiva cultural tradicional y prefigurada, difícilmente integran o interpretan estas manifestaciones que a diario eclosionan en la motricidad comunitaria a partir de los desarrollos acelerados de una juventud urbana que intenta romper los moldes estáticos y rígidos de una motricidad altamente institucionalizada.

Los programas virtuales a través de paquetes de software lúdico que llenan video tiendas y supermercados, plantean nuevos retos, la intervención de lo corporal está desplazando la mediación del profesorado. Una grabadora, un MP4, un CD, un monitor reemplazan al maestro. La voz que orienta el movimiento y cuerpo de niños y jóvenes está en los grandes centros de producción medial.

Los estudios sociomotrices desde los años setenta (s. XX) de Pierre Parlebas (1996, 1998) sobre la praxiología motriz, intentan construir nuevas herramientas valorativas de las expresiones motrices que permitan identificar su potencial pedagógico de cara a la transformación de la EF.<sup>402</sup>

La llegada de los deportes a la EF escolar desde la influencia Inglesa y estadounidense del s. XIX y principios del s. XX, que marcó una especie de “cierre motriz” institucionalizante que no dejaba espacio para otro tipo de expresiones relacionadas con otras emergencias culturales relacionadas con los juegos identitarios/proprios (la cultura del ocio o la motricidad comunitaria urbana, etc.), tiene ahora un competidor significativo en la IPC que los profesores de EF aún no hemos dimensionado.

### ***La convergencia de las disciplinas en una IPC***

Guardan semejanza la idea de la capacidad auto integrativa del sujeto (Sacristán 2003, 41) y la confianza integrativa en el profesor o en la disciplina misma de la EF de los saberes que llegan provenientes de diversas dimensiones o diversos ámbitos. El resultado es un *puzzle*, un parcheo que deja mucho que desear de dicha confianza.

---

402 Lúdica, Semiología, Lingüística, Comunicación, Semiótica, Motricidad, Acción motriz, expresión motriz, categorías y campos que el sociólogo francés atraviesa en la búsqueda de su ciencia de la motricidad humana.

El saber cientificado es un saber compuesto, por lo general, de dimensiones yuxtapuestas que se corresponden con las imágenes que el carácter analítico de las disciplinas científicas nos proporcionan (Sacristán, 2003: 57).

La EF, la IPC, a juicio de algunos (Daring, 1993), se debate en una crisis de indefinición y de indefensión desde este parcialismo fragmentador y analítico. El tratamiento pedagógico corporal se realiza a partir del acercamiento histórico-epistemológico que diferentes disciplinas van haciendo al sujeto; extraer una perspectiva integrada es de por sí algo ya muy complejo para la labor profesoral.

La formación de base, la formación inicial o la formación permanente se debaten en el contexto de los currículos en medio de esta pretensión analítico-integradora: La EF física se debate bajo la presencia de los discursos de las disciplinas hegemónicas tradicionales tratando de buscar una identidad que no acaba de encontrar. Referentes como el "ciclo vital", el desarrollo humano, las necesidades del desarrollo humano, el progreso, o ideales definidos desde el expertismo, distante de la propia experiencia profesoral, se constituyen en apoyaturas que intentan reducir la dispersión epistémica; lo que no está suficientemente debatido es la carga ideológica o la intencionalidad política y cultural que subyacen a esos universales que se emplean como ejes aglutinadores de discursos, muchas veces encontrados y contradictorios.



## 5. LA VALORACIÓN HISTÓRICA DIFERENCIADA DEL CUERPO COMO REFERENTE PARA UNA IPC

Los patrones, criterios y en general las estrategias de diferenciación e individualización del cuerpo, hablan muy bien de cómo ha sido el proceso de IPC “La forma de presentar y representar la corporeidad constituyen una manera de distinción social” (Varela) y dicha intervención ayuda a ser otro o de otra forma o con otra capacidad o potencialidad, con otra apariencia, ayuda a configurar imagen.

Diríamos que al cuerpo se dirige la educación para crear diferencia, clasificación, valoración, ubicación social, económica y política “El cuidado y presentación del mismo son un objetivo de la Educación” (Gimeno, 2003); lo valoramos, jerarquizamos y clasificamos por su edad, sexo, por su nivel de productividad, por su apariencia, el cuerpo en su representación, en su concepción, es objeto de la diferenciación y esa representación se puede buscar en la cultura popular y en los discursos educativo-rationales. A través de una IPC la EF agrega valor al cuerpo, ayer con el sometimiento un cuerpo servil, luego dotándolo de vigor, de fuerza, dándole forma, hoy se cree agregar inteligencia o distinción social; hoy se le da clase. En tal sentido Gimeno (ibíd. 77) plantea que “la corporeidad no es solo una dimensión física cuya evolución observable nos habla de las etapas de la vida sino que adquiere una dimensión cultural capaz de regular las representaciones que nos hacemos de las personas, las cualidades que presumimos tienen en las sucesivas «estaciones de la vida» y el estatus social que se concede a los sujetos”. La IPC es una forma de promoción que está ligada a la dinámica social.

Hay una perspectiva en la teoría del cuerpo que plantea “una estrecha relación entre el modo de existencia que representan los individuos y los distintos modelos sociales de actuación y representación corporal de tal manera que estos modelos constituyen una expresión de la identidad social muy a menudo naturalizada” (Pedr az, 1998: 3), entre esos modelos el autor ubica las representaciones y pr acticas de la salud, pero tambi en est an las del deporte, o las del juego, esto en la línea de la reflexión de Pedraz nos lleva, en el terreno de las creencias de la IPC, a cuestionar la naturalización de la vida sana o saludable o del efecto connivente o

convivente/apaciguado que dejaría la práctica regular de los deportes o la disponibilidad productiva que dejaría la práctica sistemática del ejercicio; la IPC no es ni será una intervención neutral, responde a intereses sociales que definen unas relaciones de poder.

La intervención corporal tiene un propósito: la corporalización (Kirk, 2008), resultante que posee un valor de desempeño que da cuenta de la existencia de una economía política del cuerpo. Se estaría reclamando una postura crítica a los soportes y a los propósitos explícitos de la IPC. El cuerpo deportivizado, saludable, sano, disciplinado está logrado a través de un ejercicio de la institucionalidad y su nueva potencia lo deja disponible para producir. Potencial cuyos

(...) definidores éticos son expresión de la ideología dominante... salud, ejercicio físico, deporte, contribuyen perversamente a la normalización en tanto elementos concordantes-coadyuvantes de la tendencia dominoformista de las sociedades de consumo en el ámbito de la administración política de los cuerpos. (Ibíd. 49)

Es evidente que hay que interrogar histórica y culturalmente la dirección, los definidores éticos, los propósitos y los logros de esa IPC.

La IPC no es neutral, es un ejercicio que debe mirarse en el contexto social, histórico y cultural en el que se realiza, en tanto esa intervención se da como una elaboración y una acción social que está condicionada por las relaciones de poder que tienen en el cuerpo uno de los escenarios privilegiados para consolidar su ejercicio, su dominación. Dice Barbero (1993: 28) que “parece necesario que los profesionales o «propagandistas del evangelio de la vida física» nos preguntemos por el origen y configuración de nuestras propias creencias”.

Esos evangelios no son neutros están adscritos y están motivados; el evangelio de lo corporal en la escuela es una de las intervenciones que más claramente tiene una intencionalidad de poder en el cuerpo del sujeto. En ese sentido el cuerpo es realidad sometida y posibilidad emancipable, en palabras de Gimeno (2003: 72) “El cuerpo será el destinatario de las prácticas educativas, del control, la represión y el castigo; el primer beneficiado de la tolerancia (respeto a la integridad física) y la desinhibición del derecho a exhibirse como ser singular”.

Los criterios de valorización diferenciada del cuerpo son diversos: forma, tamaño, edad, capacidad productiva, capacidad física, ubicación, género, raza, nacionalidad, color, fuerza.

### 5.1 Según la capacidad física/productiva

Puede pensarse con Foucault (1996: 166) que la intervención corporal de los ss. XVII y XVIII asentada sobre la disciplinación corporal, tiene en una de sus estrategias: la composición de las fuerzas, un hito significativo para dimensionar el sentido que posee la capacidad corporal como elemento fundamental de la nueva economía política del cuerpo que imprimirá una dinámica particular a la forma como ha de ser intervenido el cuerpo en los diferentes ámbitos sociales.

El cuerpo que emerge en ese momento histórico es:

El cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración; es el cuerpo susceptible de operaciones especificadas, que tienen su orden, su tiempo, sus condiciones internas... cuerpo del ejercicio... cuerpo del encauzamiento útil... de coacciones funcionales. (Ibid. 159)

La rapidez según él aparece como virtud; “el comportamiento y sus exigencias orgánicas van a sustituir poco a poco la simple física del movimiento... el poder disciplinario tienen como correlato una individualidad no solo analítica y “celular”, sino también natural y “orgánica” (Ibid. 160), se trata de una composición de fuerzas para poseer un aparato eficaz. Para ello según Foucault se requiere de una reducción funcional, el cuerpo bisagra, como parte de una fuerza más amplia que combinada y acompasada sobrepasa el poder individual.

La IPC demandada desde esta perspectiva aportar una capacidad corporal que dé cuenta de una eficacia espacio-temporal. Ritmo, secuencia, coordinación productiva, rapidez, acompasamiento de tiempos productivos, funcionalidad colectiva, cadena de la ocupación. Dirá Foucault (Ibid. 170) que es en la escuela primaria donde este ajuste habrá de ser más sutil, dice, que desde el s. XVII hasta comienzos del XIX con la introducción del método Lancaster, todo el tiempo de todos los alumnos (enseñanza mutua) pasa a estar ocupado, enseñando o siendo enseñado. Todos están ocupados al tiempo.

Emerge pues así según Foucault (Ibid. 159):

El cuerpo natural, portador de fuerzas y sede de una duración... El cuerpo, al convertirse en blanco para nuevos mecanismos de poder, se ofrece a nuevas formas de saber. Cuerpo del ejercicio, más que de la física especulativa; cuerpo manipulado por la autoridad, más que atravesado por los espíritus animales; cuerpo del encauzamiento útil y no de la mecánica racional....

La lección atraviesa el mar, a finales del s. XIX en nuestro país se observa una perspectiva de la EF que se preocupa

...por el desarrollo proporcional del cuerpo, los miembros que le componen y la flexibilidad de las coyunturas en todas las posiciones que puedan tomar, para darle agradable y graciosa apariencia de la fuerza y la destreza, asegurándole mismo tiempo la belleza física.403

Nuevos saberes y también nuevas potencialidades son convocadas bajo el argumento del progreso, el desarrollo y la civilización (gracia, distinción, belleza, apariencia, imagen); sin olvidar que no todos somos iguales, el desarrollo y el progreso demandan de una atención y un despliegue corporal que atienden a un trato, una expresión y una intervención diferenciada; la diferenciación marca la jerarquización.

La clasificación, la medición, la jerarquización, la distinción y la diferenciación que se pueden reconocer como premisas de la cultura industrial (cadena productiva, eficiencia, marca de tiempos y espacios, funcionamiento corporal acompasado), son también las premisas de algunos deportes como las prácticas atléticas, que lograron su consolidación en la Inglaterra industrial.

La llegada de los deportes británicos desde finales del s. XIX a nuestros países y sobre todo su llegada avasallante a la naciente educación física escolar, define una forma particular de la IPC. Con relación al aspecto que estamos tratando diríamos que ayudaron a mitificar en la escuela la cultura de tradición industrial de la medición, la cuantificación, la estandarización motriz, la instrucción corporal utilitaria, la organización espacio-temporal para la competición, la regulación espacial y temporal de los gestos corporales, el establecimiento de categorías y etapas, de

---

403 García y otros (2002: 32) desde periódico de la Normal de Instrucción pública. Tomo III, 1872.

fases, la categorización corporal por peso, estatura, edad; la valoración de la expresión corporal por capacidad o cualidad, la instrucción corporal, el entrenamiento, el *drill*.

Toda esta cultura debió haber enganchado muy bien (no es casual) con el ritmo que traía ya la escuela y la IPC con una calificación, una clasificación y una diferenciación social y escolar arraigada en la historia corporal. Han pasado algo más de ciento cincuenta años desde cuando el deporte irrumpió en la EF escolar hasta hoy, sin encontrar serios oponentes a no ser de otros mitos que también tienen su raíz en una atención que tiene que ver con las preocupaciones de los hombres industriosos y civilizados: la higiene y la salud<sup>404</sup> que hoy a través de formas renovadas de somatognosia y amparadas en el “evangelio de la salud” intentan desbancarle del espacio escolar, aunque todo apunta a una civilizada connivencia ya que estrategias globales de administración y gobierno dicen que el poder higiénico sigue ejerciendo su poder en la administración pública.<sup>405</sup>

Los pitos, el cronómetro, la pistola, el cono, las señales, las banderas, las normas de competición, la institucionalidad deportiva y sus rituales que definen los ritmos de los chicos en las canchas y en las aulas, recuerdan que desde hace un buen tiempo:

---

404 Según Varela (1989: 56) citada por Pedráz (1998: 8) la medicina burguesa emergió como mecanismo higiénico de las poblaciones y del espacio urbano según la mínima organización administrativa que los promotores del Estado liberal exigían y donde el orden médico concordaba perfectamente con los principios económicos y sociales de Adam Smith. Además en el trabajo de López Piñero y colaboradores (1998) sobre los orígenes históricos de la medicina en Valencia, podemos observar como los médicos y sus antecesores tuvieron que ver con la regulación misma del poder.

405 En el trabajo de López Piñero y colaboradores (1998) sobre los orígenes históricos de la medicina en Valencia (1329-1898), se puede observar el rol que jugaron los médicos en la sociedad antigua, renacentista e ilustrada en las relaciones de poder y puntualmente en la dinámica del control social. En Colombia hay estudios que muestran la participación de la medicina en la regulación ciudadana y el poder público. Néstor González (m.d) en su Historia de la medicina: notas sobre la historia de la medicina en Colombia relata que “entre los Tukano y Kogí, los médicos se denominaban Shamanes, mientras que en los grupos del litoral pacífico se denominan Jaibanás o Niele, independientemente del nombre asignado el shamán emerge en medio de las culturas indígenas como un individuo de unas particulares condiciones que le permiten percibir el orden de su entorno, en el cual se encuentra incluido el estado de salud de los demás indígenas y que tiene la sabiduría para emprender medidas que permitan restablecer la armonía cuando esta se pierde. Los Shamanes aborígenes, incluyendo por supuesto a aquellos que perduran en nuestras actuales comunidades indígenas, están lejos de la charlatanería y constituyen una fuerza legítima y poderosa en el control y administración de los recursos naturales de las comunidades indígenas”. Antes del s. XVII según el mismo autor no hay un interés significativo por la medicina occidental en nuestra región. Solo a partir del s. XVIII y con mayor presencia durante los ss. XIX y XX los médicos entran a ocupar el lugar que sus pares europeos tienen en todas las esferas sociales (relaciones de poder).

(...) la disciplina no es ya simplemente un arte de distribución de cuerpo, de extraer de ellos y de acumular tiempo, sino de componer unas fuerzas para obtener un aparato eficaz (Foucault, 1999).

## 5.2 Según su ubicación espaciotemporal

Según Foucault (ver 1996: 148-149) hay un arte de las distribuciones del sujeto (rango), observable en las instituciones en el s. XVIII altamente significativa para el concepto de organización distribución de los sujetos escolares que se aprestan a un tratamiento exhaustivo de lo corporal en las pedagogías del s. XIX y a lo largo del s. XX. Acción sobre el cuerpo que obedece a una práctica disciplinaria que llega a la escuela, de la mano de una intencionalidad eficientista sobre el cuerpo.

La fábrica, el internado, el convento, el hospital, el cuartel, la escuela, son espacios de despliegue de la institución que requieren de una disposición corporal definida para la productividad (aprender, vigilar, castigar, aliviar, aislar, producir, orar). Disposición para la localización o la vigilancia, parcelación del espacio analítico, funcionalidad, y codificación.

Se trata de un espacio útil y riguroso, configuración espacial para el establecimiento de un sistema de relaciones productivas

El rango en el s. XVIII, comienza a definir la gran forma de distribución de los individuos en el orden escolar: hileras de alumnos en la clase.. rango atribuido a cada uno según su tarea.. La organización de un espacio serial fue una de las grandes mutaciones técnicas de la enseñanza elemental... ha organizado una nueva economía del tiempo de aprendizaje. Ha hecho funcionar el espacio escolar como una máquina de aprender, pero también de vigilar, de jerarquizar, de recompensar Foucault (1996: 51).

Se impone una economía política del cuerpo donde los

(...) espacios que establecen la fijación y permiten la circulación; recortan segmentos individuales e instauran relaciones operatorias; marcan lugares e indican valores, garantizan la obediencia de los individuos pero también una mejor economía del tiempo y de los gestos. Son espacios mixtos: reales, ya que rigen disposiciones de pabellones, salas, de mobiliarios... ya que se proyectan sobre

la ordenación de las caracterizaciones, de las estimaciones, de las jerarquías. Foucault. (1996: 152).

En su *Microfísica* este investigador social habla de una economía de la distribución corporal para la obtención del mayor efecto posible y en *Vigilar y Castigar* planteará que el disciplinamiento se ejerce sobre el cuerpo a través de la gestión de su distribución, del control de la actividad (tiempo, gesto, objeto) de la composición de las fuerzas y los medios del buen encauzamiento (internamiento).

En ese contexto:

El tiempo medido debe ser también un tiempo sin impureza ni defecto, un tiempo de buena calidad, a lo largo del cual permanezca el cuerpo aplicado al ejercicio. La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario... Se ha puesto en juego un nuevo conjunto de coacciones, otro grado de precisión en la descomposición de los gestos y de los movimientos, otra manera de ajustar el cuerpo a unos imperativos temporales.. Se define una especie de esquema anátomo-cronológico del comportamiento. El acto queda descompuesto en sus elementos; la posición del cuerpo, de los miembros, de las articulaciones se halla definida; a cada movimiento le está asignada una dirección, una amplitud, una duración; su orden de sucesión está prescrito. El tiempo penetra el cuerpo, y con él todos los controles minuciosos del poder. Foucault (1996: 155).

La escuela es un escenario donde la IPC se dispone básicamente sobre un cuerpo cruzado por tiempo y espacio, es el referente básico de la intervención. "Las disciplinas, que analizan el espacio, que descomponen y recomponen las actividades, deben ser también comprendidas como aparatos para sumar y capitalizar el tiempo" ello a través de tres procedimientos: aislar el tiempo de formación y el tiempo de práctica (separar novatos de expertos), instruir a partir de un esquema analítico, descomponiendo en elementos simples a recomponer, prueba confirmatoria y clasificatoria (er Foucault, 1996: 162).

### 5.3 Según el género

En nuestro contexto la medicalización del cuerpo femenino condicionó su intervención pedagógica. Según Barbero (1993: 23) se partía del supuesto de las "obligaciones morales derivadas de la sagrada función que le había sido asignada". Su intervención su expresión corporal, así como la organización de su espacio-tiempo y en general su acomodación al régimen escolar, estaría determinado por su función reproductora.

La ejercitación se diferencia a partir de ese criterio, el ideal corporal del "bello sexo" define una gimnástica especial. Salud, robustez, control de las enfermedades nerviosas, proporciones corporales y descendencia robusta destacan como definidores pedagógicos de su intervención corporal (esposa, madre y criadora). Por muchos años el pedaleo, los saltos, los lanzamientos, las pesas serán ejercitaciones vedadas dada su condición fisiológica, anatómica y moral. La perspectiva de la IPC femenina parte de la creencia arraigada sobre su inferioridad con relación al hombre (Ibíd. 24).

Varela y Álvarez (1991: 170) nos relatan cómo en el contexto español a finales del s. XVIII Josefa Amar y Borbón funda en Madrid un colegio para las niñas de clase media. Esta mujer tiene un texto: *Discurso sobre la educación física y moral de las mujeres* (1780) que define los aspectos centrales de una intervención pedagógica de las mujeres: moral, religión, música y danza, cultura literaria e idiomas extranjeros (formar buenas esposas y madres); aspectos que contrastados con los definidores de la IPC del cuerpo masculino de la época, dan una idea de la perspectiva excluyente y segregadora que se constituye sobre el cuerpo de la mujer en el contexto escolar.

En nuestro contexto con relación al cuerpo femenino, la preocupación fundamental por la concepción o reproducción del cuerpo marca una dinámica a la intervención de este, en la escuela y por fuera de ella.<sup>406</sup> La fecundación y según estas investigadoras mexicanas, aspectos relacionados como la dietética para producir el esperma adecuado de más calidad (...) se convierten en problemas a resolver. Ellas identifican, cómo esa preocupación médica del cuerpo femenino nunca consideró las necesidades físicas de la mujer. En sus trabajos ubican que

---

406 Torres Valentina y Correa Leonor. Expediente de la corporeidad en la historia. Hemeroteca Virtual de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior. ANUIES. México. 1997.



culturalmente había una opción hegemónica por la atención corporal centrada en el varón rico. En el periodo que referenciamos se llegó a considerar (Duran, citada por Torres, 1997) que la mujer era un producto fallido, consecuencia de la falta de equilibrio logrado entre lo cálido y lo seco (características masculinas) y lo frío y húmedo (características femeninas).<sup>407</sup>

Con relación a la intervención pedagógica del cuerpo femenino, Martínez Álvarez (2000: 89) recoge una observación de Sheila Scraton (1995) que se ajusta a todos nuestros sistemas educativos “la unificación del currículum escolar de EF, se hizo proponiendo, con pequeñas matizaciones, como universal el currículum vigente masculino...” Un buen ejemplo nos lo trae J. I. Barbero (1995: 32) con su observación sobre Luis Agosti, 408 uno de los mentores de la EF en la mitad del s. XX que decía en su reconocida obra:

La función específica de la mujer, es la maternidad y, por ello, hay que seleccionar cuidadosamente los ejercicios más apropiados para ella. El objetivo que se pretende con la gimnasia femenina no es que la mujer rivalice con el hombre en cualidades que son específicas de este, sino que lo que interesa más es desarrollar las suyas propias, la gracia y la belleza en los movimientos y en las actitudes principalmente.

En este sentido dice Agosti: “a lo largo de la presente obra hemos procurado una (F) o una (M) según estimábamos que el ejercicio estaba indicado exclusivamente para el sexo femenino o masculino...” (Ibíd. 32). La fuerza, el vigor y la resistencia, entre otras expresiones corporales, junto con algunas funciones sociales como la reproducción, la defensa y la crianza han sido mitificadas en el contexto de las relaciones de poder y han servido de receptores de buena parte de la argumentación excluyente en el contexto de la intervención y de la expresión corporal de la mujer.

---

407 Se refiere a una interpretación de la relación entre las cuatro cualidades que comunican los elementos que componen la naturaleza (tierra, aire, agua y fuego) que se derivan de los cuatro humores (sangre, bilis negra, flema y bilis blanca) que determinan la salud en el concepto griego clásico (teoría de la enfermedad). Ver Barbero (1993: 112).

408 Su libro *Gimnasia Educativa*, recuerdo, era la Biblia de mi profesor de Gimnasia básica en la U. Profesor Alfonso Serna (1977). Es también, posiblemente, el primer libro de EF que tuve en mis manos (autobiografía W. M.).

## 5.4 Según la raza

La IPC define desde sus orígenes en la escuela moderna una intencionalidad referida a la regeneración de la raza, (Martínez Álvarez, 2000; Barbero, 1995). En general en los regímenes militares europeos y latinoamericanos del s. XX este definidor de la IPC es una constante. El vigor, la rigurosidad gástica, la organización y disposición espacio-temporal del cuerpo, el disciplinamiento y la higiene corporal están articulados a sus avanzadas propagandísticas sobre los beneficios civilizadores de sus regímenes dictatoriales. Las grandes revistas corporales del fascismo europeo a las que no escapamos los latinoamericanos en versión criolla, aún están en la retina traídas a estas generaciones cinematográficas de mitad del s. XX.

Siguiendo una tendencia europea, en Latinoamérica la institucionalización de la EF ha estado de la mano con el desarrollo del aparato militar. Desde este instrumento se formaron muchos de los expertos que formaron la primera avanzada académica específica en la IPC entre los años 30 y 70 del s. XX (Colombia, Chile, España, entre otros países, cuentan en su historia con ese matrimonio).

Las titulaciones de la Escuela central de gimnasia del ejército en Toledo, tendrán validez civil en España hasta 1980 (Barbero, 1995: 30). Allí, los militares participan en la masificación de la educación física con el argumento de mejorar la raza. En Chile, país que influye en el desarrollo de la EF de muchos países de nuestro contexto, se deja observar claramente la influencia de los inmigrantes y los “contratados europeos” en la formación de las instituciones relacionadas con el área; el aparato militar, según estudios históricos del área<sup>409</sup> en dicho país, juega un papel esencial en el desarrollo de la EF en sus diferentes niveles. Hay una coincidencia muy diciente de cómo entra la EF a nuestra región: En 1911 el gobierno contrata al alemán Hans Huber para preparar cursos de capacitación de profesores y para organizar los primeros eventos deportivos nacionales, ya en Chile se habían dado pasos en esta dirección desde el s. XIX.

En 1885, el gobierno chileno manda contratar a Alemania a maestros competentes que implantarían una reforma en las escuelas normales de ambos sexos. Con esto, llega al país don

---

<sup>409</sup> Ver Pesce, Jorge (2000) Los de abajo no tienen cuerpo ni saben escribir. Publicado en *Lecturas de Educación Física y Deportes* (Revista Digital. Buenos Aires).

Francisco Jenschke, profesor de física, geometría y aritmética y que, por sus conocimientos de gimnasia, se le contrata como profesor de esta asignatura. Junto con él llega el austriaco NicetazKziwan, quien se desempeña como profesor de gimnasia en Chillán. En 1889, al fundarse el Instituto Pedagógico, se suma al resto de las asignaturas un curso de gimnasia, con lo que los profesores no sólo se titulaban en la asignatura de su preferencia, sino que también lo hacían en gimnasia, pudiendo desempeñar ambas paralelamente. Como profesor de dicho curso se designa a don Francisco Jenschke, quien observó la necesidad de crear con urgencia un programa de Educación Física para el Pedagógico con una duración de tres años. Este plan patrocina como método la gimnasia alemana de Jahn, tal vez excesivamente rigurosa y militarizada, la que fue criticada por sus exigencias a veces más allá del campo pedagógico. (Fuentes y Bahamondes, op. cit., p. 11).

Dos observaciones del autor a la a la cita anterior: "La primera, nótese las matrices intelectuales de quien insertó la Educación Física en nuestro sistema de educación: "profesor de física, geometría y aritmética". Situados en un campo especulativo podría pensarse que la conceptualización de base de quien tiene estas características es la del "cuerpo máquina", imaginario tan caro a la sensibilidad moderna europea. En segundo lugar, no es de extrañar la "militarización" de la Educación Física que porta Jenschke. Jahn es uno de las voces más autorizadas de la época para fundamentar un tipo de exigencia física acorde con las necesidades del nuevo escenario socio-político de Europa".

Seguramente que Candelario Sepúlveda, profesor Chileno contratado a principios de siglo por el Ministerio de Educación de Colombia para consolidar la empresa del alemán Hans Huber junto con el Republicano español Manuel Usano, proviene de esta primera generación formada por el profesor alemán.

En este trabajo vamos a recurrir permanentemente a la significación foucaultiana de la conducta corporal militarizada, como uno de los apoyos conceptuales significativos para comprender la configuración de las creencias fundantes de nuestra profesión. La relación EF y milicia tendrá seguramente amplio desarrollo cuando miremos la perspectiva disciplinaria de la IPC.

## 6. USOS DEL CUERPO COMO REFERENTES PARA UNA IPC:

### 6.1 Para el disciplinamiento y el control

La acción sobre lo corporal, no se reduce a la EF, esta es una línea, una técnica más de una estrategia global de tratamiento pedagógico disciplinario de lo corporal escolar. Ya observaba Foucault que “un cuerpo bien disciplinado forma el contexto operatorio del menor gesto. Una buena letra, por ejemplo, supone una gimnasia, toda una rutina cuyo código riguroso domina el cuerpo por entero, desde la punta del pie a la yema del dedo índice” (Foucault, 1996: 156).

Las posturas, la reglamentación de los desplazamientos, el disciplinamiento de los gestos, la reglamentación de la disposición corporal para los diferentes aprendizajes, la normativización de la géstica cultural frente al maestro, los superiores, los adultos o frente a los íconos religiosos y patrióticos. Los usos del cuerpo para el castigo o la recompensa, para el escarnio, entre otras, configuran un espacio significativo desde donde históricamente se constituye un tratamiento insidioso sobre el cuerpo.

De esos lugares emergerán las creencias, concepciones, los usos y las modernas tecnologías que la escuela y la sociedad, a través de una EF remozada, desplegará sobre lo corporal (rendimiento y representación deportiva, prácticas de relajación para el control del surmenaje intelectual, juegos para facilitar los “aprendizajes importantes”, pedagogías expresivas para sensibilizar un cuerpo comunicativo o un cuerpo expresivo, etc.).

Es evidente que lo que hoy denominamos como EF se va configurando como disciplina curricular/escolar en la medida en que se va diferenciando como discurso delimitado de un tratamiento pedagógico de lo corporal que se asume en el contexto general de toda la acción pedagógica al interior de la escuela.

La EF servida por especialistas es un fenómeno relativamente nuevo en nuestro país, incluso es un proceso que aún hoy en muchas instituciones de primaria y secundaria es servido por los generalistas que asisten a algunos cursos intensivos de formación en deporte o en EF para hacerse a conocimientos que les habiliten para impartir la asignatura. Hay un sinnúmero de instituciones públicas y privadas que tienen un profesor ocasional cargado a los fondos propios de origen festivalero<sup>410</sup> o filantrópico.<sup>411</sup>

El origen de la dedicación exclusiva a la EF tiene su raíz en una serie de “especialistas” que tienen por función una instrucción de tipo militar<sup>412</sup> o que posteriormente da cabida a la presencia de deportistas<sup>413</sup> significativos en cuanto a la competición deportiva, que como los primeros y en uso “de buen retiro” prestan un servicio a la escuela, subvalorado económica y laboralmente, parecido en su carácter al apoyo que en algunos casos aún prestarán curas y sacristanes a la educación moral y religiosa en las escuelas nuestras.

Controlar las pulsiones y la agresividad, apaciguar, someter al orden institucional, encausar energías, educar en el sufrimiento y en la capacidad de aguante al estrés y al dolor, canalizar hacia “actividades nobles” son consignas que hunden sus raíces en una disciplina de origen medieval-religioso (forma mítica y ascética) que aun conforman “remozada y sutilmente” la discursividad y las prácticas del área.

---

410 Una parte significativa del profesorado de EF, artes e informática colombiano es pagada con fondos propios de las instituciones educativas provenientes de juegos, rifas y espectáculos.

411 Significativamente un reconocido automovilista colombiano de Fórmula Uno ha destinado parte de su fortuna a una fundación que gerencia su esposa y tiene por objeto llevar educación física a los niños pobres. (Declaraciones de ConiFreidel a la TV española 1 de septiembre de 2003).

412 García y otros (2002: 83) encuentra que en el estado de Antioquia a finales del s. XIX se exigía a los maestros “generalistas” enseñar ejercicio militar los días de fiesta y los jueves en la tarde, que se les enseñaba a los niños las denominadas evoluciones militares y se les adiestraba en otros ejercicios gimnásticos buscando economía y “menos molestias” para la formación de ciudadanos más robustos y más ágiles prestos a la defensa del estado para lo cual es explícita la asignación a soldados retirados que gozaban aún de alguna asignación del tesoro público (Ibid. 84). Para ello además se dispone que se distribuya en todos los colegios un texto específico para el aprendizaje del ejercicio militar, conforme a la moderna disciplina del ejército del imperio alemán (Ibid. 85). Además se amplía la enseñanza de la ejercitación militar a la Universidad, la Escuela de Artes y oficios, la Escuela normal y las escuelas superiores (Ibid. 86). Contecha 1999 muestra como los primeros cursos programados desde principios del s. XX para formar profesores de EF eran asistidos en buena medida por militares retirados.

413 Ha sido una práctica habitual en Colombia, que aún pervive, de ubicar a los deportistas destacados como profesores de EF. Incluso en los colegios donde realizan sus estudios secundarios son promovidos como “monitores” para servir dicha asignatura que en esta medida se convierte en un proceso extrapolado y adaptado desde el entrenamiento deportivo (es mi propio caso).

En la definición de nuestro hacer escolar aún resuenan las pretensiones disciplinantes de finales del s. XIX “la gimnasia desarrolla el valor, la sangre fría y los hábitos de precisión, subordinación y obediencia” (Elementos de Pedagogía. Capítulo III, 1893. Bogotá. Citado por García, 2002: 39).

Parece que perspectivas disciplinarias como las del empirista John Locke, tuvieron mucho éxito en la definición de nuestro devenir profesional. Este médico y filósofo inglés debió alimentar, como podemos constatar, el imaginario disciplinante de nuestros primeros legisladores educativos cuando de pensar la IPC en la escuela se trató.

Desde su perspectiva pedagógica de formar al *gentleman* requerido por el nuevo Estado (que la burguesía demanda), planteaba la crianza física en términos de: fortalecer el cuerpo para resistir la fatiga, crear destrezas corporales y hábitos de endurecimiento corporal, así como conservar el cuerpo fuerte y vigoroso para obedecer al espíritu.<sup>414</sup> A diferencia, según el análisis del mismo autor, J. Rousseau (crítico del racionalismo pedagógico de Locke)<sup>415</sup>, veía la acción motriz como elemento esencial en el aprendizaje perceptivo, el movimiento continuo como forma educadora desde los sentidos, tanto para su integración, como para la movilidad sensorial provocada por el movimiento propiciador de realidad.

Sin superar el dualismo, Locke<sup>416</sup> plantea que “La educación debe salvaguardar las disposiciones naturales y, por otra parte, disciplinarlas, domarlas con el freno de la disciplina. Deben ser domadas la obstinación y la rebelión incluso con la violencia, porque quien de joven no ha sido habituado con la violencia a subordinar la propia voluntad respecto a la razón de los demás, difícilmente aceptará someterse a la propia razón, cuando esté en edad de hacer uso de ella”. Disciplinamiento, encauzamiento conductual características de esta época que según Foucault encuentra en estos postulados una justificación pedagógica.

---

414 Ver Martín Nicolás citado por Galantini (2001: 4).

415 “Razonar con los niños era la gran máxima de Locke; esta es la que está más en boga hoy; sin embargo, su éxito no me parece muy propio para concederle crédito... yo no considero nada más necio que esos niños con quienes tanto se ha razonado... esto es comenzar por el fin, es querer hacer el instrumento de la obra.” Rousseau en el Emilio (citado por Galantini, 2001).

416 Citado por Galantini (2001: 5).

Dirá García (2002: 38)<sup>417</sup> que hay un interés especial en la escuela de la época por

(...) los ejercicios preferiblemente ejecutados a un mismo tiempo por todos los niños, de manera que se acostumbren al orden, a la exactitud y a la obediencia. La práctica de estos ejercicios debe generar soltura y gallardía a los diferentes miembros, al tiempo que se forman hombres robustos y bien conformados.

La modernidad no ha perdido la pista, la EF según el Manifiesto Mundial de la EF (Berlín, 1999), "Es el medio más eficaz e integrador para transmitir a todos los niños las habilidades, modelos de pensamiento, valores, conocimientos y comprensión necesarios para que practiquen actividades físicas y el deporte a lo largo de su vida" la sociedad toda deportivizada juega de una manera especial, juega a algo y por alguien, sus valores no son neutros o sesgadamente positivos. Allí hay una apuesta independiente de la institucionalidad que la propicia y ampara.

## **6.2 Para el desarrollo moral**

La introyección de la moral imperante en la conducta a través de la IPC, ha sido una constante significativa en la EF desde sus inicios (moral de clase).

Recordemos que a través de la escolarización y particularmente a través de una intervención avasalladora sobre el cuerpo desde el s. XVI hasta muy entrado el s. XX en España y con una particular fuerza interventora-colonizadora en América, la adoctrinación vía educativa favorecía el afianzamiento de la dominación.

Los estudios de Babero (1996, 1997), Devís (1996) y Martínez Álvarez (2000) son contundentes en la observación del papel "moralizador" que la EF cumplió en el franquismo de la mano de un sector significativo de la iglesia, perspectiva en la que la instrucción educativa, la iglesia y el militarismo latinoamericano, como estamos viendo, no fueron inferiores. Estos estudios dejan ver el sentido histórico de la IPC en la escuela.

---

<sup>417</sup> Observación de un registro del Periódico la Escuela Normal de Instrucción Pública. Martín Lleras Tomo III 1872. Citado por García y otros (2002).

En los planes de estudio de la era franquista (Ley de Educación primaria de 1945) se puede observar, según Martínez Álvarez (2000: 97), que la EF al lado de la religión y la historia aparecen definidas explícitamente como vías ideales para el adoctrinamiento moral y patriótico. La ILE española<sup>418</sup> tenía una gran confianza en la transferencia del vigor físico al valor moral. Aniceto Sela, citado por Martínez Álvarez (2000: 92), afirmaba que:

La primera garantía de una educación moral es una sana y viril Educación Física. Los ejercicios corporales son verdaderas lecciones prácticas de moralidad y virilidad.

Para el caso colombiano, un estudio histórico (García, 2002: 20) sobre las condiciones en que emerge la EF del s. XIX en Antioquia, observa en consignas explícitas normativas de la época que el sistema educativo iba

Dirigido a los pobres, por lo que se hace hincapié en el adoctrinamiento moral de una población que está menos familiarizada con las normas políticas de obediencia a la autoridad legalmente establecida. En ello influye la pobreza, la lejanía de los centros de poder, la marginalidad de muchas regiones del estado soberano, que hace que hayan menores nexos con los controles políticos, y que no puedan ser fácilmente disciplinados

Este mismo grupo investigativo observa que, ya para 1876 en las Escuelas Normales de Antioquia, se realizaban exhortaciones desde su periódico con consignas que llamaban la atención de los maestros sobre la importancia de la educación en la fatiga: que el niño

se acostumbre a recibir las inclemencias durante sus primeros años de vida... las correrías a pie brindan la mejor oportunidad para las fatigas y las privaciones de toda especie... es de lamentarse que los vapores y los ferrocarriles hayan acabado con las excursiones a pie como una incomodidad. El nuevo modo de transitar no fortifica el cuerpo.

---

418 Según la investigación de la historiadora española María Eugenia Rodríguez (2003), tuvo influencia en el proceso configurativo de los primeros currículos de formación de profesionales y en la definición de políticas para la EF y el Deporte colombiano a través de los aportes de profesionales llegados del exilio franquista como el caso del Médico y Licenciado en Educación Física Manuel Usano. Según dicha historiadora (2003: 3), realizó a partir de 1940 aportes significativos a la constitución de la educación física y el deporte colombiano "recogiendo la esencia y el espíritu de la Institución Libre de Enseñanza Española (ILE)".



El sufrimiento, como medio para la conquista de valores altamente considerados en estas normativas históricas, dan cuenta de la existencia de creencias que serán determinantes en la configuración de una actitud y una práctica escolar en la IPC que perduró por largo tiempo.

El ejercicio repetido, al límite de la capacidad y en condiciones de sufrimiento, se convierte en el contenido prevalente de buena parte de las clases de educación física que tenían por mediador a los ex-militares o a los hombres rectos y viriles, sujetos ejemplares que en carne propia habían experimentado el dolor corporal y el efecto positivo de tal tratamiento. Son muy dicientes las exhortaciones normativas dirigidas al profesorado que se publican en el periódico de la Escuela Normal del Estado Soberano de Antioquia a finales del s. XIX: el ejercicio gimnástico razonado dará a los niños

(...) pleno dominio de su cuerpo, los hará más capaces de dominar su voluntad, su alma y conservar todo el imperio sobre sí mismos, y este imperio, los hará intrépidos y sufridos en las penididades de la vida.<sup>419</sup>

Los legisladores antioqueños de finales del s. XIX y principios del s. XX, no debían desconocer los textos de los ilustrados pedagógicos europeos que ya traían una relación significativa entre el ámbito moral y el ámbito físico.

Según pesquisa histórica de Martínez Álvarez, en los filantropistas alemanes del s. XIX se ve una actitud significativa que dará fundamento a creencias sobre los usos corporales que determinarán una vertiente significativa en los contenidos de la EF de los ss. XIX y XX. Influencia que aún hoy se deja leer en las creencias profesoras. Dice por ejemplo que:

Basedow entró de lleno en la teoría del endurecimiento; organizaba ejercicios de resistencia al frío, al calor, al hambre, a la sed, al sueño; algunas veces hacía que sus alumnos durmiesen sobre una tabla, les obligaba a permanecer en la oscuridad, en aislamiento en sitios desconocidos, para enseñarles a no tenerle miedo a nada y encontrar su camino.

---

419 García (2000: 72). Cita del Periódico de la Escuela Normal de Instrucción pública de Antioquia 1873.

Hay allí toda una lección de EF que debió alimentar a más de un educador de este lado del Atlántico.

Foucault, observará en su segunda lección (13 de marzo de 1982) sobre Chresis y alma-sujeto (ver Foucault, 1994: 45) que se desarrolla toda una tecnología de uno mismo (cuidado de sí) como premisa para tener acceso a la verdad. Este discurso aparece en los griegos con anterioridad a Platón y entrega una serie de procedimientos tales como: la práctica de la concentración del alma, la práctica del retiro, la práctica del endurecimiento (es necesario soportar el dolor), que se nos antoja relacionada con este tipo de sufrimiento purificador tardío a través de las prácticas de la EF.

Bajo esta perspectiva, la IPC como robustecimiento físico marca un camino hacia el robustecimiento moral. Muchas de las prácticas que hoy se promueven en una pedagogía motriz contemporánea y que se dicen revolucionarias, están asociadas a esta creencia fundante que pone el cuerpo a límite y a prueba como forma de crecimiento personal, espiritual y moral (excursionismo, actividades en naturaleza, actividades de riesgo, competencias de largo aliento, actividades de aventura, etc.), ejercicios que en su rigor y en su exigencia recuerdan claramente ciertas prácticas, ciertas medicinas y terapias que se pensaban superadas (el retiro, la auto-flagelación, el ayuno...), parecen más bien transformadas.

En la IPC moderna emergerían encubiertas muchas formas de cuidado y atención corporal, que pueden ser dimensionadas como intenciones de poder que permanecen en la ejercitación corporal como formas de garantizar la dominación y la integración corporal a un modus establecido y conveniente.

Es importante que el niño se acostumbre a recibir las inclemencias durante sus primeros años de vida. Los muchachos en el campo, que corren de aquí y allí, en el más caluroso como en el más frío tiempo, con lluvia, se acostumbran a la intemperie, sin que sus padres y maestros se den cuenta de ello... García (2002: 40), periódico de la Escuela Normal de Antioquia 1876.

### 6.3 Para la compensación

Confirmando el hecho de que la Educación Física puede mejorar el rendimiento escolar y cognitivo así como el desarrollo social, incluidas las habilidades escolares de lectura, escritura y matemáticas

La consagración exclusiva las ocupaciones intelectuales, abandonando completamente las físicas, reducirá a su mínimo desarrollo las facultades orgánicas y por medio de la reacción disminuirán también las facultades intelectuales. El desarrollo completo necesita de ambos ejercicios, el uno es complemento del otro y cada uno sirve para mitigar el cansancio que el otro produce. En las escuelas en donde por naturaleza se da más atención a las tareas intelectuales, debe atenderse al ejercicio físico, para conservar el conveniente equilibrio de las fuerzas vitales.

Dos presupuestos separados por cien años, el primero un extracto del informe de la Cumbre Mundial de EF en Berlín 1999 y el segundo un extracto de un libro de Pedagogía de 1893 en Antioquia-Colombia.<sup>420</sup> Los textos muestran cierta continuidad en la medida que la IPC está más relacionada con el efecto físico (facultades orgánicas) y en la escuela, pensada en esos dos momentos históricos, se define otra dimensión diferente encaminada al efecto educativo (cognitivo, educativo, intelectual). Prácticas que producirían efectos/fatigas y compensaciones distintas. Aparecen representadas dos facultades, dos dimensiones vitales, corporales, diferenciadas que deben ser equilibradas compensadas. Queda en pie, entre otras creencias, la fragmentación corporal y la dominación de una facultad sobre la otra, la infravaloración de lo físico en la escuela y el rol utilitario de la EF.

Observaciones de Barbero (1993), Martínez Álvarez (2000) y García y otros (2002) muestran cómo en diferentes momentos históricos se asigna a la EF un papel significativo en el control de surmenaje escolar, la sobrecarga intelectual y las tensiones propias del síndrome del internamiento. La gimnástica es una práctica secundaria, de apoyo, de ayuda a la práctica intelectual. A la manera de la gimnasia laboral de las fábricas socialistas, se intercala en la jornada de trabajo (en este caso intelectual) esparcimiento y ejercicios que se realizan cuando lo “permitan las exigencias del estudio y el comportamiento de los estudiantes”.<sup>421</sup>

En 1999 la Cumbre Mundial de EF se planteaba significativamente que la EF reduce las actitudes negativas frente a la escuela y la salida de la misma. Hay un reconocimiento de lo que representa históricamente la escuela para los niños (escuela que ha sido naturalizada como algo

---

420 Citado por García y otros (2002).

421 Observación de García y otros (2002) en el Archivo histórico de Antioquia (Registro de 1865).

que siempre existió). En nuestros países hay unos índices de deserción alarmantes debido a diversos factores relacionados con la crisis social, económica y política (desempleo, violencia, desplazamiento) que tratan de ser controlados a punta de juego, en Alemania los niños el primer día de clases reciben un cucurucho de golosinas de manos del maestro.

Las tesis higienistas de la ILE española consideraban, según Martínez Álvarez (2000: 93), los ritmos corporales escolares a través de la combinación de recreo, descanso y ejercicios compensatorios de la fatiga intelectual.

En Antioquia a finales del s. XIX (ver García y otros, 2002) se dispone una jornada semanal para la diversión de los escolares, diversión que debía estar precedida por la santa misa y asistida por la mirada vigilante del maestro que garantiza la práctica de "juegos honestos" por parte de los escolares, entretenimiento que, según la investigación referenciada, castiga ciertas formas de juego popular. Se abre espacio en el contexto de la IPC escolar, bajo el paraguas del recreo, las recreaciones o la clase de EF (juego libre muy apetecidas por un profesor que generalmente está poco preparado y motivado para otras actividades), una clasificación de las prácticas, a partir de un criterio escolar (valores, creencias, mitos), que respaldan una acción del profesor.

La Cumbre Mundial de la EF de 1999 recuerda que aún hoy en el mundo, la cifra de profesores especialistas es muy baja. La mayoría están en secundaria. "Con frecuencia las clases de Educación Física se imparten por un profesorado no especializados o con escasos conocimientos sobre los métodos de enseñanza de esta asignatura. A eso hay que añadir los efectos negativos de la disminución de recursos y la reducción del número de horas indispensables para una asignatura de Educación Física con el nivel de calidad requerido".<sup>422</sup> Hoy en pleno s. XXI la EF puede ser no solo un desfogue para el estudiante sino para este tipo de profesor aludido.

En muchos de nuestros países la IPC en el contexto escolar y barrial (comunidades pobres de las grandes ciudades) está siendo usada como instrumento de los alcaldes apoyados en los

---

<sup>422</sup> Mo Mackendrick presidente de la Asociación Canadiense para la Salud y la Educación Física -CAHPERD-, 1996. Recogido en el Informe de la Cumbre Mundial de EF de Berlín Noviembre de 1999.

empréstitos del B. M., como apaciguador social. Juegos adaptados, gimnasiadas, partidos entre galladas y pandillas, porras, jornadas recreativas, entre otros, se convierten en medios que captan recursos para la pacificación (negociación de conflictos).

Dice el manifiesto aludido en otro de sus apartes que la EF “Es el medio más eficaz e integrador para transmitir a todos los niños las habilidades, modelos de pensamiento, valores, conocimientos... incrementa la autoestima y reduce la tendencia a desarrollar comportamientos peligrosos”; que se debe reconocer cuanto antes por parte de los diferentes países y gobiernos “el papel fundamental de la Educación Física en el desarrollo y mantenimiento de la salud, así como en el desarrollo global de las personas, y su importante función para crear seguridad y cohesión dentro de la sociedad”.<sup>423</sup>

#### **6.4 Para la reafirmación de género**

Sobre la mujer escolarizada, el Manifiesto Mundial plantea que la EF “En las chicas reduce la probabilidad de relaciones sexuales y embarazos prematuros” exhortaciones muy parecidas a las exhortaciones moralistas que inundan los textos de la EF de ss. XVIII y XIX, generalismos que no indican cómo se pueden lograr tales propósitos, amplios en juicio, débiles en método. Control sexual, catarsis, gasto de excedentes energéticos que luego puedan ser mal encausados, oración, sufrimiento, martirio, disciplinamiento; las antiguas creencias emergen en los nuevos postulados.

Cabe preguntarse, para ese momento: ¿Qué tipo de actividades se espera desarrolle la EF para el logro de tales fines (ejercicio, consejo, castigo, recompensa, vigilancia, control...)? ¿Cuál es el rol que el profesor puede jugar en relación con la sexualidad del escolar y en el contexto de lo que significa el manejo escolar de lo sexual, de cara a la socialización?

Anne Querrien (1994: 140) plantea que la escuela en sus orígenes dimensiona la reproducción como el eje sobre el que se configura un discurso de la sexualidad. Proceso que parte de una separación creciente de los niños por medio de la individualización cuadrangular (control

---

<sup>423</sup> Manifiesto de Berlín. Noviembre de 1999.

espacial). “Los tocamientos son imposibles y de darse son duramente reprimidos”. Hay una tecnología espaciotemporal que sirve de base a una gestión meticulosa de los cuerpos y sus interacciones.

Por otro lado, se deja observar en nuestros contextos, que la separación de sexos, a la hora de intervenir pedagógicamente el cuerpo en sus diferentes niveles (desde la formación básica hasta la universitaria), ha sido una constante; solo en 1977 se hacen mixtas en la formación de los especialistas en España (INEF de Madrid).<sup>424</sup> En nuestro contexto local (Antioquia) la formación profesional es mixta desde finales de los sesenta cuando se inauguran los estudios de la Licenciatura en EF en la Universidad de Antioquia pero es clara la exclusión de las mujeres y de los hombres de algunas prácticas a partir de clasificaciones insertas en la cultura institucional e incluso profesoral. Pastor Pradillo (2000)<sup>425</sup> dirá que la separación tan evidente en la formación inicial desemboca en la conformación de dos profesiones diferentes. Martínez Álvarez (Ibíd. 89) planteará que ese hecho refleja el valor de la construcción de la identidad masculina o femenina como una de las finalidades explícitas de la EF escolar.

Imaginario escolares e institucionales basados en la mitificación de la diferencia sexual, la vigorización y la fuerza física se reproducen a través de la IPC escolar. El concepto de virilidad y hombría marcan un sentido de los presupuestos, los objetivos y contenidos corporales diferenciados para la práctica de la EF escolar. Diferenciación que tiene sus orígenes en la apertura tardía de la escuela y la EF a la mujer. Muchas de las creencias diferenciadoras y excluyentes que hoy perviven en la IPC tienen sus raíces en la segregación social, histórica y cultural de la mujer.

El primer INEF español (1892) donde se formaban los profesores y profesoras, tenía una profesora encargada de atender a las mujeres. En nuestro caso en 1952 se crea en Colombia la Escuela Nacional de EF dependiente del Ministerio de Educación Nacional, escuela que funciona con ramas masculina y femenina separadas.

---

424 Ver Martínez Álvarez (2000: 89).

425 Citado por Martínez Álvarez (2000: 89).

## 6.5 Para la salud

El interés por la salud de la población desde el s. XVII está muy centrado en la cuestión de su estabilización, como tendremos oportunidad de profundizar. Los presupuestos higiénicos de vieja data se dejan reconocer en las preocupaciones modernas de la IPC escolar: "Reconocer que el detrimento de las clases de Educación Física causa mayores costes relacionados con la salud que los costes de inversión necesarios para mantener la Educación Física dentro del plan de estudios" (Manifiesto Mundial de la EF. Berlín. 1999).

El mismo evento recoge en su informe final que "El detrimento de la Educación Física tendrá por resultado mayores costes que la docencia de esta asignatura en la escuela. Si se incrementa en un 25% la participación (partiendo del 33% de la población que ya practica actividades físicas regularmente), los gastos de sanidad se reducirían en 778 millones de dólares (ejercicio de 1995) y la productividad se incrementaría entre un 1 y un 3% (es decir, entre 2 y 5 dólares más por dólar invertido). Los costes directos que supone incentivar la actividad física, en cambio, solo ascenderían a 191 millones de dólares".<sup>426</sup> Tanta filantropía tiene explicación, un estudio de R. Feingold (1994) dice que "Pasar un año más por vida estando sano permitiría ahorrar, sólo en el estado de Nueva York, de 3.000 a 5.000 millones de dólares en gastos relacionados con la salud". Como vemos la salud seguirá siendo un referente muy atrayente para las políticas de la IPC como ya se perfilaba desde hace trescientos años con las primeras e ingenuas exhortaciones sobre vestido, aireación, aseo, ejercicio y alimentación.

El debate y la disputa por un espacio dominante en la IPC está abierto: el deporte como factor "incisivo" que "tímidamente" distrae a la EF de su dinámica higiénico/terapéutica constitutiva ya desde la primera mitad del s. XX, tiene un dilema: integrarse a la "estrategia saludable", así su estructura polar contradiga una perspectiva de salud humana digna (doping, consumo, violencia, manipulación política e ideológica, etc.), quiere decir: integrarse al proceso de somatocratización que persiste en la estrategia higiénica a través de argumentaciones que se van renovando, caso de los que emergen a finales del s. XX: "escuela saludable", "Municipio saludable", o seguir disputando su lugar en la IPC a través de la prédica y la dictadura del

---

426 B. Kidd (1999) Cumbre Mundial sobre la Educación Física.

olimpismo y sus renovados argumentos en torno a la dinámica de deporte y promoción social, deporte, identidad e imagen nacional o deporte y solución de conflictos (tan insistentes en nuestra región).

## **6.6 Para la defensa**

Hay una argumentación presente en los diferentes proyectos, planes y programas de la EF sobre el papel que debe cumplir la EF en la formación de los hombres que defiendan la patria (Contecha, 1999; García, 2002; Barbero, 1995; Martínez Álvarez, 2000). El ejercicio militar, entre otros, ha sido observado como medio adecuado para preparar al país para una potencial agresión. Argumento que ha servido en diferentes contextos históricos y culturales para afianzar una IPC escolar disciplinaria que forme personas habituadas a responder acriticamente a las órdenes superiores (se dice en el medio castrense que un buen soldado no tiene poder deliberatorio). Como podremos profundizar luego, la IPC en diferentes periodos históricos no ha podido resistir la tentación por la instrucción militar (Martínez Álvarez, 2000: 95). Habría que dimensionar hasta dónde y de qué manera tal atracción histórica está determinada por el interés de deslberatorizar (sueño final de una sociedad militarizada) la sociedad toda.

## **6.7 Para el desarrollo productivo**

La dinámica económica que moviliza hoy la industria deportiva es un aliciente para mantener actualizadas las diversas prácticas de intervención corporal. La sociedad industrializada, la relación entre los medios de comunicación, la industria y el marketing deportivo entre otros, son aspectos que definen la dinámica de las formas modernas de intervención corporal a través de la actividad física y el deporte institucionalizado. Veamos algunos argumentos para la promoción de la EF y el deporte en la Unión Europea: “El deporte y las actividades de ocio representan en la Unión Europea un 1,5% del producto social bruto”. “En el Reino Unido hay más puestos de trabajo en las áreas de deporte y ocio que en la industria del automóvil, en los sectores de pesca y de agricultura y en la industria alimentaria juntas” (UK Sports Council, 1997).<sup>427</sup>

---

<sup>427</sup> Recogido en el Manifiesto Mundial de la EF. Berlín 1999.



Por otro lado, argumentos que hoy emergen en un manifiesto mundial del área, tales como: "la Educación Física es una asignatura importante que sirve también como preparación para la vida laboral" o la EF "proporciona habilidades y conocimientos que podrán utilizarse más adelante en la vida laboral... no son nuevas, son creencias y estrategias que están articuladas a perspectivas históricas que se han tenido sobre el área y sobre el cuerpo desde la intervención escolar. La creencia de que la EF es ideal para ajustar el ritmo corporal al ritmo productivo, está en la base misma de la economía política del cuerpo.

### **6.8 Para el rendimiento deportivo**

A algo más de cien años de iniciada la deportivización de la EF, se puede afirmar que su hegemonía connivente con el objetivo de salud sigue en pie. Además que cuenta con una cultura deportivizada que se refuerza en el respaldo de la institucionalidad, véase el apoyo de los medios de comunicación (iconos, héroes y espectáculo); véase la complicidad de las instituciones que regulan la profesión o la indiferencia e incapacidad de aquellas que forman los profesionales del área para un redireccionamiento curricular de las instituciones formadoras de los profesores del área. Estas instituciones están marcadas por la medicalización y la deportivización donde la preocupación médico-fisiológica (hegemónica en los currículos) se centra en los problemas bio-fisiológicos del entrenamiento deportivo desde donde el estudiante deberá hacer una justa abstracción hacia los problemas de la EF. Podría decirse que la fuerza de la higienización y la deportivización definen la dinámica de la EF contemporánea en sus diferentes niveles.

En el informe de la Cumbre Mundial de la EF se puede observar muy bien por dónde va el agua al molino:

La Educación Física debería estar reconocida como base fundamental para el desarrollo de actividades deportivas a lo largo de toda la vida. La Educación Física en la escuela debería considerarse como el factor más importante para el fomento del Deporte (1999).

Aunque más adelante diga que una clase de Educación Física eficaz tiene las siguientes características: 1. Está adaptada a las necesidades de los niños. 2. El centro de la clase es el niño, no el deporte. Esto significa que cada niño es único y tiene un valor intrínseco, y como tal debe tratarse. Las actividades se deberían adaptar al ritmo de los escolares, siempre teniendo en cuenta las diferencias entre los niños (...). Por el contrario, en nuestro caso parece que el referente deportivo como meta de la EF termina por absolverla y avasallarla.

En Colombia, el uso deportivo, junto con lo higiénico, lo moral y lo militar marcarán el desarrollo de la EF en el s. XX. A finales del s. XIX y principios del XX llegan los deportes a Colombia. Según registra Contecha (1999) el 24 de mayo de 1911 el gobierno decreta y organiza el primer certamen deportivo oficial no elitista (el primero fue en 1903, La copa Uribe de Polo) que seguramente marcará la relación EF/deporte (deportización de la EF colombiana).<sup>428</sup>

El certamen consistía en un evento clásico de gimnasia y atletismo que comprendía presentación, ejercicios musculares, salto alto, carrera con obstáculos, arrojar la pelota, salto con garrocha y evoluciones donde podían participar todos los establecimientos de instrucción pública oficial o privada y las inscripciones las realizaba significativamente el Ministerio de Instrucción Pública. Esta actividad se corresponde históricamente con la dinámica de estos deportes con los sistemas educativos europeos de la época (por lo menos en el deseo).

Esta estrategia en nuestro caso, abre espacio en la escuela para el desarrollo de revistas gimnásticas y los juegos y torneos interescolares, intercolegiados y universitarios (promovidos por los profesores europeos contratados y por el interés de y la cultura deportiva de los inmigrantes) que hoy se desarrollan por parte del Ministerio de Educación en Colombia y que marcarán una dinámica especial al perfil del profesor y a la naturaleza misma de la práctica de la EF escolar (currículo) también a la lógica interna y externa de los currículos de formación profesional de la EF desde los años treinta y a lo largo de todo el s. XX.

Hay una diferencia significativa con lo que sucede en las dos regiones. En Inglaterra el deporte en los colegios es iniciativa de los estudiantes; en Latinoamérica la iniciativa la toma la

---

<sup>428</sup> Clave histórica.

institución. Lo que hace pensar que el deporte competitivo en nuestra región nace de la mano del Estado (contrato de profesionales calificados) y en algunas regiones, como hemos dicho, por el contacto (indirecto) con la cultura deportiva europea (puerto, ferrocarriles, inmigrantes, asilados políticos, trabajadores calificados, etc.). La cultura deportiva es vehiculizada por la acción directa e interesada del gobierno y por la implicación cultural de los desplazados.

Miremos en este relato recogido por el chileno Jorge Pesce Aguirre<sup>429</sup> lo que pasaba en Chile hace casi cien años: "En las dos primeras décadas del siglo, en apenas una generación, el fútbol se había acriollado definitivamente, igual que los hijos de los emigrantes europeos. En cada barrio nacían uno o dos clubes. Se los llamaba ahora Club Social y Deportivo, que en buen porteño significaba «milonga y fútbol». Los anarquistas y socialistas estaban alarmados. En vez de ir a las asambleas o a los picnics ideológicos, los trabajadores concurrían a ver fútbol los domingos a la tarde y a bailar tango los sábados a la noche.

El diario anarquista *La Protesta* escribía en 1917 contra la «perniciosa idiotización a través del pateo reiterado de un objeto redondo». Comparaban, por sus efectos, al fútbol con la religión, sintetizando su crítica en el lema: «misa y pelota: la peor droga para los pueblos» (Bayer)".

En España desde 1792 según Devis (1994: 14), los ilustrados muestran interés en los juegos como medio de la EF, es el caso de Cabarrus y Jovellanos. El primero aboga por una EF con énfasis en las actividades físicas (paseo, carrera, nado, lucha); el segundo desde un plan de EF para la nobleza a finales del s. XVIII y principios del s. XIX propugna por una EF relacionada con crianza física (limpieza, aseo, alimentación, vestimenta y juego) a la vez que habla de una EF pública natural y universal para todos los ciudadanos, que termina en la primaria para las niñas y se continua en los varones para capacitarlos para la defensa de la patria (Ibid.17). 430

Otro aspecto de gran importancia que recoge la pesquisa de Devis tiene que ver con el papel que juega este personaje en la inserción de los juegos y deportes competitivos como complemento de la EF escolar bajo la influencia de la dinámica, que con relación a este hecho

---

429 Pesce, Jorge (2000) "Los de abajo no tienen cuerpo ni saben escribir" publicado en *Lecturas de Educación Física y Deportes* (Revista Digital. Buenos Aires).

430 Clave histórica / EF e instrucción militar.

estaban viviendo la educación y el deporte en Inglaterra.<sup>431</sup> Hay estudios en España que hablan de cómo el fútbol ingresa a estas tierras de la mano de trabajadores británicos.

Decíamos que en 1928 el Alemán Hans Hubers (siguiendo una regularidad histórica de la EF latinoamericana)<sup>432</sup> es contratado por el gobierno para la formación de maestros en el área de EF (Misión Pedagógica Alemana), este personaje también organizará las primeras Olimpiadas Nacionales en Cali (fútbol, ajedrez, ciclismo, béisbol, baloncesto, triciclo y atletismo). El primer plan de estudios de la EF en Colombia, dice Contecha (1999: 3), se fija por Decreto 710 de 1928, estaba constituido por: ejercicios de gimnasia corporal, ejercicios de gimnasia con aparatos, deportes, juegos, ejercicios de correr y saltar, paseos, ejercicios de equilibrio, banco sueco y natación.

En 1929 ante la ausencia de federaciones deportivas, la Comisión Nacional de Educación Física recibe el encargo de realizar los Juegos Deportivos Nacionales (1932). Hay que anotar que esta relación colombo-alemana que hoy se mantiene a través de los convenios interuniversitarios y los convenios entre las federaciones deportivas, fue la que dio origen a dos de las instituciones de mayor tradición en la formación de los profesionales del área en Colombia.<sup>433</sup>

Se puede asegurar que en Colombia, la influencia alemana a lo largo del s. XX y, la influencia española<sup>434</sup> y cubana<sup>435</sup> de las cuatro últimas décadas del s. XX, han sido pilares fundamentales para la relación entre deporte y Educación Física.

---

431 Clave histórica EF y Deporte.

432 Clave histórica del origen de nuestros discursos para la IPC.

433 El Instituto Universitario de EF de la Universidad de Antioquia y el Departamento de Educación Física de la Universidad del Valle.

434 Presencia de Manuel Usano en la primera institución superior formadora de profesionales de la EF, y su aporte en la consolidación de algunas federaciones deportivas, del deporte universitario y de los juegos deportivos nacionales, influencia editorial (Pilateleña, INDE, Gymnos, Paidotribo, etc.), convenios interuniversitarios y con las federaciones deportivas, formación de investigadores; influencia curricular (básica, media, universitaria). Algunos deportes como el balonmano llegaron a nuestro país en los años sesenta y setenta del s. XX de la mano de la Congregación Corazonista que instituye este deporte como deporte oficial de sus colegios.

435 Asesorías a universidades y federaciones, presencia de entrenadores y profesores universitarios (casi todos el personal que llega cumple la doble función), dirección de la Escuela nacional del deporte (universitaria), convenios con universidades y federaciones deportivas, etc.

En los sesenta salen los primeros manuales o guías curriculares para los profesores de EF editados con la asesoría alemana y sus contenidos son básicamente deportivos (gimnasia, atletismo, natación y deportes de pelota). A lo largo de la segunda mitad del s. XX con su apoyo, en Colombia se han organizado seminarios de capacitación de profesores y entrenadores, coloquios y congresos sobre las ciencias aplicadas al deporte desde donde han incidido profundamente en la formación del conocimiento técnico del profesorado de EF.

La EF sigue íntimamente ligada a la suerte del deporte. Hoy en el Congreso de la República se está jugando la adscripción del deporte la EF y la recreación. Hasta este año han estado adscritos al Ministerio de Educación, pero todo apunta a que pasarán a ser dependientes del Ministerio de Cultura.

Podríamos decir que en la línea de lo que sucede en Europa y en toda Latinoamérica, el concepto de EF está profundamente deportivizado. Pedraz y Paz (1996) ubican cómo los conceptos que se pensaban propios “están en los límites de la propia definición (dominante) de la educación física escolar”, es así como observan que:

- (1) El concepto de salud está desmesuradamente relacionado con la práctica deportiva.
- (2) El concepto de capacidad física y eficiencia física está desmesuradamente relacionado con el rendimiento deportivo.
- (3) El concepto de actividad física, también está desmesuradamente deportivizado hasta el punto que se confunden los términos actividad física y deporte.
- (4) El concepto de desarrollo y realización personal, relacionado de forma prácticamente axiomática con la práctica física y los hábitos quasi deportivos. Lo que según ellos “obedece a factores selectivos no neutrales ni naturales estrechamente relacionados con la dinámica y el ejercicio del poder de las capas sociales dominantes; en este caso, el poder de la burguesía para imponer (a lo largo de los s. XIX y XX en los que la configuración de la educación física escolar presenta un punto de inflexión) sus modelos distintivos que si antaño estuvieron relacionados con la milicia (y secundariamente con el ortopedismo) después se han relacionado con esos modelos recreativos eminentemente burgueses que denominamos deportes (...)” (Ibíd.).

Desvelan que estos deportes cultural y políticamente situados, configuran “Unos modelos impuestos muchas veces a costa de los modelos tradicionales y populares -no cultos- de actividad física y recreativa a través de los que las clases dominantes ejercen su dominio en la medida en que difunden un estilo de vida, el deportivo, que es un estilo de la burguesía y las clases acomodadas...” Pedr az y Paz (1996: 8). Ubicando su an alisis en el terreno de la crítica política e ideológica plantean que:

(...) el deporte moderno forma parte de un conjunto simbólico e ideológico que funciona de un modo no muy distinto a como lo hacen las religiones tribales: tiene un alto componente de fascinación emotiva que canaliza el pensamiento crítico hacia terrenos ideológicamente seguros, fomenta la uniformidad de gestos y gustos a través de los valores que difunde e, incluso, en lo externo, el ritual deportivo se asemeja e muchos aspectos al de las ceremonias religiosas. Pedr az y Paz (1996: 8).

Esta perspectiva analítica nos muestran que el deporte históricamente define una dinámica social altamente institucionalizada, que es adoptada por la escuela para definir un tipo especial de IPC dada estratégicamente desde la edad de los aprendizajes esenciales; tempranamente los sujetos son insertados en la sociedad deportivizada.

## LA ESTÉTICA. CAMPO DESCRIPTIVO-COMPRESIVO

**Tener logos es poder escuchar toda otra palabra, es no querer que caigan al olvido todos los diálogos posibles, salvados en el tiempo por la imborrable y continua presencia de la letra. (Emilio Lledó). 436**

El análisis estético como medio para reconocer las creencias pedagógicas de la corporalización escolarizada.

### 1 LA EXPERIENCIA SENSIBLE COTIDIANA, APOORTE AL COMPROMISO ESTÉTICO

La escuela sigue siendo para el desarrollo del individuo, casi el prototipo de la alienación social (Adorno, 1993). La escuela no es eterna, ni universal, es advenediza; conviene a alguien, es expugnable, su aureola de civilización es revestida, por lo tanto hay que ponerla en cuestión. Esta lección de Álvarez Uría & Varela (1991) abre un espacio comprensivo, un espacio para el logos: posiblemente, la mejor manera de interpretarla pasa por una pregunta sobre los juegos de deseo que allí, históricamente, se han tejido cotidiana e insidiosamente sobre el cuerpo.

Allí, en ese espacio tiempo clausurado, se debe interrogar la obra pedagógica que vehiculiza las ejercitaciones y prácticas civilizadoras que se ejercen con todo el peso de las fuerzas de lo adulto y de lo social,<sup>437</sup> con la intención de labrar los cuerpos necesarios.

Esta elección, que se aventura descriptiva y comprensiva, se interesa por una estética de lo cotidiano escolar. El encuentro con el reto mandokiano,<sup>438</sup> pasa por una atención de la

---

436 Emilio Lledó (1998: 38). El silencio de la escritura. Colección Austral.

437 Lo social, sector que reúne problemas diversos, casos, instituciones, personal (asistente social, trabajador social, maestros, jueces, pensadores, intelectuales, etc.). Configura las relaciones entre lo público y lo privado, entre lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; entre lo urbano y lo rural; entre la escuela, la medicina y la familia. Sector donde se escenifican las alianzas, las hostilidades y las resistencias de los diferentes agentes y actores sociales; lugar o paisaje donde se define lo político, lo estético, lo económico, lo político, lo educativo y lo judicial; escenario sobre el que se despliega el Estado. (Esta definición de lo social se inspira en el trabajo que G. Deleuzze publica como epílogo a la obra *La policía de las familias*, de J. Donzelot (1996). (Ver Moreno, 2005).

prosaica del tratamiento de los cuerpos en la escuela; el cuerpo escolarizado mirado estéticamente en su potencial de intercambios sensibles. Allí, una mirada estético cultural sobre el cuerpo viviente y padeciente, demanda sacudir el “enjambre de tratados pedagógicos que históricamente han contribuido a alimentar la rentable ficción de la condición natural de la escuela” (Álvarez Uría y Varela, 1991: 14).

La estética es una forma de conocimiento (sensible) de origen biológico y cultural que está constituida históricamente; como tal propone la atención a una experiencia prosaica que se detiene en las “mundanidades” de la escuela, en sus extramuros, en sus márgenes, no sólo en sus referentes sacralizados, en sus veleidades, en sus lugares pero también en sus no-lugares; no se detiene sólo en lo bello. Demanda de la facultad que posee el profesorado para ser sujeto de la experiencia estética y, sobre todo, de su condición como sujeto de conocimiento de los intercambios sensibles uni, multi y pluri corporales que se han producido en la escuela. Dicha facultad es condición que se ejerce activa y críticamente a través del acto de mirar, valorar, reconocer, diferenciar, confrontar y proyectar.<sup>439</sup>

La experiencia corporal escolarizada visible en un sinnúmero de textos, de discursos y prácticas (físicas, expresivas, motrices, higiénicas, disciplinarias, deportivas, etc.), en tanto experiencia estética, presupone un despliegue espacial (social), temporal (social y personal), corporal (sentidos), emocional, de una configuración culturémica<sup>440</sup> normada socialmente (curricularizada) y que puede ser significada y simbolizada de cara a los retos del mejoramiento de la educación. En tal sentido, la “prosaica escolar” propone un enfoque estético que permite comprender críticamente el cotidiano escolar reflejado en los discursos y en las prácticas educacionales.

---

438 Katya Mandoki, antropóloga mexicana que propone una tesis sobre la estética de lo cotidiano aplicada a diversas matrices sociales, entre ellas a la escuela.

439 Para ampliar esta perspectiva véase la relación entre sensibilidad, sensación, sujeto y objeto estético en Mandoki (1994: 566).

440 Culturema, concepto (unidad de análisis/sentido o de tratamiento educativo) utilizado para la significación textual o la organización de la enseñanza de los contenidos no verbales, en razón de la carga cultural de dichas expresiones corporales; María Jesús Cabañas (2006) en *Interlingüística* 16 referencia a F.P. Oyatos como su formulador. El culturema puede ser una unidad básica para encontrar sentido a una práctica corporal a partir de los componentes del enunciado corporal (acción, ejercitación, expresión...).



La prosaica es la parte de la estética que en este estudio mira la vivencia corporal en la escuela; desde allí, aventura nuevas rutas crítico-comprensivas para aclararse el sentido de la intervención pedagógica de lo corporal. En la intervención corporal con intención formativa o con-formativa entra en juego la facultad sensible; comprender las creencias, los valores, los conocimientos y las teorías que les subyacen, compromete nuestra facultad sensible. Los intercambios sensibles que se insinúan discursivamente o que se producen entre los actores educativos, a través de las prácticas corporales curricularizadas, se convierten en nuestro objeto de interés investigativo.

Poco más de cien años de intervención escolarizada obligatoria, desde lo público, sobre los niños y niñas, han depurado un conjunto de estrategias, dispositivos y prácticas corporales que definen una tecnología corporal reconocible, basada en refinadas operaciones pedagógicas que en ocasiones producen mucha pena y vergüenza (ver Adorno, 1993). La escuela, recordando a Arendt (1996), certeramente, intenta, desde los deseos utilitarios y conservadores de lo social, prefigurar competencias corporales.

## 2. DEL COMPROMISO MOTOR AL COMPROMISO ESTÉTICO

La intervención corporal en tanto acción pedagógica, es una categoría que se debe desnaturalizar y despositivizar. Es posible hacer las cosas de otra manera. Solo que, si hacemos caso al pedagogo crítico australiano John Smith (1991), esto de transformar y transformarnos, o esto de la innovación, demanda una confrontación previa (a veces dolorosa) con: qué somos, qué creemos (nuestras teorías, constructos, concepciones, metáforas, mitos, ideologías), qué sabemos, qué es lo que hacemos y cómo podemos hacer las cosas de otra manera; en este caso en relación con la educación corporal escolar.

El paradigma biológico y somatognóstico<sup>441</sup> ha permeado en el tiempo la intervención de lo corporal al definir, en buena medida, las estrategias de la intervención del sujeto, tanto en las instituciones formadoras de educadores como en los espacios de la educación corporal básica. Se cree que es posible pensar el cuerpo en la escuela, desde la perspectiva “costal de órganos, músculos y huesos...”, al ignorar al cuerpo como construcción histórica, social y cultural.

Estos paradigmas rectores de nuestro quehacer en la escuela, definen un conjunto de compromisos perfilados desde las intervenciones formativas sobre el cuerpo escolarizado; compromisos, en razón de los determinantes sociales e institucionales —en tensión con nuestra propia adscripción axiológica —, que serán atendidos con más o menos cuidado, con más o menos respeto. Se trata de atender o desatender el cuerpo en relación con un compromiso público depositado por la sociedad bajo nuestra responsabilidad, en un espacio tiempo limitado llamado escuela.

El campo intelectual de la Educación Física no es la excepción: desde allí, se han desarrollado tesis sobre los compromisos que se deben atender en la formación básica. En ellas destacan los aportes de Pierón (1988), Generelo & Plana (1997), Generelo, Guillén & Lapetra (1999),

---

441 Concepto usado por Michel Foucault (1999) para definir el poder de lo biológico (estudios sobre el sector salud a partir del s. XVIII).

Generelo, Julián & Zaragoza (2006), los de Julián & Ramos (2000) y los trabajos de Sierra (2003), donde se evidencia una atención en los “compromisos biológicos y técnico/eficaces”; esto es solo una muestra que permite identificar, hoy, los compromisos que marcan la atención de dicho campo escolar. Estos investigadores reconocen la existencia de otros compromisos alternativos, pero en la lógica de sus trabajos se reconoce una atención prevalente por los que tienen mayor relación con las demandas hegemónicas, cognitivas y fisiológicas externas a la escuela.

En este sentido, investigadores como Pierón (1988) o Generelo, Guillén & Lapetra (1999) ya desde la década de los noventa, definen un conjunto de compromisos (fisiológicos, cognitivos, relacionales, expresivos, creativos, motores, reflexivos y lúdicos) que marcan una referencia importante para la definición del despliegue de la Educación Física en la vida de las escuelas, en el que se expresa una prevalencia del referente deportivo y del referente salud.

Hay una parte significativa del campo intelectual, que marcha al unísono con las expectativas marcadas por las agencias que financian al sector educativo. Las didácticas, específicamente en lo referente a la intervención corporal, siguen ajustadas al paradigma higiénico deportivo que se dicta allende la escuela.

Dos referencias nos permiten entender el uso del concepto compromiso. Pierón (1988) lo sugiere como variable de éxito pedagógico y Generelo & Plana (1997) plantean a finales de los noventa que: Aunque reconocemos que en todo momento el sujeto participa con toda su personalidad, lo cierto es que determinadas esferas de su comportamiento se implican más o menos. A ese grado o nivel de implicación, de entrega, orientado a un área u otra de la conducta, es a lo que hemos llamado compromiso.

Se podría decir, desde este planteamiento, en lo que respecta a la educación corporal, que el concepto de compromiso permite identificar (1) las diferentes implicaciones del sujeto y (2) las diferentes orientaciones de la intervención corporal en la vida escolar. En tal sentido, se diría que la actitud (energía) del sujeto de discurso (para esta investigación el profesorado y los funcionarios) es diferenciada y diferenciable.

Se evidencia en toda acción o enunciado corporal una implicancia espaciotemporal, energética, cognitiva, estética, interactiva o motriz, diferente. Allí, institucionalmente se manifiesta la presencia prevalente de una implicancia determinada, preferida y financiada por un orden regulativo que orienta la formación corporal en una dirección y no en otra. Esta representación permite significar, simbolizar y visibilizar diferentes y diferenciables “grados de entrega”, de actividad, de expresión e interacción corporal.

Representación que está mediada por unos compromisos que guardan relación con paradigmas que dan carácter a la formación corporal servida en la institución educativa. Este servicio no es igual, es distinto y vende distinción. A la manera enunciada por Bourdieu (1990), vende la opción formativa (que da distinción). No hay que ignorar que la propaganda escolar históricamente ofrece cuerpos esbeltos, fuertes, limpios, vigorosos, blancos, con clase, con raza, con hormonas. Los espacios deportivos, los auditorios, los parques, las pasarelas escolares sirven de fondo a la venta de un espacio donde el cuerpo se promete bien atendido e intervenido.

Por otro lado, Ortega (1999) advierte que estas representaciones poco han cambiado. Por ejemplo, en tales ofrecimientos “el cuerpo masculino sigue configurándose en torno a la fuerza y el vigor, y el femenino a la debilidad”; en el caso de la mujer, según Varela (1997), configurado como dispositivo de poder bajo la consigna de la “respetabilidad femenina”. Se sugiere, desde allí, un cambio sutil en las valoraciones sobre esta dualidad corporal. “La fuerza y el vigor no son ya rasgos que gocen de alta estima, o que se asocien con ventajas psicológicas o sociales. Antes al contrario, parece derivarse un sentido más positivo para las proyecciones corporales femeninas” (Ortega, 1999: 81).

Queda por mirar si estos recambios y estas “nuevas representaciones”, sobrepasando los compromisos corporales tradicionales, han abierto espacio en la escuela a la emancipación de los no. O, si por el contrario, lo que se ha operado es un recambio retórico que no ha tocado la dramática de los cuerpos en la escuela. Todo parece indicar que los compromisos tradicionales se mantienen, que estas atenciones de poder, positivadas, siguen operando como dispositivos de dominación sobre el cuerpo. El análisis estético se ofrece acá como una posibilidad investigativa que puede penetrar estos presupuestos.

Para los autores referenciados, los compromisos motor y fisiológico se convierten en referentes biológicos que permiten un replanteo de lo que debe hacer la Educación Corporal escolar. En aras del desarrollo de un debate esclarecedor, desde acá, se moviliza la tesis de la urgente valoración, por parte del profesorado, del sentido del compromiso estético.<sup>442</sup> Tesis que de entrada obliga a un redimensionamiento sensible y crítico de lo que hemos hecho, de lo que hacemos y de lo que podríamos hacer alternativamente desde las educaciones corporales escolarizadas.

El compromiso estético representa un referente a tener en cuenta en la configuración de una pedagogía y una didáctica renovada de la intervención pedagógica corporal en nuestras escuelas, pero también un referente investigativo que permite comprender el compromiso profesoral al posibilitar una significación de las creencias, concepciones y teorías que subyacen en su actuación histórica sobre lo corporal.

Aportes de la antropología de las instituciones, de la sociología crítica, de la pedagogía y de la fenomenología corporal, permiten prefigurar un compromiso que reclama un lugar en la analítica corporal. Este compromiso estético se plantea para una educación corporal situada en el contexto de las condiciones dramáticas de la formación de una población que ha sido exigida sobre condiciones de respuestas de rendimiento corporal (objetivos, metas, logros, competencias, niveles e indicadores de desempeño, etc.). Exigencia que, como sugiere Crisorio (2006), parece haber olvidado históricamente, ante los imperativos de lo social en la educación, la gran diferencia que existe entre el ser y el ser competente.

En la escuela, en la intervención corporal, la mirada estética permite un replanteamiento de lo que hemos hecho y lo que hacemos para poder intentar hacer las cosas que ya otros(as), desde lugares a veces inhóspitos, invisibilizados, en contravía de la insolidaridad del mercado, y en dirección a la inclusión y a la sensibilización, ensayan cotidianamente con el cuerpo.

---

442 Trabajos como los de Alfredo Hoyuelos (2006), Marta Castañer (2001) y Katya Mandoki (1994) abren un interesante espacio para pensar la escuela como un ámbito estético habitado y habitable que está mediado por las estrategias de una seducción y un intercambio estético.

### 3. LA MATRIZ ESCOLAR

Al reconocer el carácter histórico y representativo de ciertas categorías y prácticas que consideramos naturales y supra-históricas, se descubre que:

El alumno, como el niño, el menor o la infancia, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos... este hecho pasa generalmente desapercibido, de lo natural que nos resulta, sin pararnos a pensar si eso ha sido siempre así, si lo es universalmente, si será un estado del que necesariamente se deriven consecuencias siempre positivas para ellos o no, [preguntémonos] cómo viven esa ocupación, con qué penas y preocupaciones van a las clases... qué aprenderán realmente y qué se verán conminados a olvidar, por qué en las calles son de una manera y en las aulas de otra... por qué viven los lunes de manera distinta a los viernes... (Gimeno, 2005: 15).

Y en tal descubrimiento cabe la pregunta por las creencias y pensamientos que movilizan estas prácticas al interior de la escuela.

Las relaciones entre las diversas matrices sociales con relación a la chiquillada han variado. Plantea Mandoki (1994) que la escuela es una institución en competencia política con la familia, en la formación de los sujetos. Llega a sugerir que el ejercicio del poder escolar se hace a través de una "estética especial" de tipo intimidatoria a los padres, se agregaría, incluso, a los mismos escolares y al profesorado.

Inicialmente compartimos que hay también un poder intimidatorio y coactivo en la acción de la escuela hacia los escolares; se anota que no se puede universalizar una forma particular de relación práctica entre estos dos "aparatos", pues en la historia de lo social (allí de lo escolar) se pueden identificar varias cosas:

- (1) La relación entre escuela y familia no sólo ha sido una historia de intimidación de la escuela (Estado) hacia la familia.

- (2) La familia es una institución que antecede a la escuela en la función de acogimiento, socialización o subjetivación (dadora/definidora de sensibilidad perceptiva y de reacción “cultura” o de sentido común a partir del control reflexivo o no, consciente o no, de la percepción que realiza el sujeto).
- (3) Hay momentos en los que estas dos instituciones han sido aliadas de otras matrices/instituciones en la función formadora y/o conformadora. Es el caso de la asociación entre la matriz médica y la matriz familiar ya visible antes del s. XVIII en Europa mediterránea o visible desde el s. XIX en Latinoamérica, con mucha fuerza en Colombia (según estudios de Runge y Muñoz, 2005) a mitad de s. XX, de la mano de los eugenésicos.
- (4) Las asociaciones colaborativas generalmente han estado determinadas por la matriz estatal. Es el caso de la asociación comentada entre la matriz estatal, la matriz médica y la matriz escolar. La relación de estas tres matrices, por lo menos en la era del Estado moderno, no da cuenta de una relación horizontal o de igual nivel; ha sido una relación de subordinación, donde la estética estatal (objeto de poder) y el designio médico se van imponiendo a la matriz escolar para definir el “cruce” con la matriz laboral (productividad).
- (5) Este sistema de relaciones, oposiciones y subordinaciones se ha dado en el contexto de la configuración del paisaje de “lo social”, que determina formas particulares de relación con otros ámbitos, matrices o instituciones (sectores en el lenguaje deleuziano) como la jurídica, la judicial y la económica. Configuración esta, inter y trans-sectorial o matricial, que remite al origen (a partir del s. XVIII y s. XIX) en Occidente de este sector (Deleuze, 1996).
- (6) Los contornos de este nuevo dominio abarcante son borrosos e inestables. Por ello debemos tener en cuenta que su originalidad y su ejercitación reductora se dan a expensas de matrices y de sectores más antiguos a quienes pone a “marchar” a otros ritmos y con renovadas intenciones.

El papel que juegan la matriz escolar<sup>443</sup> y la familiar en la definición de la sensibilidad corporal ha cambiado sin perderse el objetivo central de la institucionalidad.

A lo largo del s. XIX, con fuerza en el s. XX, la instrucción, con el advenimiento de la escuela pública obligatoria, recobra una disposición subjetivadora que responde a la emergencia de los intereses de lo público; se habla aquí de la emergencia de la matriz laboral y profesional que marcan un rumbo y un matiz especial y diferenciador<sup>444</sup> a la familia y a la escuela, bajo la presión masificante con perspectivas higiénico-filantrópicas, reguladoras y productivas.

Decir que la institución escolar está en competencia política con el aparato familiar es desconocer la complejidad del sistema de relaciones que, en el contexto de lo social, se da entre estas matrices. Incluso en la escuela contemporánea, formas sutiles de instrucción familiar en la escuela pública (participación de los padres y madres en los consejos escolares y en la definición de los Proyectos Educativos Institucionales –PEI– y los proyectos pedagógicos) se pueden entender no solo como una forma de imposición e intimidación de la familia (o del orden de lo privado en lo público) sino como formas sutiles de colaboración, determinadas por estrategias de la matriz prevalente (la estatal) para manejar el conflicto social, la pertinencia moral o la pertinencia económico laboral, con la presencia, en esos consejos, de otro tipo de actores –los empresarios, padres y madres– que antes guardaban una prudente distancia con la función socializadora, objetivadora y subjetivadora de la escuela. Como sugiere Deleuze (1996), debemos mirar este grabado, este paisaje, este estanque con una buena lupa, los dispositivos se ajustan. Donzelot (1996) identifica engranajes y dispositivos que descubren la complejidad del sistema de relaciones/oposiciones entre estas matrices que debiéramos considerar.

---

443 Diversas matrices institucionales (escuela, deporte, trabajo, religión, medios de comunicación, lo jurídico, etc.) se despliegan dramáticamente sobre la energía corporal. En tal marco, la escuela, a través del dispositivo escolarizador, es uno de los escenarios “artificiales” donde se opera la experiencia dramática de la encarnación socializadora y subjetivadora (Moreno, 2005).

444 Para profundizar en la problemática de los condicionantes de lo social sobre la emergencia de la instrucción pública, y sobre las condiciones de la invención de la infancia escolarizada (la escolarización como forma de atención a una infancia proyectada social y económicamente) Véase Gimeno (2003), particularmente el aparte sobre ¿Cómo hemos creado al menor? Las imágenes de infancia (Cap. II).



El profesorado, que a simple vista aparece como actor pedagógico, irrumpe como funcionario al lado de notables, médicos, juristas y policías; todos ellos testigos y agentes de una “conformación” más compleja, donde se juegan ejercicios del poder de lo social tales como la vigilancia, la integración, el control sexual, la atención y disposición social de los “sin nada”, la asistencia, la penalización y la criminalización.<sup>445</sup> Ejercicios e incardinaciones precursoras del ejercicio subjetivador y objetivador escolar que se definen desde una asociación matricial y paradigmática subsumida en la matriz estatal.

La red de relaciones de intercambios es compleja. Como el caso del profesorado es el del médico. Este no se dedica en exclusiva a la matriz médica y a sus “escenarios naturales” (clínica, consultorio). Un detente en la mirada histórica sobre su actuación deja ver los desplazamientos matriciales que emprende en función de su poder en lo social. En tanto eslabón del paradigma higiénico, y como agente especializado en función de poder social, se desplaza a la familia, a la escuela o a la calle; hace valer, a través de ejercitaciones intimidatorias, su condición sacerdotal (Pastor de salud).

En épocas antiguas él cerraba las puertas de la ciudad ante los visos de amenazas “invisibles”. Hoy cierra escuelas, aulas o cierra espacios íntimos o públicos para el tránsito de los sujetos. Hace escasos sesenta años,<sup>446</sup> asociado con el maestro, aplicaba electrochoques y curare a los niños, que ante su mirada todopoderosa se antojaban descariados y necios.

Poco han cambiado las cosas hoy, muchos de nosotros vigilamos atentamente el consumo de Ritalina prescrito por el médico a buena parte de nuestra chiquillada inquieta. Poco nos importa el origen de tanta inquietud. El control del ruido social se regula, se administra, se dosifica. Buena parte de la perspectiva psicomédica y pedagógica sobre las prácticas corporales escolares se reduce a una expectativa de regulación social y conformación de la sujetación. Las aulas

---

445 En esta investigación se privilegia la voz profesoral pero también se consultará la voz de estos otros actores de poder en la IPC.

446 En el texto *Temas de higiene mental, educación y eugenesia* (1948) se observa cómo en la ciudad de Medellín, a mediados del s. XX, el médico Eduardo Vasco Gutiérrez, asociado con el profesorado de las escuelas públicas, desde la evaluación de los estudiantes aplicaba tratamientos a los niños y niñas que clasificaba como anormales, a partir de la administración de curare y electrochoques. Ver Carlos Andrés Arboleda, (2006).

masificadas (ampliación de cobertura educativa sin profesorado) demandan más Ritalina y, como ayer, más ejercicio corporal,<sup>447</sup> más compromiso motor.

Como dice Mandoki (1994), las matrices tienen sus dramáticas y sus retóricas particulares, pero también es cierto que es la combinación única de elementos sensibles desde diversas matrices lo que en última instancia constituye al sujeto. Hay situaciones paradigmáticas macro como el paradigma de la economía social, o el paradigma biofisiológico, o el paradigma médico, que pueden perfilar la intervención que realiza la institución del sujeto.

Esto, veíamos antes, lo devela claramente J. Donzelot (1996) en *La policía de las familias*. Observa cómo se ha formado lo social moderno (dominio híbrido) actuando sobre los demás sectores, "...creando nuevos sistemas de relaciones (entre lo público y lo privado, lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; la riqueza y la pobreza; la ciudad y el campo; la medicina, la escuela y la familia, etc." (Deleuzze, 1996: 234).

Desde allí, desde ese lugar, o si se quiere, desde ese entramado, se definen los campos de fuerzas que configuran las matrices y desarrollan los paradigmas conformadores. La matriz escolar, también llamada por Álvarez Uría & Varela (1991) "la máquina escolar", instancia de la sociedad estratificada, se despliega históricamente a partir de criterios explícitos e implícitos, visibles e invisibles, sobre los cuerpos escolarizados.

En su emergencia ejerce, a través de los dispositivos de dominación (en buena medida hoy retocados), una "promoción corporal" acorde con los requerimientos que lo social impone. La cristianización (casas de doctrina, hospicios, casas de catequización, etc.) y los espacios para la patriotización, se convierten en escenarios pastorales y civiles (evangelización, resguardo, encomienda y familia) que preceden la aparición de la escuela pública y obligatoria.

En el Nuevo Reino de Granada (a finales del s. XVIII y principios del XIX) la escuela que conocemos hoy surge como una estrategia de poder y saber;<sup>448</sup> desde allí tiene definido un

---

447 Opción para avanzar en una línea investigativa sobre la relación entre prescripción de ejercicio y medicación de tranquilizantes, dado el aumento desahogado de la masificación educativa (término de referencia, esta última, de los créditos educativos externos).

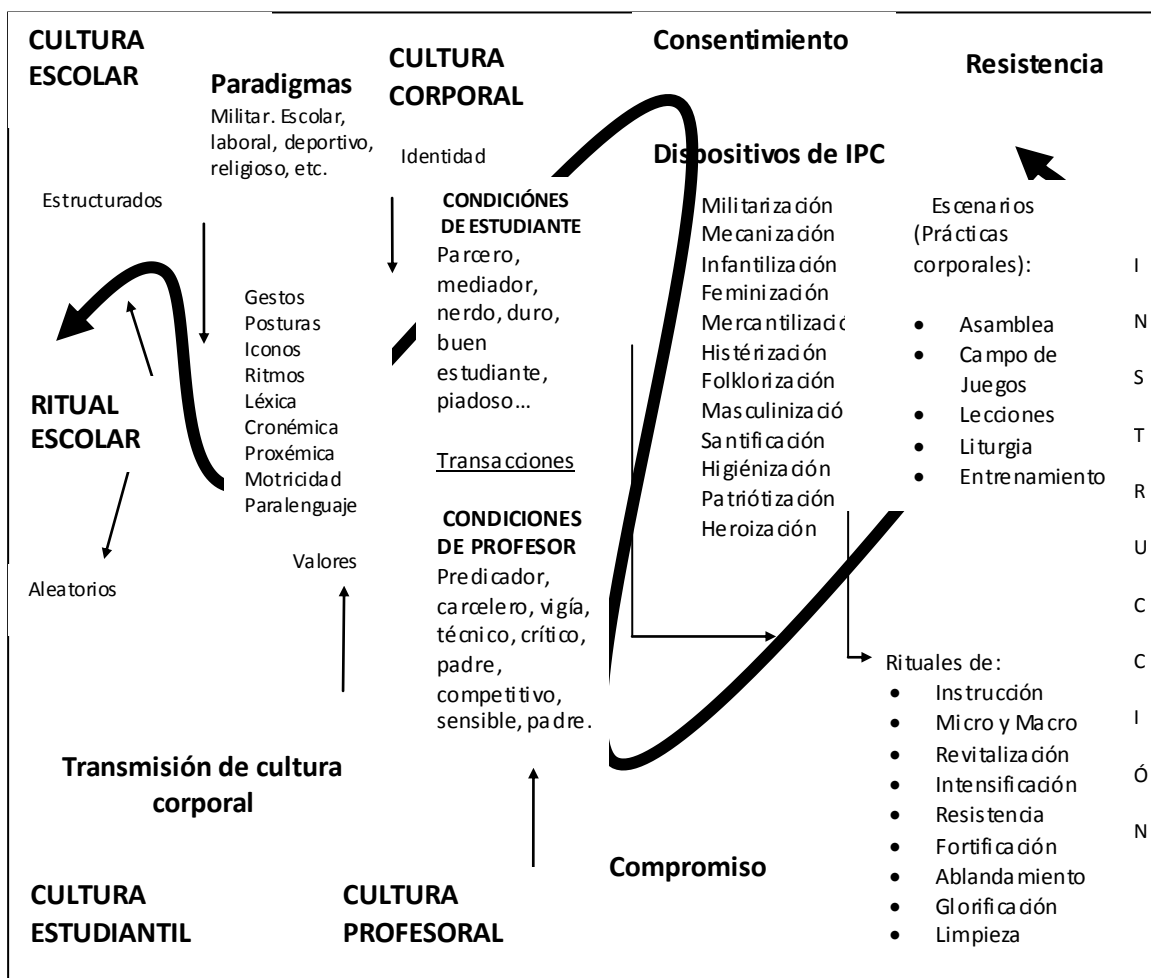
sujeto: el maestro; un objeto de transformación: el niño; un espacio para el ejercicio sobre el cuerpo: el salón; y un tiempo que define los ritmos corporales a través de un horario escolar. Su emergencia se completará con la definición de unos procedimientos dictados ya por unos saberes pedagógicos.

#### 4. LA MATRIZ ESCOLAR Y LOS PARADIGMAS CORPORALES

Hay un lugar donde el sujeto es inscrito, se habla de un posicionamiento matricial (familiar, escolar, deportivo, médico, laboral, profesional, nacional, sexual, generacional), espacio colectivo donde se definen “la forma y el estilo retórico” y la actitud y la magnitud dramática que implementa (o que se implementa) con el sujeto.

Existe un referente cultural paradigmático (a priori estético) donde el individuo se suspende para decidir sus enunciaciones e interpretaciones, sus acciones y su comunicatividad, su capacidad de significar y de simbolizar. Los paradigmas significan lo hablado y lo sentido por el sujeto, significan no solo su atributo comunicativo, también su atributo interpretativo, por ello se dice que determinan su decisión/actuación. La Educación corporal (allí la EF) escolarizada constituye una agencia cultural activa (con rol) en la matriz escolar, a la vez, haciendo parte de otras matrices, recurre a diversos paradigmas (simultáneamente y con orden de prevalencia); en su actuación se concentra en la impresión de una sensibilidad, no siempre definida, desde el profesorado o desde el marco de la cultura corporal institucional.

El profesor también es objeto de la sujetación (es quien más ha vivido dentro de la escuela) y esta sujetación profunda se refina hacia el acto de “sujeción inteligente” del otro a través de una pedagogía y una didáctica concreta; en este caso, por medio de prácticas curricularizadas como educación física, educación higiénica, educación sexual, educación estética, educación artística, etc. En tal sentido, sugiere Mandoki (1994) que nuestro paso por la matriz no es en vano, quedan trazos, rayas, huellas de nuestra experiencia matricial escolar que se manifiestan a manera de referentes (paradigmáticos) explicativo-comprensivos. La educación, en ella la formación corporal, supone un proyecto, o como dice Gimeno (2003), una pulsión, si se quiere una fuerza, una energía que da peso a nuestra actuación conformadora o formadora. Pulsión, recuerda Gimeno (2003), que da sentido a nuestras actuaciones y sentido a los programas gubernativos de la sociedad en general. Esa energía está cargada por la fuerza y el sentido de los paradigmas que nos han conformado históricamente como escolares.



Gráfica 4. Intervención corporal, ritual y dispositivos escolares.

La matriz escolar y particularmente la Educación Física, se surten de huellas paradigmáticas que funcionan en otras matrices. Las marchas, los uniformes, los acompañamientos rutinarios entre sonido y movimiento, las voces de mando, los “rituales trascendentes” (relajación, meditación), los ejercicios corporales acompañados de dictados moralizantes, la sacralización de los espacios deportivos, la elevación de la higiene, la aséptica corporal, el control postural, la dietética en función del desarrollo corporal, todo ello al lado de la mitificación de la competición y la representación deportiva, configuran un sinnúmero de prácticas corporales que dan cuenta de la intrusión intermatricial e interparadigmática en la escuela.

Las matrices se entrecruzan y traslapan, a través de sus huellas paradigmáticas (Mandoky, 1994) se puede hablar hoy de una autonomía relativa y dependiente de una matriz respecto a otra. En el caso de la intervención pedagógica de lo corporal, en un acontecimiento (ritual) altamente formativo o conformativo como “los juegos deportivos interescolares”, se ven interesantes trastrocamientos “teatrales”: mientras instancias matriciales como la deportiva y la “académica” (ruido desde la cancha) se oponen, cooperan la artística (porras), la política (apaciguamiento, divertimento, jerarquización, representación, convivencia) y la lúdica (goce).

No hay que pasar por alto que la matriz consumista (prestigiación institucional, venta de uniformes) se interesa tanto como la matriz jurídica que avanza en el entrenamiento cívico a través de la práctica corporal deportiva; esta última se posiciona del campo de juego para que no se pierdan los estribos, ensaya normas, castigos, pedagogías jurídicas y disciplinarias que aspira a transferir a la dinámica de la vida ciudadana.

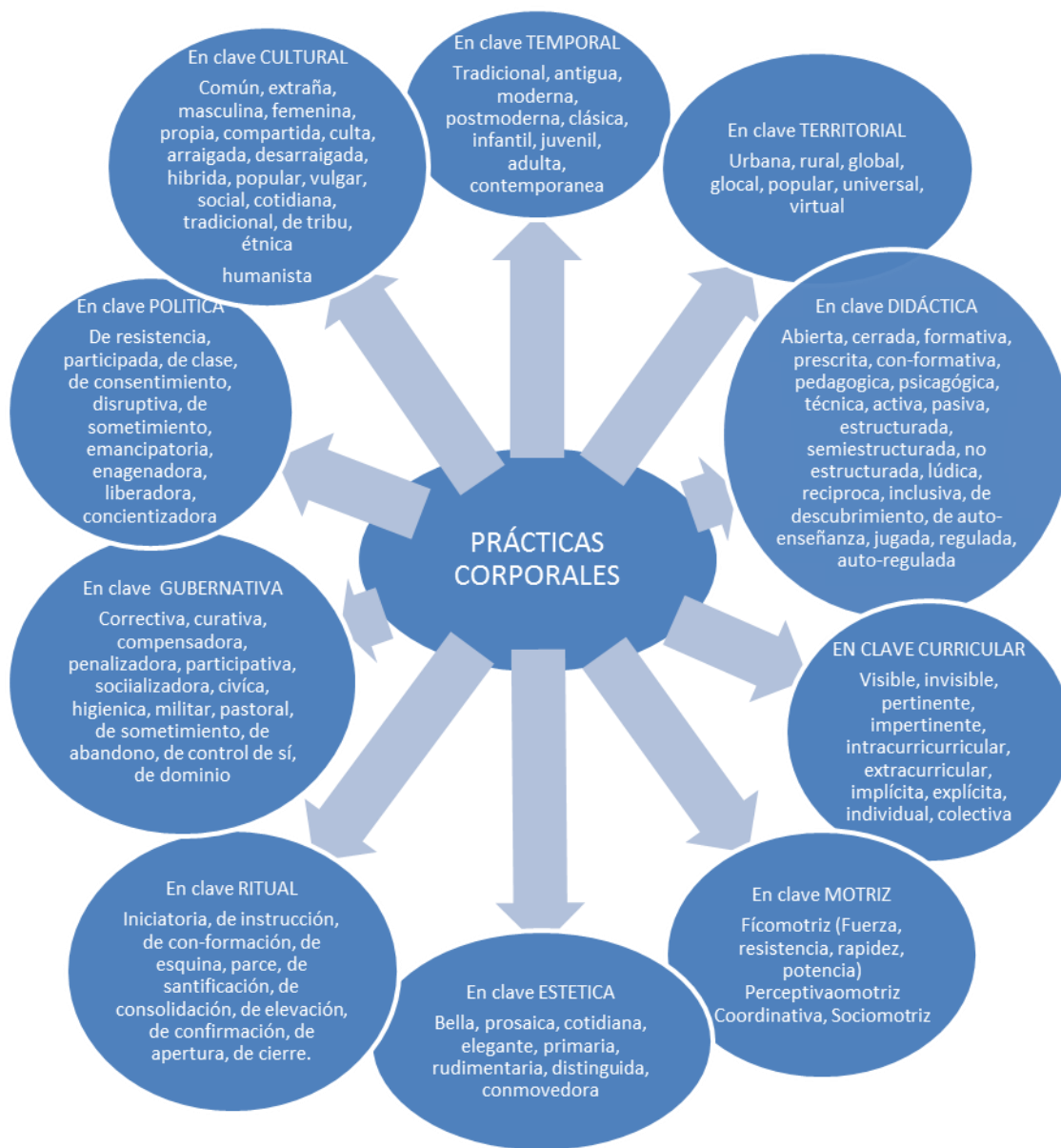
En estas prácticas, las condiciones de los actores escolares se trastocan: un estudiante venido a juez/árbitro entre profes (porque allí, por un momento, se deja de ser profesor o profesora) que sudan y maldicen. . . un profesor venido a ventero, un padre convertido en entrenador, una madre en “aguatera”, un rector en portero o en recogebolos, una profesora en porrista, el descarriado en árbitro, etc.

El sujeto siente, percibe, elabora y toma decisiones, es el resultado de una textura paradigmática especial y particular. En la escuela, en sus rituales, juegos y teatralizaciones se concreta un escenario donde se dan los intercambios sensibles controlados y no controlados, visibles y no visibles, predecibles e impredecibles; retórica y dramática, comedia y tragedia se conjugan para labrar los cuerpos.

## 5. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CORPORALES

Conjunto de actividades que componen el arbitrario corporal escolar; a través de ellas podemos develar las estrategias implícitas y explícitas bajo las cuales se cumple un régimen (permitido o prohibido, visible u oculto) de despliegue corporal en la escuela: ejercitaciones de la Educación Física deportiva, de la educación artística e higiénica que se valen de la lúdica, la recreación, la representación, las maniobras y disposiciones de control y regulación disciplinaria.

Acciones con el cuerpo caracterizadas por un compromiso energético y emocional que se deja captar en la acciones, se configuran y reconfiguran en función de las estrategias pedagógicas; emergen como prácticas de competencia y disciplina, como acciones corporales propias de los ceremoniales —reconocimientos, oraciones, confesiones y reconvenciones—, de los festejos (acrobáticas, carnavalescas, etc.), como disposiciones corporales en las paradas cívicas y religiosas, como prácticas artísticas; como prácticas de limpieza, de presentación, convivencia, cuidado, nutrición, sexualidad, decorado, técnicas o destrezas corporales deportivas, etc.



Gráfica 5. Prácticas pedagógicas corporales.

Diríamos que el cuerpo en su despliegue ritual escolar es objeto de las Prácticas Pedagógicas Corporales; estas constituyen el eje por medio del cual el proyecto de la escolarización se hace factible. En ellas, o desde ellas se despliega y consolida un estado de subjetivación que se hace posible a través de aquellos dispositivos corporales (feminización, masculinización, patriotismo, religiosidad, etc.) que tales prácticas impulsan.



La intervención pedagógica corporal se da a través de actos comunicacionales (prácticas corporales), por lo tanto está pautada culturalmente; en ese sentido el registro de cualquier despliegue, ejercicio o práctica corporal en la escuela compone un culturema corporal. Sin el rigorismo y el reduccionismo lingüístico, unidades o complejos de acción corporal (“congelables” para el análisis estético-pedagógico) que poseen un componente retórico y un componente dramático; en su significación y simbolización permiten develar la actitud y la carga energética (en tanto acción social) que habla de la voluntad de poder invertir en tal ejercicio escolar con el cuerpo.

La significación de los actos de intervención corporal, parten del presupuesto de pensar las prácticas corporales como acciones que tienen sentido y significación. Larry Birdwhistell (1973) citado por Elisenda Ardèvol (1998) sugiere que el examen del comportamiento a través de la imagen detenida o detenible (fotografía, video), posibilita el despliegue comprensivo del comportamiento humano como interdependencia pautada; esto implica que esa imagen puede ser analizada (por kinemas, microkinemas, macrokinemas y parakinemas).

El análisis se puede desarrollar a partir de un sistema ordenado de elementos aislables tales como la enunciación retórica y dramática contenida en las acciones o en las prácticas corporales. La acción corporal tiene notaciones del movimiento, del gesto y la postura, del tono y el pulso corporal, de la icónica y la acústica, de la léxica, la cronémica y la proxémica.

En la perspectiva de Castañer (2001) estos registros se sugieren como condiciones del lenguaje y el paralenguaje que permiten el abordaje comprensivo de la intervención pedagógica corporal en el marco escolar. En la perspectiva Mandokiana (1994) se entienden como condiciones de la retórica y la dramática; condiciones que están inmersas en la matriz escolar.<sup>449</sup> Condiciones que dependen de los paradigmas corporales que están puestos en juego como transmisores o reproductores de sensibilidad en el marco de la escolarización.

---

449 Diversas matrices institucionales (escuela, deporte, trabajo, religión, medios de comunicación, lo jurídico, etc.) se despliegan dramáticamente sobre la energía corporal. En tal marco, la escuela, a través del dispositivo escolarizador, es uno de los escenarios “artificiales” donde se opera la experiencia dramática de la encarnación socializadora y subjetivadora (ver Moreno, 2005).

“El presente no es únicamente lo contemporáneo, es una herencia y también el resultado de una serie de transformaciones que hay que reconstruir para averiguar qué hay de inédito en la actualidad” (Robert Castell, 1992. Archipiélago).



Gráfica 6. El lector estético de los discursos y las prácticas.

Decíamos en otro trabajo (Moreno, 2005) que el alcance del lector metodológico IPC 450 puede ser estimado a partir de su despliegue en un ejercicio de lectura crítica desarrollada a partir de los dos componentes de la enunciación corporal.

El análisis dispone del componente verbal, no verbal y ambiental (signico) y del componente simbólico (atributo energético). Este último contiene los rasgos proxémico, cronémico y motriz de la conducta o de la acción corporal escolarizadas. Esos componentes dan cuenta de los resultados sensibles del acto modelativo del cuerpo.

---

450 Inspirada conceptual y operativamente en la matriz prosaica propuesta por Katia Mandoki (1994), en los trabajos de Marta Castañer "Pedagogía del gesto y mensaje no verbal" (1996) y "Cuerpo: gesto y mensaje no verbal" (2001), en la matriz propuesta por Jesús Ibáñez (1979), en el trabajo de Calvo (1986) y en la propuesta de análisis estético de la Educación Física propuesta por García, Urrego, Londoño, Castaño, Pulido & Moreno (2005).

El lector permite una aproximación comprensiva de los juegos, los consentimientos, las resistencias y los fraudes que se dan en la acción, en la conducta o en el acto mismo de intervención corporal por otro.

Permite divisar, desde la forma y el sentido de las prácticas corporales escolares, el despliegue de los dispositivos de la subjetivación. En tal sentido acogemos la invitación de Mandoki (1994) a avanzar sobre la configuración de matrices de análisis situadas, en este caso, en la educación corporal. Desde allí intentar aproximaciones críticas al cuerpo en el drama escolar.

En un trabajo anterior sosteníamos que el cuerpo puede ser reconocido en la vivencia de los escolares, en sus relaciones, padecimientos, goces, acomodaciones y resistencias; que el cuerpo queda expuesto a nuestra mirada, en una parte muy significativa, en las pretensiones y persuasiones que ensayamos (profesores) en nuestro despliegue profesional en el cotidiano escolar (Moreno, 2005).

Para McLaren (1998), McLaren (1998), el cuerpo pretendido se deja leer en nuestros mitos y creencias, en nuestras metáforas corporales, en los rituales que propiciamos o en los rituales que hacen los propios escolares, también los profesores; unos y otros en sus ejercicios de resistencia y acomodación.

## BIBLIOGRAFÍA

ÁGUILA, C.; SICILIA, A.; MAYOR, J. M.; Y ORTA, A. (2009): «Cultura posmoderna y perfiles de práctica en los centros deportivos municipales», *Revista de medicina y ciencias de la actividad física y deporte*, Vol. 9, núm. 33.

AGUILAR, Luis (2002): El discurso sobre la calidad de la Educación en España: de las políticas a las prácticas docentes (Tesis Doctoral), Universidad de Valencia.

AGUILAR, Sergio; ÁLVAREZ, Héctor; Y ARREGUIN, Zagal (1998): «Dionisios ¿Moderno o posmoderno?» en: *Posmodernidad: preguntas, debates y perspectivas* (Ediciones Abyda-Yala).

ADORNO, Theodor (1973, 1993a): *Consignas*, Buenos Aires, Amorroutu (e.o.1969).

- (1993b): *Tabúes relativos a la profesión de enseñar*, Buenos Aires, Amorroutu.

AGAMBEN, G. (2005): *Profanaciones*, Buenos Aires, Adriana Hidalgo.

AISENSTEIN, A. (2006): *Cuerpo y cultura: prácticas corporales y diversidad*, Buenos Aires, Libros del Rojas.

- (1998): «La Educación del cuerpo infantil en la escuela urbana poscolonial: El caso de la ciudad de Buenos Aires (1817-1828)», *Revista digital, Lecturas de EF y Deportes* (Buenos Aires), Año 4, núm. 15.

AISESTEIN, A. y P. SCARAGRODSKY (2006): *Tras las huellas de la educación Física Argentina*, Buenos Aires, Prometeo.

ÁLVAREZ, Lucio (1994): «Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en EF (Sevilla)» en: ROMERO Granados, Santiago (coord.), *Didáctica de la EF: Diseños curriculares en primaria* (Wanceulen).

ÁLVAREZ Uría, F. y J. VARELA (1991): *La arqueología de la escuela*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.

ANDREELLA, Fabricio (1997): «Movimientos Peligrosos. Danza y cuerpo al principio de la modernidad» en: TORRES, Valentina y Leonor CORREA, *Expediente de la corporeidad en la historia, Hemeroteca Virtual de la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior* (México, ANUIES).

ANGULO, F. (1994): «Innovación, cambio y reforma: algunas ideas para analizar lo que está ocurriendo» en: ANGULO Rasco, J. F. y N. BLANCO (Coords.), *Teoría y desarrollo del curriculum* (Madrid, Aljibe), pp. 357-367.

- APPLE, M. W.: *Política cultural y educación*, Madrid, Morata.
- APPLE, M. W. (1996): *Política cultural y educación*, (Palabras de James M. Giarelli en el prólogo), Madrid, Morata.
- (1993): «El libro de texto y la política cultura», *Revista de Educación*, núm. 301.
  - (1979): *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal Universitaria.
- APPLE, M. W. y N. R. KING (1977): «¿Qué enseñan las escuelas?» en: Gimeno, J. y Á. I. PÉREZ Cómez, *La enseñanza su teoría y su práctica* (Madrid, Editorial Akal).
- ARAYA, Sandra (2002): *Las representaciones sociales: Ejes teóricos para su discusión*, Costa Rica, FLACSO.
- ARBOLEDA, C. (2006): «Manzanas a un lado y Zapotes al otro... un caso sobre la inclusión desde la Educación Física» en: EUSSE, Danilo (2009), *Educación Física y Discapacidad, Prácticas inclusivas* (Medellín, Ediciones Funámbulos).
- ARDÈVOL, E. (1998): «Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y Construcción de los datos audiovisuales», *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 53(2), pp. 217-240.
- ARENDT, H. (1999): *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
- (1996a): *Entre el pasado y el futuro*, Barcelona, Península.
  - (1996b): «La crisis en la educación» en: H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro* (Barcelona, Península).
- ARIES, Philippe (1993): «La infancia», *Revista de Educación* (Madrid, España), núm. 254.
- ASÍS, Amin (1999): *El Capitalismo en la era de la globalización*, Paidós.
- BAIN, Linda L. y Catherine D. ENNIS (1995): *The curriculum process in physical education* (Second edition), Win C. Brown communications. Inc.
- BALL, S. (1993): *Foucault y la educación. Disciplinas y saber*, Madrid, Morata.
- BALLESTEER, Luis (2001): *Bases metodológicas de la investigación educativa*, Palma, Universitat de les Illes Balears.
- BAQUERO, R y M. NARODOWSKI (1994): «¿Existe la infancia?», *Revista IICE*, (Buenos Aires, Miño y Dávila), Año 3, núm. 6, pp. 61-67.
- (1990): «Normatividad y Normalidad en Pedagogía», *Revista Alternativas* (Argentina, Universidad Nacional del Centro, Tandil), Año 4, núm. 6, pp. 35-46.

- BARBERO, J. I. (2007): «Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar», *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, pp. 4-5, 21-38.
- (2006a): «Ficción autobiográfica en torno a la cultura corporal y la vida cotidiana», *Educación Física y Deporte* (Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia), 25(2), pp. 47-63.
  - (2006b): «Deporte y cultura: de la modernidad a los discursos posmodernos del cuerpo», *Educación Física y Deporte* (Medellín), 25(1), pp. 69-93.
  - (2005a): «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física» *Revista iberoamericana de educación* (Ejemplar dedicado a: La educación del cuerpo), 39, (2005), pp. 25-52.
  - (2005b): «La lección de Educación Física en la formación del profesorado. Aproximación a las expectativas y resistencias del alumnado a partir de dos modelos significativamente diferentes» en: BORES, N. J. (Coord.), *La lección de Educación Física en el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal* (Barcelona: INDE), pp. 91-120.
  - (2003): «La Educación Física y el Deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad» en: O. GUASCH y O. MIÑUALES (Eds.), *Sexualidades. Diversidad y control social* (Barcelona, Bellaterra), pp. 355-378.
  - (2001a): «Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la Educación Física?», *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, pp. 18-36.
  - (2001b): «Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la Educación Física?», *Revista Ágora* (Valladolid).
  - (2001c): «Aproximación al proceso de socialización y la cultura previa del alumnado que inicia los estudios de magisterio en la modalidad de EF» en: *Actas del XII Congreso Nacional de Educación Física* (Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla, La Mancha), pp. 587-598.
  - (1994a): «Cultura profesional y currículum (oculto) en EF. Educación y Sociedad. Reflexiones sobre las (impo) civilidades del cambio», *Revista de Educación*, (1966), 311, pp. 13-49.
  - (1994b): «Deporte y construcción de conciencias y representaciones colectivas. Política de las emociones religioso-deportivas» en: *Actas II congreso de la EEISAD sobre ciencias sociales y deporte* (Burriana, Castellón).
  - (1998): «La cultura de consumo, el cuerpo y la educación física. Educación Física y Deporte» *Revista Educación Física y Deporte* (Medellín), 20(1), pp. 9-30.

- (1996): «Cultura profesional y currículum (oculto)», *Educación y sociedad, Revista de Educación*, 311, pp. 13-49.
  - (1995): «La Educación Física en España (Una aproximación genealógica), Instituto Andaluz del Deporte» en: AA.VV (1995), *Unisport: El deporte hacia el s. XXI* (Málaga), pp. 29 - 42.
  - (1993): «Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico» en: *EF*(Málaga, Unisport).
  - (1991a): «La Educación Física en España (Una aproximación genealógica). Instituto Andaluz del Deporte» en: AA.VV, *Unisport: El deporte hacia el s. XXI* (Málaga), pp. 29-42.
  - (1991b): «Sociología del Deporte: Configuración de un campo», *Revista de Educación*, 295, pp. 345-378.
  - (1991c): «Sociología del Deporte. Configuración de un campo», *Revista de Educación*, 295, pp. 345-378.
  - (1990): «Deporte, cultura y cuerpo. El deporte como configurador de cultura física», *Educación y sociedad*, 9, pp. 169-178.
- BARBERO, José Ignacio y Azucena HERNÁNDEZ Martín (2000): «Delimitando uno de los puntos de partida en la formación del profesorado: Aproximación al proceso de socialización y a la cultura previa del alumnado que inicia los estudios de magisterio en la especialidad de EF» en: CONTRERAS, Jordán (Ed.), *Formación inicial y permanente del profesor de Educación Física* (Cuenca, Universidad de Castilla la Mancha), Vol. 1, pp. 587-598.
- BARBERO, José Ignacio y Marcelino VACA (1999): «Reflexiones en torno a la formación psicopedagógica del profesorado universitario de Educación Física», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 34, pp. 263-276.
- BARKER, Francis (1984): *Cuerpo y temblor: Un ensayo sobre la sujeción*, Ed. Per Abbat. BARQUIN, J. (1991): «La evolución del pensamiento del profesor», *Revista de Educación* (Madrid), núm. 294.
- BARTHES, R. (1974): «¿Por dónde empezar?», *Cuadernos ínfimos*, pp. 84-87.
- BAUDRILLARD, J. (1996): *El espejo de la Producción. (Economía política del cuerpo)*, Barcelona, Gedisa.
- (1983): *El espejo de la producción*, Gedisa.
- BECK, Ulrich (1998): *¿Qué es la globalización?* Barcelona, Paidós.
- (1998): *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.

BELTRÁN, Francisco (2001): Presentación del Módulo «Reconstrucción del espacio público y Escuela», Doctorado: Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas escolares, Universidad de Valencia.

- (1998): «La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública», *Revista enfoques educacionales*, Vol. 1, núm. 2.

- (1997): «Escuela Democrática, Comunicación y conflicto», *Cuadernos de pedagogía*, núm. 258.

BELTRÁN, Francisco y Ángel SAN MARTÍN (2000): *Diseñar la coherencia escolar*, Madrid, Morata.

BERIAIN, Josetxo (1990): *Representaciones colectivas y proyecto de modernidad*, Barcelona, Anthropos, Editorial del hombre.

BERNSTEIN, Basil (2000): *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, Santa Fé de Bogotá, Magisterio.

- (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata.

- (1994): *La estructura del discurso pedagógico*, Madrid, Morata.

- (1985): «Clases sociales, lenguaje y socialización», *Revista colombiana de Educación*, núm. 15, pp.25-44.

BLOOR, David (1998): *Conocimiento e imaginario Social*, Barcelona, Gedisa editorial.

BOLÍVAR, Antonio (2001): «Globalización e identidades», *Revista de Educación* (Madrid), núm. Extraordinario, pp. 268.

BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; Y FERNÁNDEZ, Manuel (2001): *La investigación Biográfico-narrativa en educación*, Madrid, Editorial la Muralla S.A.

BORES, N. y otros (1994): «Análisis de las concepciones de educación física como instrumento para transformar la práctica docente» en: ROMERO, Santiago (1994), *Didáctica de la EF: diseños curriculares en primaria* (Sevilla, Wanceulen).

BOURDIEU, Pierre (1994): «El campo científico», *REDES - Revista de estudios sociales de la ciencia* (Buenos Aires), núm. 2.

- (1993): «Deporte y clase social» en: J. I. BARBERO (ed.), *Materiales de sociología del deporte* (Madrid, La Piqueta), pp. 57-82.

- (1992) (1979): *La distinción*, Madrid, Ed. Taurus.

- (1991): *El sentido práctico*, Madrid, Ed. Taurus.

- (1990):«La dominación masculina», *La Ventana, revista de estudios de género*, 3.



- (1986): «Notas provisionales sobre la percepción social del cuerpo» en: WRIGHT; MILLS y otros (1997), *Materiales de sociología crítica* (Madrid, Las ediciones de la Piqueta), pp. 183-194.
- (1985): *Razones prácticas - Sobre la teoría de la acción*, Barcelona, Anagrama.
- (1977): *La reproducción*, Barcelona, Laia.
- BOWLES, S. y H. GINTIS (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*, México, s. XXI.
- BRAFFORT, Paul (2002): «Italo Calvino sobre los senderos del laberinto», *Magazine littéraire*, núm. 398.
- BRAITHWAITE, R. B. (1994): «La naturaleza de la creencia» en: GRIFFITHS, A.P. (Comp.): *Conocimiento y Creencia* (México, Fondo de Cultura Económica).
- BROHM, J. M. (1982): *Sociología política del deporte*, Méjico, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- BUTLER, Judith (2001): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Ediciones cátedra.
- CAGIGAL, J. M. (1979): *Cultura física y cultura intelectual*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz.
- CAJIAO R., Francisco (1999): *La piel del alma: cuerpo, educación y cultura*, Santa Fe de Bogotá, Magisterio.
- CALVO Muñoz, Carlos (2012): *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, Editorial Universidad de la Serena. En Calvo Muñoz, Carlos (2012), *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, Editorial Universidad de la Serena
- (2002): *Caos, Cotidianeidad y educación*, Chile, Departamento de Educación, Universidad de la Serena.
- (2002): *Del mapa escolar al territorio educativo*, Chile, Departamento de Educación, Universidad de La Serena.
- (1987): *Hacia el encuentro de la calle educativa*. En Calvo Muñoz, Carlos (2012), *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, Editorial Universidad de la Serena
- (1986) *Contradicciones e incertidumbres en el proceso de formación de profesores*
- CANCLINI, N. (2002): «Sobre lo popular: una perspectiva Latinoamericana ¿Dónde quedan las culturas populares?» *Sobre lo popular: una perspectiva Latinoamericana*.
- CAPELLA, J. R. (1993): *Los ciudadanos siervos*, Madrid, Trotta.
- CARNOY, M. (1982), *La educación como imperialismo cultural*, México, s. XXI.

- CARTER, K. (1990): «Teachers' knowledge and learning to teach» en: W. R. Houston (Ed.), *Handbook on teacher education* (New York: Mcmillan), pp. 291-310.
- CARR, W. y S. KEMMIS (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Ed. Martínez Roca.
- CARREIRO da Costa, Francisco (2004): «El pensamiento del profesorado en el proceso enseñanza-aprendizaje en educación física», *Revista Educación Física y Deporte* (Medellín), Vol. 23, núm. 2.
- CASAMORT i Ayats, Jaume: *Epistemología de la EF. (Teoría i Historia de l'Esport)*, Barcelona, INEF-BCN.
- CASTAÑER, M. (2001): «El cuerpo: gesto y mensajero verbal», *Tándem*, 3, 39-49.
- CASTAÑER, Marta y Oleguer CAMERINO (2002): *La educación Física en la enseñanza primaria*, Barcelona, INDE.
- (2001): «De la renovación Pedagógica a un enfoque global sistémico de la educación Física» en: VÁSQUEZ, B., *Bases educativas de la actividad física y el deporte*(Madrid, Síntesis/Barcelona-INDE).
- (1996): «Elemento constitutivos de la Motricidad Infantil», *Revista Apunts*.
- CASTILLO, Javier; DÍAZ, Benjamin; MARTÍNEZ, Lucio; Y BORES, Nicolás (1997): «Imágenes de la Educación Física de secundaria en el profesorado de otras áreas», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado* (Ávila), (1996), <http://www.aufop.com/aufop/revistas/arta/digital/98/520>
- CASTORIADIS, C. (1995): «La democracia como procedimiento», *Revista Iniciativa Socialista*, núm. 38, (febrero), <http://www.inisoc.org/Castor.htm>
- CASTRO, Ana Lucia De (2001): «Culto al cuerpo, modernidad y medios de comunicación», *Educación física, historia, cultura y sociedad*, I Congreso Colombiano de Historia de la Educación Física, UNICAMP/FAPESP (Brasil) (Bogotá, octubre 24-27).
- CHERRYHOLMES, Cleo H. (1999): *Poder y Crítica (Investigaciones post-estructurales en educación)*, Barcelona, Ediciones Pomares Corredor.
- CHINCHILLA, Victor (2000): «La Educación Física en Colombia: una mirada a su desarrollo histórico» en: *Revista Kinésis* (Colombia, Editorial Kinésis), ISSN: 0121-6430, Vol. 29 fasc., pp.57-67.
- (1999): «Historiografía de la Educación Física en Colombia», *Revista Colombiana de Educación* (Colombia, Ed. Universidad Pedagógica Nacional), Vol. 38-39 fasc., pp. 101-116.

- CHOMSKY, N. (2001): *La des-educación*, Barcelona, Editorial Crítica.
- CLARK, CH. M. y P. L. PETERSON (1990): «Procesos de pensamiento de los docentes» en WITTRICK, M. C.: *La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos* (Barcelona, Centro de publicaciones del MEC y Ediciones Paidós Ibérica).
- CONTECHA, Luis Felipe (1999): «La Educación Física y el deporte en Colombia. Una historia», *Lecturas: EF y Deportes*, Revista Digital (Buenos Aires).
- CONTRERAS, Onofre (1992): «Orígenes y evolución de la formación inicial del profesorado en educación Física», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 15, pp. 73-86.
- «La enseñanza de la Educación Física a la luz de los diferentes paradigmas de la investigación educativa» (Documento digital), Universidad Castilla la Mancha.
- CONTRERAS, Domingo J. (1985): «El pensamiento o el conocimiento de los profesores. Una crítica a los postulados de la investigación sobre el pensamiento del profesor», *Revista de Educación* (Madrid), núm. 277.
- CORBIN, A (2005): «Dolores, sufrimientos y miserias del cuerpo» en: CORBIN, A.; COURTINE, J.; Y VIGARELLO, G., *Historia del cuerpo II* (Madrid, Taurus).
- (2005): «El encuentro de los cuerpos» en: CORBIN, A.; COURTINE, J.; Y VIGARELLO, G., *Historia del cuerpo II* (Madrid, Taurus).
- CORBIN, A.; COURTINE, J.; y VIGARELLO, G.: *Historia del cuerpo I, II*, Madrid, Taurus.
- CORDOVA, Rocío (2003): «El concepto de habitus de Pierre Bourdieu y su aplicación a los estudios de género», *Colección Pedagógica universitaria* (Universidad Veracruzana), 40, (julio-diciembre).
- CRASPECKEN, Phil y Michael APPLE (1992): «Investigación cualitativa crítica: teoría, metodología y práctica» (Cap. 2) *The Handbook of Qualitative Research in Education*-Academic Press.
- CRISORIO, R. (2006): «Saber y ser competente no es lo mismo», *Revista Educación Física y Deporte*, 2(25).
- CRONENBERG, D. (2007): *Contra la desencarnación técnica: ¿un cuerpo híbrido?* en: LACHAUD, J. M. y O. NEVEUX (2007), *Cuerpos dominados cuerpos en ruptura* (Buenos Aires, Ed. Claves).
- CRUZ, M. A. De la (2002): «El problema cuerpo mente: distintos planteamientos», Catedrático de Filosofía del I.E.S. Arquitecto Peridis de Madrid, Red científica, ciencia, tecnología y pensamiento.
- CUESTA, R. (2005): *Felices y escolarizados. Crítica de la escuela en la era del capitalismo*, Barcelona, Octaedro.

- DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H.; y PETERS, R. S. (1982): *Texto Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico*, Madrid, Narcea.
- DELAUNAY, Michel (2001): *La Educación Física hoy en Francia o la lenta construcción de la identidad de una disciplina* (Traducción de Larraz A. y Balduque F, Aragón).
- DELEUZE, M. (1996): «El auge de lo social» en: J. Donzelot, *La policía de las familias* (Valencia, Pretextos).
- DELGADO, M. A. (2008): «Teorías implícitas de la educación física», *Memorias del V Congreso de la Asociación española de Ciencias del Deporte*.
- (1995): «La evolución del currículum de la Educación Física en los años 1984-1993, Instituto Andaluz del Deporte» en: AA.VV (1995), *Unisport: El deporte hacia el s. XXI* (Málaga), pp. 43.
- (1980):«La evolución de la EF en España», *Apunts EF* (Barcelona), pp. 15-16.
- DELGADO, Miguel Ángel; MEDINA, Jesús; y PALMA, Chillón (2002): «Cuestionario sobre teorías implícitas en educación física: ¿Qué opina el alumnado sobre la educación física?», *Revista digital Buenos Aires*.
- DELGADO, Miguel Ángel y otros (2002): «Sobre las teorías implícitas de la EF ¿Qué opina el alumnado sobre la EF?», *Revista Digital Buenos Aires*.
- DELORS, J. (1996): «La educación encierra un tesoro», Informe a la UNESCO.
- DENIS, D. E. (1980): *El cuerpo enseñado*, Barcelona, Paidós.
- DEVÍS, José: «La salud en el currículum de la Educación Física», *Revista Kinésis* (Armenia, Colombia).
- (2012): «La salud en el currículum de la educación Física: Fundamentación teórica y materiales curriculares», *Revista Ágora*,  
[https://www5.uva.es/guia\\_docente/uploads/2012/406/40658/1/Documento9.pdf](https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2012/406/40658/1/Documento9.pdf)
- (1996): *Educación Física, Deporte y currículo*, Madrid, Aprendizaje Visor.
- (1994a): *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa* (Tesis doctoral), Valencia, Universidad de Valencia.
- (1994b): «El currículum de la EF escolar y la reforma educativa: una aproximación crítica» en: HERNÁNDEZ y otros (Coords.): *Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento* (Las Palmas de Gran Canaria, ACCAFIDE), (1998), pp. 47-66.
- (1994c): *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa* (Tesis doctoral), Valencia, Universidad de Valencia.

- DEWEY, J. (1995): *Democracia y educación*, Madrid, Morata.
- (1960): *La Educación de hoy (la educación y nuestros problemas sociales)*, Buenos Aires, Losada, 3º ed.
- DÍAZ, Jordi (2002): «Las teorías implícitas de los profesores de Educación Física», *Revista Apunts* (Barcelona), Cuarto trimestre.
- DÍAZ, Mario (1995): «Aproximación al campo intelectual de la Educación» en: Larrosa Jorge (1995), *Escuela Poder y subjetivación* (Las ediciones de la Piqueta, Madrid).
- (1993): *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Colombia, Centro editorial, Universidad del Valle.
  - (1989): «Poder, sujeto y discurso pedagógico: una aproximación a la pedagogía de Basil Bernstein», *Temps de educación*, 2, pp. 352-362.
  - (1985): «Introducción al estudio de Berstein», *Revista Colombiana de Educación*, núm.15, (Septiembre).
  - (1990): *La construcción social del discurso pedagógico*, *Textos Seleccionados*, Bogotá, Prodic-El Griot.
- DONZELOT, J. (1996): *La policía de las familias*, Valencia, Pretextos.
- DRAGO, Tito (2001): «La globalización es mucho más que pura economía», *Revista de Educación*, núm. extraordinario, p. 84.
- DUCH, Lluís (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós. DUQUE, F. (2000): *Filosofía para el fin de los tiempos*, Madrid, Akal.
- DURAN, Pizaña Eustolia (2001): «Las creencias de los profesores, un campo para deliberar en los procesos de formación», *Revista Electrónica del centro de investigaciones y servicios educativos de la Universidad de Sinaloa*(México, CISE-Universidad de Sinaloa), Vol. 5.
- DURING, Bertrand (1992): *La crisis de las pedagogías corporales*, Málaga, Unisport (ed. Orig, 1981).
- DUSCHATZKY, S. y D. SZTULWARK (2011): *Imágenes de lo no escolar*, Buenos Aires, Paidós.
- DUSSEL, I. y M. CARUSO (1999): *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*, Buenos Aires, Santillana.
- DUSSEL, I. y D. GUTIÉRREZ (2006): *Educación la mirada: políticas y pedagogías de la imagen*, Buenos Aires, Manantial, FLACSO/OSDE.

- EISNER, Elliot (1998): *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*, Barcelona, Paidós.
- ELIAS, N. (1988): *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*, Madrid, Ed. Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N. y E. DUNNING (1992): *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ENNIS, J. y L. BAIN (1995): *The curriculum process in physical education*, Win C. Brown Communication, Inc, Second Edition.
- ENTWISTLE, Joanne (2002): *El cuerpo y la moda. Una visión sociológica*, Barcelona, Paidós.
- ERICKSON, Frederick (1997): «Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza» en: Wittrock Merlin, *La investigación de la enseñanza, II. Métodos cualitativos y de observación* (Barcelona, Paidós/M. E.C).
- ESPAÑA Ramos, Enrique (2008): *Conocimiento, actitudes, creencias y valores en los argumentos relacionado con los alimentos* (Tesis Doctoral), Universidad de Málaga.
- ESTEBARRANZ, Araceli y Victoria SÁNCHEZ (1992): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, Sevilla, Universidad de Sevilla.
- EVANS, J. y D. PENNEY (1993): *La política de la pedagogía. En investigación alternativa en EF*, Málaga, Unisport.
- FABRICIO, Andreella (1997): «Movimientos Peligrosos. Danza y cuerpo al principio de la modernidad» en: TORRES Valentina y Leonor CORREA, *Expediente de la corporeidad en la historia. Hemeroteca Virtual de la Asociación Nacional de Universidades e instituciones de Educación Superior*, ANUIES (México).
- FALS Borda, Orlando y Brandao RODRÍGUEZ (1991): *Investigación participativa. Instituto del Hombre*, Montevideo, Ediciones de la Banda Oriental.
- FEDERICO, Gómez y R. De CASTRO (2002): «Navegar en el Laberinto» en: ESCOLANO, Benito Agustín y José María HERNÁNDEZ Díaz (Coords.), *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada* (Valencia, Edita Tirant Lo Blanch).
- FEHER, Michel (1991): *Fragments para una historia del cuerpo Humano* (Primera, segunda y tercera parte), Madrid, Taurus.

- FELDELMAN, Daniel (2003): «Nuevos fundamentos para la práctica educativa y el currículum: el caso de los estudios sobre el “pensamiento del profesor”» (Documento digital), Universidad de Buenos Aires.
- FERNÁNDEZ Engüita, Mariano (2002): *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.
- (2000): *¿Es pública la escuela pública?* Editorial Praxis.
- FERNÁNDEZ, J. L. (1999): «La educación Física en el BILE» en: SÁENZ y otros (coord.), *Actas del XVII Congreso Nacional de Educación Física* (Málaga, IAD), Vol. II, pp. 1169-1186.
- FISCHMAN, G. (2006): «Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de fotos escolares como analizadores en la investigación educativa» en:
- DA SILVA, T. T. (2001), *Espacios de Poder* (Octaedro).
- FERRATER Mora, José (1969): *Diccionario de filosofía*, Tomo I, Buenos Aires, Sudamericana.
- FLACHSLAND, Cecilia (2003): *Pierre Bourdieu y el Capital Simbólico*, Madrid, Campo de ideas, SL.
- FOUCAULT, M. (1999a): «La Verdad y las Formas Jurídicas» en: Foucault, M., *Estrategias de Poder* (Paidós).
- (1999b): *Estrategias de Poder*, Barcelona, Paidós.
- (1999c): *Estética, Ética y Hermenéutica*, Barcelona, España, Paidós.
- (1999d): *Tecnologías del yo*, Barcelona, Paidós.
- (1999e): *Vigilar y castigar, Nacimiento de la prisión*, México, s. XXI, pp. 32-35.
- (2000): *Defender la sociedad: Curso en el collège de France (1975-1976)*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- (1996), *Vigilar y Castigar*, Madrid, Editorial s. XXI.
- (1994): *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- (1991a): *Espacios de Poder*. Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- (1991b). *Microfísica del poder (poder y cuerpo)*, Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- (2007): *Seguridad, Territorio y Población: Curso en el collège de France (1977-1978)*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- FOSSATI, María Cristina y Carlos A. OYOLA (2000): «Educación y escuela: cuerpeando al cuerpo», Ponencia, Primer Encuentro Latinoamericano de lo Corporal (Buenos Aires).
- FURLAN, Alfredo (1996): *El lugar del cuerpo en una educación de calidad*, México, Escuela Nacional de estudios profesionales Iztacala, UNAM.

- GALANTINI, Guillermo (2001): «Cuerpo y Salud en la Modernidad: Origen del surgimiento de la Educación Física», *Revista digital: Educación Física y Deportes* (Buenos Aires), núm. 36.
- GARCÉS, Tamayo y J. D. MEDINA (2007): «Como un Tatuaje... Identidades y Territorios en la Cultura Hip Hop de Medellín», *Revista de Educación Física y Deportes* (Medellín).
- GARCÍA Canclini, Néstor (2002): *Latinoamericanos buscando lugar en este siglo*, Buenos Aires, Paidós Estado y Sociedad.
- (2001): *Culturas Híbridas*, Paidós.
- (1999a): *Globalizarnos o defender la identidad ¿Cómo salir de esta opción?* Buenos Aires, Paidós.
- (1999b): *La globalización Imaginada*, Buenos Aires, Paidós.
- (2002: 84). Sobre lo popular: una perspectiva Latinoamérica ¿Dónde quedan las culturas populares?
- GARCÍA, Carmen; FRANCO, Saúl; GARCÍA, Francisco; VÁSQUEZ, Claudia; Y URREGO, León (2002): *Discursos de la Educación Física (del s. XIX) en Medellín*, Universidad de Antioquia.
- GARCÍA, Carmen; URREGO, León; Londoño, Cristina; CASTAÑO, John; PULIDO, Sandra; Y MORENO, William (2005): «Constitución de la experiencia estética de lo cotidiano en los discursos de la educación física del s. XIX en Medellín», Investigación CODI, Medellín, Universidad de Antioquia.
- GARCÍA, H. (2003): «Aportaciones al conocimiento del profesorado de Educación física desde el análisis de la investigación», Actas XXI Congreso Nacional de Educación Física (Puerto de la Cruz).
- GARCÍA Martínez, A. M.; HETTERSCHIJT, C.; y DE AQUINO Freire, I. (1997): «Tendencias de la Educación Física: del Pino al Tulipán» (Documento digital).
- GARCÍA Ruso, María Herminia (1997): *La formación del profesorado en Educación Física*, Barcelona, INDE Publicaciones.
- (1993): *La formación del profesorado de Educación Física: Una propuesta de currículum basada en la reflexión en la acción*, Santiago, Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- CAVIRIA, Carlos (2003): «Estado de Derecho: en proceso de degradación», *Periódico Alma Mater* (Medellín, Universidad de Antioquia), núm. 512.
- GEERTZ, Clifford (1987): *La interpretación de las culturas*, Barcelona, Gedisa.



CÉLIS, Jaques (2005): «El cuerpo, la iglesia y lo sagrado» en: CORBIN, A; COURTINE, J; Y VIGARELLO, G., *Historia del cuerpo I, II* (Madrid, Taurus).

- (1994), «La individualización del niño» en: ARIES, P. y G. DUBY, *Historia de la vida privada*, Tomo 4 (Barcelona, Taurus).

GENERELO, E.; JULIÁN, J. A.; y ZARAGOZA, J. (2006): «El espacio común de docencia: una propuesta de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física», Comunicación en las I jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa, Universidad de Zaragoza.

GENERELO, E.; GUILLÉN, R; y LAPETRA, S. (1999): «Una propuesta de intervención nacida de la búsqueda de la interrelación de asignaturas específicas de Educación Física en la formación del maestro», Tomado en 2007 de *Revista Electrónica de Formación del Profesorado*, <http://www.uva.es/ufop>.

GENERELO, E. y C. PLANA (1997): «Análisis del compromiso fisiológico de la Educación Física en la Educación Primaria» en: CASTEJÓN, F. J. (coord.), *Manual del maestro especialista en Educación Física* (Madrid, Editorial Pilateleña).

GERVILLA, E. (2000): *Valores del cuerpo educando*, Barcelona, Herder.

GIDDENS, A. (1995): *Modernidad e identidad del yo*, Barcelona, Península.

- (1993): *Consecuencias de la modernidad*, Madrid, Alianza.

GIL, Francisco; RICO, Luis; Y FERNÁNDEZ, Alonso (2002): «Concepciones y creencias del profesor de secundaria sobre evaluación en matemáticas», *Revista de investigación educativa*, Vol. 20, núm.1, pp. 47-75.

GIMENO Sacristán, J. (2008): *Educación por competencias, ¿qué hay de nuevo?* Madrid, Morata.

- (2005): *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.

- (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.

- (2001a): «Conocimiento, Escolaridad y Vida activa» en: LÓPEZ Blasco, Andrés y Jesús Hernández, *Jóvenes más allá del empleo* (Valencia).

-(2001b): «El significado y la función de la educación en la sociedad y cultura globalizadas», *Revista Educación* (Madrid), núm. extraordinario.

- (2001c): *Educación y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata.

- (2000): *La educación obligatoria: Su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.

- (1999): «La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas (I)», *Aula de Innovación Educativa*, núm. 81, Año VIII, pp. 67-72.
- (1998a): *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.
- (1998b): «¿Qué es una escuela para la democracia?», *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 275, pp. 19-26.
- (1998c): *El currículum una reflexión sobre la práctica*, Madrid, Morata.
- «¿La educación sin proyecto?», *Viento Sur*, núm. 32, pp. 72-79.
- (1993): «Conciencia y Acción sobre la Práctica» en: IMBERNON, F. (coord.), *La formación permanente del Profesorado en los países de la CEE* (ICE Universitat de Barcelona), pp. 53-92.
- (1992): «Reformas educativas, utopía, retórica y práctica», *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 209, pp. 62-68.
- (1983): «El profesor como investigador en el aula», *Educación y Sociedad*, núm. 2.
- GIORDAN, André (1993): «Representaciones y Concepciones», *Curriculum*, núm. 6-7.
- GIROUX, Henry (2001): «El capitalismo global y la política de la esperanza educada», *Revista de Educación* (Madrid), núm. extraordinario.
- (1991): *Teoría y resistencia en educación*, México, s. XXI.
- (1990): *Los profesores como intelectuales; hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, Barcelona/Buenos Aires/México, Paidós.
- (1983): «Escolarización y las políticas del currículum oculto» en: Ladesman M. (Comp.), *Curriculum, racionalidad y Conocimiento* (México, UAS).
- GOETZ, J. P. y M. D. LECOMPTE (1988): *Etnografía y diseño cualitativo de investigación educativa*, Madrid, Morata.
- GOFFMAN, E. (1993): *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu.
- GOULDNER, Alvin (1980): *El futuro de los intelectuales y el ascenso de la nueva clase*. Madrid, Alianza Editorial.
- CÓMEZ, Luis Felipe: *Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula*, Instituto Tecnológico.
- CÓMEZ, Patricia N. (2001): «La preocupación por la salud de los niños en el periodo ilustrado y su influencia en las ideas del s. XIX», *Revista digital EF Deportes* (Buenos Aires), Año 7, núm. 36.

GÓMEZ, R. y Federico de CASTRO (2002): «Navegar en el Laberinto» en: ESCOLANO, Benito Agustín y HERNÁNDEZ Díaz, José María (Coords.), *La memoria y el deseo: Cultura de la escuela y educación deseada* (Valencia, Edita Tirant Lo Blanch).

GOODSON, Ivor F. (1995): *Historia del Currículum*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

- (1991): «La construcción social del currículum. Posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum», *Revista de Educación*, 295, pp. 7-37.

GORE, J. M. (1996): *Controversias entre las pedagogías*, Madrid, Morata.

CORROÑO Martínez, María E. (2003): «Educación Física y Medicina: Una historia compartida y simbiótica», *Revista interuniversitaria de ciencias de la actividad física y el deporte*, núm. 9.

GRANADA Vera, Juan y Andrés CANTO Jiménez (1997): «El conocimiento práctico de maestros especialistas en Educación Física: Un estudio de caso», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*.

GRAU Rubio, Claudia (1998): *Educación especial. De la integración escolar a la escuela inclusiva*, Valencia, Promolibro.

GRIFFITS, A. P. (1982): «La creencia» en: DEARDEN R. F.; HIRST, P. H.; y PETERS, R. S. (1982), *Educación y desarrollo de la razón* (Madrid, Narcea), Formación del sentido crítico.

- (1974): *Conocimiento y creencia*, México, Fondo de Cultura Económica.

GRIGNON, C. (1993): «Cultura dominante, cultura escolar y multiculturalismo popular», *Revista Educación y sociedad* (Madrid), núm. 12.

GRIGNON, C. y J. C. PASSERON (1992): *Lo culto y lo popular*, Madrid, Ed. La Piqueta.

GUBER, R. (2001): *La etnografía, método, campo y reflexividad*, Bogotá, Grupo Editorial Norma.

GUEVARA, Fernando; CONTRERAS, Luis C.; y CARRILLO, José (1997): «Un programa de formación de los profesores de matemáticas desde una aproximación al conocimiento sobre sus creencias», *Revista electrónica de investigación y evaluación educativa* (Universidad de Huelva). Vol.3, núm. 2.

GUEVARA, Carlos (1998): *La modernidad y los sentidos. Los privilegios de la vista*, <http://www.etcetera.com.mx/1998/271/GMC0271.HTM>

GUINGUIS, Humberto (2001): «El examen de ingreso al IEF Romero Brest (Buenos Aires). (Una crítica)», *Revista Digital* (Buenos Aires), núm. 33.

GUTIÉRREZ, Alicia (2002): *Las prácticas sociales. Una introducción a Bourdieu*, Madrid, Tierradenadie ediciones.

- GUTTMAN, A. (2001): *La Educación democrática, una tarea política de la educación*, Paidós.
- HAGG, Herbert (1995): *Las megatendencias de la Educación Física. El deporte hacia el s. XXI*, Málaga, Unisport.
- HARGREAVES, Andy (2003): «A vueltas con la voz», *Kikiriki* (cuadernos digitales).
- (1998): *Profesorado, Cultura y postmodernidad*, Madrid, Ediciones Morata.
- (1996): «A vueltas con la voz», Autores, Localización: *Kikiriki*, Cooperación educativa, ISSN 1133-0589, N° 42-43, 1996-1997, pp. 28-34
- HELLER, A. y F. FEHÉR (1995): *Biopolítica. La modernidad y la liberación del cuerpo*, Barcelona, Ed. Península.
- HERNÁNDEZ Álvarez, J. L. (1997): «Proyecto de Investigación-formación en Educación Física: la concepción de la Educación Física en los niños a través de grupos de discusión», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado* (Ávila).
- (1966): «La construcción histórica y social de la Educación Física», *Revista de Educación*, 311, pp. 51-76.
- (1994): «Posibilidades de reestructuración del pensamiento del profesor de Educación Física: el grupo de discusión en la investigación educativa» en: AA.VV, *II Encuentro Unisport sobre sociología deportiva* (Málaga).
- (1992): *Profesorado de Educación Física y currículo: estudio de las perspectivas de los profesionales de la comunidad de Madrid ante el nuevo currículo del área para la Reforma del Sistema Educativo* (Tesis Doctoral).
- HERRERA, L. (1987): «Aportes para una historia de la educación física en Colombia», *Revista de Educación física y Deporte* (Medellín), Vol. 9, núms. 1-2.
- HOYUELOS, A. (2006): *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*, Barcelona.
- HYMES, Dell (1993): «¿Qué es la etnografía?» en: VELASCO, Honorio; GARCÍA, F.; Y DÍAZ, Javier (1993), *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (Madrid, Trotta), pp. 175-192.
- ILICH, Iván (1993): «Escribir la historia del cuerpo doce años después de Némesis médica», *Archipiélago*, núm. 15.
- (1974): *La sociedad desescolarizada*, Barcelona, Seix Barral.

- IMBERNON, Francés; GIMENO, José; ALFIERI, Fiorenzo; BOLAM, R.; Y LALLEZ, Raymond (2001): *La formación permanente del Profesorado en los países de la CEE*, Universitat de Barcelona, ICE.
- JAMESON, F. (1991): *El posmodernismo o la lógica cultural del capitalismo avanzado*, Barcelona, Paidós.
- JARAMILLO Jiménez, Jaime (1995): *Modernidad y posmodernidad en Latinoamérica*, Colombia, Centro de Escritores de Manizales.
- JIMÉNEZ, Juan E.; ARTILES, Ceferino; y YAÑES, Gladis (1997): *Creencias de los profesores sobre enseñanza de la lectura*, Universidad de la Laguna, Iberpsicología.
- JULLIEN, François (2006): *Conferencia sobre la eficacia*, Buenos Aires, Katz editores.
- KANT, E. (1989): «Respuesta a la pregunta ¿Qué es la Ilustración?» en: MAESTRE, A. y J. ROMAGOSA (1989), *La paz perpetua Madrid* (L&P. M. Editores).
- KIRK, D. (2008): «Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de Educación Física» en: AA. VV, *Actas V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte* (León, Universidad de León), (CD-R).
- (2007): «Con la escuela en el cuerpo, cuerpos escolarizados: la construcción de identidades inter/nacionales en la sociedad post-disciplinaria», *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, pp. 39-56.
- (1998): «El mito de la “leyenda” deportiva, la Educación Física y la nueva cultura física» en lecturas: *Educación Física y deportes*, Revista digital, 11 (ed. orig., 1997).
- (1992): «Physical education, Discourse, and Ideology: Brining the Hidden Curriculum Into View», *Quest*, 44, pp.35-56.
- (1990a): *Educación Física y currículum*, Valencia, Universidad de Valencia, (ed. orig., 1988), pp. 58-78.
- (1990b): «La educación Física en el currículum escolar: exploración de las dimensiones del problema del estatus educativo» en: KIRK, D., *Educación Física y currículum* (Valencia, Universitat de Valencia), pp. 55-78.
- (1988): *Educación Física y currículum*, Valencia, Universidad de Valencia, 1990 (ed. orig., 1988), pp. 58-78.
- KIRK, D. y K. TWIGG (1993): «The Militarization of School Physical Training in Australia: The Rise and Demise of the Junior Cadet Training Scheme» 1911-1931, 22(4), pp. 391-414.

- KRISTEVA, Julia (1989): «El cristo muerto de Holbein» en: FEHER, M.; NADDAFF, R.; Y TAZI, N. (2005), *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* (Taurus).
- LAGARDERA, F. (1991): Una interpretación de la actividad deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña (Tesis doctoral), Universidad de Barcelona.
- LANGLADE, A y N. (1970): *Teoría general de la gimnasia*, Buenos Aires, Stadium.
- LARROSA, Jorge (1995): *Escuela Poder y subjetivación*, Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- LE BOULCH, J. (1985): *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires, Paidós.
- LE BRETÓN, David (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, ed. Nueva visión.
- LEFEVRE, Henry (1980): *Hacia el cibernántropo*, Barcelona, Gedisa.
- LETOURNEAU, J. (2009): *La caja de herramientas para un joven investigador, guía de iniciación al trabajo intelectual*, Medellín, La carreta de editores.
- LISBONA, M. (2006): «Mejorar la raza: cuerpo y deporte en el Chiapas de la revolución mexicana (1910-1940)», *Relaciones, invierno* (Zamora, México, Colegio Michoacán), año/vol. XXVII, núm. 105, pp. 60-106.
- LISTON, D. P y K. M. ZEICHNER (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- LLEDÓ, E. (1992): *El silencio de la escritura*, Madrid, Centro de Estudios Constitucionales.
- (1998): *Imágenes y palabras*, Madrid, Taurus.
- LÓPEZ, Juan Ignacio (2000): «Al otro lado de la academia: El conocimiento empírico del profesorado» *Revista de educación* (Madrid), núm. 321.
- (1999): *Conocimiento docente y práctica educativa. El cambio hacia una enseñanza centrada en el aprendizaje*, Málaga, Ediciones Aljibe.
- LÓPEZ, Nelson Ernesto (1996): *Retos para la construcción curricular*, Bogotá, Mesa Redonda Magisterio.
- LÓPEZ, J. M.; GARCÍA, L.; FRESQUET, J. L.; LÓPEZ, María Luz; MICO, Juan A.; PARDO, Tomas; Y SALAVERT, Fabián V. L. (1988): *Estudios sobre la profesión médica en la sociedad Valenciana (1329-1898)*, Valencia, Ajuntament de Valencia.
- LÓPEZ, Serra F. (1998): *Historia de la EF. La institución libre de enseñanza*, Madrid, Gymnos.
- LUNA, J. R. (2009): «Foto-etnografía llevada a cabo por personas en situación de pobreza en las fronteras norte de México» en: *Fórum, Cualitative Social Research*, 2(10), art. 31.

- LYON, D. (1996): *Postmodernidad*, Madrid, Alianza.
- LYOTARD, J. F. (2000): *La condición posmoderna*, Madrid, Cátedra.
- MACEDO, Donaldo (2001): «Introducción» en: CHOMSKY, Noam (2001), *La (des)Educación* (Barcelona).
- MAESTRE, A. (ed.) (1989), *¿Qué es Ilustración?* Madrid, Tecnos.
- MAINER, J. (2010): «La historia de las disciplinas escolares. Génesis y problemas de un joven campo de investigación», Seminario del doctorado interinstitucional de educación de la Universidad Distrital "José de Caldas", Bogotá.
- (2002): «Pensar históricamente el examen para problematizar su presente. Notas para una sociogénesis del examen», *Gerónimo de Uztariz*, núm. 17-18, pp. 107-135.
- MANDOKI, K. (1994): *Prosaica, Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Editorial Grijalbo.
- MANDRESSI, R. (2005): «Disecciones y Anatomía» en: CORBIN, A.; COURTINE, J.; Y VIGARELLO, G., *Historia del cuerpo I, II* (Madrid, Taurus).
- MARCELO, C. (1997): *Formación del profesorado para el cambio educativo*, EUB.
- (1988): *Avances en el estudio del pensamiento de los profesores*, Publicaciones de la Universidad de Sevilla.
- MARÍN, S. E. (2006): *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*, Colección literatura, Tijuana, Conaculta.
- MARTÍN, Juan Carlos (1999): *La obra de Gaspar de Jovellanos* (Tesis doctoral), Madrid, Ed. Pilateleña.
- MARTÍNEZ, Alberto y Mariano NADORODOWSKI (1996): *Escuela, Historia y Poder. Miradas desde América Latina*, Buenos Aires, Ediciones Novedades educativas.
- MARTÍNEZ, Alberto (1986): «Escuela, maestro y métodos en Colombia 1750-1820 (pp. 27-28), Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional» en: *Colección Bicentenario*, (Tomo Educación en la Independencia, pp. 56-61), Bogotá, Ministerio de Educación Nacional.
- (1981): *El maestro y la instrucción pública en el Nuevo Reino de Granada*, Bogotá, Universidad Pedagógica.
- MARTÍNEZ, Alberto; CASTRO, Jorge O.; y NOGUERA, Carlos E. (1995): *Crónica del desarraigo. Historia del maestro en Colombia*, Bogotá, Mesa redonda Magisterio.

- MARTÍNEZ, Álvarez L. y A. GARCÍA Monge (1997): «Educación Física y Género. Una mirada al cuerpo en la escuela» en: ALARIO Trigueros, T. y C. GARCÍA (coord.): *Persona, género y educación* (Salamanca, Amarú), pp. 31-71.
- MARTÍNEZ, Ángel (2002): «El cuerpo imaginado de la modernidad», *Revista Debats* (Valencia, Institució Alfons el Magnànim), (trimestral), Dossier sobre el cuerpo, 2002/2003.
- MARTÍNEZ Bonafé, Jaume (2010): «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad», en: GIMENO, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (Madrid, Editorial Morata).
- (2000): «Arqueología del concepto "compromiso social" en el discurso pedagógico y la formación docente», *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 3, núm. 1.
  - (1999a): *Trabajar en la escuela*, Buenos Aires, Miño y Dávila editores.
  - (1999b): *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del s. XXI*, Madrid, Miño y Dávila editores.
  - (1999c): «¿Enseñar a los maestros?», *Cuadernos de Educación*, Serie formación docente, núm. 2.
  - (1998): «La salud Democrática en la Escuela», Investigación (Memoria Final), Valencia.
  - (1989): *Renovación pedagógica y emancipación profesoral*, Valencia, Universidad de Valencia.
- MARTÍNEZ, Lucio (2000): «A vueltas con la historia: Una mirada a la EF escolar del s. XX», *Revista de Educación* (Madrid), núm. extraordinario, pp. 83-112.
- (1994): «Influencia de las creencias implícitas en la formación inicial de los especialistas en Educación Física» en: ROMERO Granados, Santiago (coord.), *Didáctica de la educación Física: Diseños curriculares en primaria* (Sevilla, Wanceulun).
- MARTÍNEZ, María Eugenia (2003): «Educación Física y Medicina: una historia compartida y simbiótica», *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*, Vol. 3(9).
- MARRERO, J. (1993): «Diseño de la metodología para el estudio de las teorías implícitas» en: RODRÍGUEZ, A.; RODRIGO, M<sup>o</sup> José; Y MARRERO, J. (1993), *Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano* (Madrid, Visor).
- MATA Verdejo, David (2002): «Deporte: Cultura y Contracultura», *Revista Apunts*, (67), pp. 6-18.
- MATEOS, J. (2005): «Genealogía del código pedagógico del entorno», *AULA* (Universidad de Salamanca), Vol. 13-2001, pp. 19-35.



- (2008): La construcción del código pedagógico del entorno. Genealogía de un saber escolar (Tesis doctoral), dirigida por José María Hernández, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Salamanca.

MATTHEWS-Grieco, Sara (2005): «Cuerpo y sexualidad en la Europa del Antiguo Régimen» en: CORBIN, A.; COURTINE, J.; Y VIGARELLO, G. (2005), *Historia del cuerpo I, II* (Madrid, Taurus).

MAUS, M. (1979) (1936): «Las técnicas del cuerpo y la noción de persona» en: LOCK, M. (1993), *Sociología y Antropología* (Madrid, Tecnos) (1993), pp. 309-336 y 337-356.

MCLAREN, Peter (1998): *Pedagogía, identidad y poder; los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.

- (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós.

- (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, IDEAS.

MCLAREN, Peter y Henry GIROUX (1997): «La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo» en: *Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna* (Barcelona, Paidós).

MERCURIAL, J. (1973): *Arte gimnástico*, Madrid, INEF.

MILSTEÍN, D. y H. MENDES (1999): *La Escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.

MIRANDA, J. (1989): «El juego y la educación física. ¿Integración o revisión?», *Revista Apunts* (Barcelona), núm. 16-17.

MOLINA, Germán (2002): *La Educación para el esparcimiento: una perspectiva general de su institucionalidad*, Bogotá, FUNLIBRE.

MORA, H. I. (2010): «El método etnográfico: origen y fundamentos de una aproximación multiétnica», *Fórum cualitativa social research*, Vol. 11-2, Art.10.

MORALES Hernández, Mónica (1998): «Un acercamiento al fenómeno de la idealización docente», *Revista educar*.

MORENO, Julio (2009): «El juguete y la profanación», *Propuesta educativa*, Año 18, 02.

MORENO, W. (2012): «El plan supérate, un filtro más para los sobrevivientes», Editorial, *Revista Educación Física y Deporte*, Vol. 31, 1.

<http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/viewFile/699/11410>

- (2009): «Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina», *Educare em revista* (Brasil), núm.33, pp. 93-110.
  - (2005a): «La educación del cuerpo», *Revista RIE* (Revista Iberoamericana de Educación), núm. 39, (septiembre-diciembre), <http://www.rieoei.org/rie39a00i.htm>
  - (2005b): «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar», *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), 39.
- MORENO, W. y S. PULIDO (2007): *Educación, cuerpo y ciudad (El cuerpo en las instituciones e interacciones)*, Medellín, Funámbulos Editores.
- MORENO, W.; GAVIRIA, N.; DÍAZ, N.; PULIDO, S.; GÓMEZ, J. D.; BETANCUR, G. L.; y LÓPEZ, A. (2009): «Del panorama curricular al sentido formativo del currículo escrito. El caso de la formación de los profesionales de la educación física en Antioquia» en: MORENO, W. y S. PULIDO (Eds.), *Universidad, currículo y educación física* (Medellín, Ediciones Funámbulos), [http://swad.ugr.es/paper/pdf/curriculo\\_2009.pdf](http://swad.ugr.es/paper/pdf/curriculo_2009.pdf)
- MORRIS, C. (1938): *Fundamentos de la teoría de los signos*, México, UNAM, 1958; Barcelona, Paidós, 1985.
- MOSCOVICI, S. (1979): *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires, Huemul S.A.
- MUNBY, H. (1988): «Investigación sobre el pensamiento del profesor» en: Villar, L.M. *Conocimientos, creencias y teorías implícitas de los profesores* (Alcoy, Marfil).
- MURCIA Froilán, Jorge (2001): *Investigar Para cambiar. Un enfoque sobre investigación acción participante*, Bogotá, Mesa Redonda.
- MURILLO, Gabriel Jaime (2001): «Enfoque etnográfico desde Parra Sandoval» en: *Tendencias Pedagógicas Contemporáneas* (Medellín, Corporación Región/Penca de Sábila/Confiar/Colegio Colombo-Francés).
- NARODOWSKI, M. (1994): «El imperio del orden» en: *Infancia y Poder La conformación de la Pedagogía Moderna* (Buenos Aires, Editorial Aique), pp. 61-107.
- (1993): «La pedagogización de la infancia» en: *Infancia y Poder* (Buenos Aires, Aique), pp. 109-132.
- OGBU, John (1993): «Etnografía escolar: una aproximación a nivel múltiple» en: VELASCO, Honorio; GARCÍA, F. Javier; Y DÍAZ, Ángel, *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* (Madrid, Trotta).

- OLIVERA, J. y A. OLIVERA (1995): «La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad del deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo», *Apunts: Educación física y deportes* (Barcelona), ISSN 1577-4015, núm. 45.
- (1994): «De las escuelas gimnásticas a la Educación Física moderna (finales del s. XVII a finales del s. XX)» en: *Actas del Primer Congreso de las Ciencias del Deporte y la Educación Física del INEF* (Lleida, Lérida, INEFC de Lleida), pp.239-251.
- ORTEGA, F. (1999): «La quiebra de la identidad personal. El caso del género» en: GARCÍA, F. J., *Posmodernidad* (Madrid, Editorial Trotta).
- ORTEGA Gómez (1989): «La educación Física y su dimensión científica», *Apunts* (INEF de Barcelona), 16-17.
- ORTI, A. (1986): «La apertura y el enfoque cualitativo o estructural: entrevista abierta semidirectiva y la discusión de grupo» en: GARCÍA Ferrando, M.; IBÁÑEZ, J.; y ALVIRA, F. (Comp.), *El análisis de la realidades sociales. Métodos y técnicas de investigación* (Madrid, Alianza Universidad Textos).
- OSPINA, W. (2013): «A las puertas de la mitología», *Periódico El Tiempo*, (Colombia), Domingo 6 de enero de 2013.
- OYOLA, Carlos A. (1998): *Proyecto de investigación para el desarrollo de tesis de doctorado*, Buenos Aires, UBA, F. de F. y L.
- OYOLA, Carlos A. y María Cristina FOSSATI (2012): «El cuerpo/sujeto en las prácticas escolares; Ausencia y exclusión en la investigación de la calidad educativa» en: *Revista Pilquen* (Viedma: CURZA/Universidad Nacional del Comahue), núm. 3.
- (2000): «La visible invisibilidad del cuerpo del docente - Una dimensión ausente en la investigación de la calidad educativa», Ponencia, II Congreso Internacional de Educación - UBA (Buenos Aires).
- (2000): «El cuerpo/sujeto del docente como espacio de construcción de significados sociales y culturales», Ponencia, Red de Docentes que hacen Investigación Educativa - CTERA (Buenos Aires).
- PALACIO, Luis Alberto (1997): *Individuo-Sujeto-Modernidad Fecha*, Editorial Página Latinoamericana de Filosofía #1.
- PEDRAZ, Miguel Vicente (1998): «Poder y Cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud», *Revista EF&C* (La Plata), núm.2.

- (1983): *Poder y Cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud*, La Plata, Universidad Nacional de La Plata (UNLP),  
[http://biblioteca.universia.net/html\\_bura/ficha/params/title/poder-cuerpo-incontestable-mito-relacion-ejercicio-fisico-salud/id/55252896.html](http://biblioteca.universia.net/html_bura/ficha/params/title/poder-cuerpo-incontestable-mito-relacion-ejercicio-fisico-salud/id/55252896.html)
- PEDRAZ, Miguel Vicente y M<sup>o</sup> Paz BROZAS Polo (1997): «La disposición regulada de los cuerpos, Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales», *Revista APUNTS* (Barcelona), núm. 48.
- PEDRAZA, Sandra (2011a): *Saber, cuerpo y escuela*, Bogotá, Universidad de los Andes.
- (2011b): «La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia», *Colombia Revista de Estudios Sociales*, ISSN: 0123-885X, Ed.: Universidad de los Andes Facultad de Ciencias Sociales, N/A, fasc.41, pp.72-83.
- (2010): «Saber, cuerpo y escuela. El uso de los sentidos y la educación somática» en: *Fondo De Publicaciones Universidad Distrital Francisco José De Caldas*, Vol.4, fasc.5, pp.44-56.
- (2004): «El régimen biopolítico en América Latina» en: *Alemania Iberoamericana* (América Latina/España/Portugal, Ed. Iberoamericana) ISSN: 1577-3388, Vol.4, fasc.15, pp.7-19.
- (2000): «El cuerpo glorioso» *Colombia Nova Et Vetera*, ISSN: 0123-2614, ed. Escuela Superior de Administración Pública ESAP, Vol.1, fasc.39, pp.33 - 47.
- (1996): *En cuerpo y alma*, Santa Fe de Bogotá, Corcas.
- PELLEGRIN, Nicole (2005): «Cuerpo del común, usos comunes del cuerpo» en: CORBIN, A.; COURTINE, J.; y VIGARELLO, G. (2005), *Historia del cuerpo I, II* (Taurus, Madrid).
- PERAFÁN, Andrés (1997): *Pensamiento Docente y Práctica Pedagógica. Una investigación sobre el pensamiento práctico de los profesores*, Bogotá, Mesa Redonda, Magisterio.
- PÉREZ GÓMEZ, A. I. (1998): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- (1995a): *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid, Morata.
- (1995b): «La escuela, encrucijada de culturas» en: GIMENO, J. y A. I. PÉREZ (1995), *Investigación en la Escuela* (Madrid, Morata).
- (1987): «El pensamiento del profesor: Vínculo entre la teoría y la práctica», *Revista de Educación*, 248, pp. 199-221.
- (1985): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Madrid, Akal.

- PEREZ Gómez y otros (1999): *Desarrollo profesional del docente: política, investigación y práctica*, Madrid, Akal Textos.
- PÉREZ, A. I. y J. GIMENO (1995), *Volver a pensar la educación (Vol. y II) Prácticas y discursos educativos*, Madrid, Morata.
- (1988): «Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico», *Infancia y Aprendizaje*, 42, pp. 37-63.
- PÉREZ, A. I.; BARQUIN Ruiz, J.; Y ANGULO Rasco, J. F. (1999): *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y Práctica*, Akal textos.
- PÉREZ, Samaniego (2001): «Victor sobre las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículo de EF», *Revista Digital Lecturas: EF y Deportes*.
- PÉREZ, Victor y Roberto SÁNCHEZ (2001): «Las concepciones del cuerpo y su influencia en el curriculum de Educación Física», *Revista Digital Buenos Aires*, núm. 63.
- PESCE Aguirre, Jorge (2000): «Los de abajo no tiene cuerpo ni saben escribir», *Lecturas de Educación Física y Deportes*, Revista Digital, (Buenos Aires).
- PETERS, R. S.: *Educación y desarrollo de la razón formación del sentido crítico*, Madrid, Narcea.
- PFLIEDERER, Elsa (2002): «Cuerpo y Poder (El cuerpo como testimonio de cambios históricos)», *Revista Lote* (Santa Fe, Argentina), núm. 58, (mayo).
- PIERON, M. (1988): *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, Madrid, Gymnos.
- PIÑERO, J. M.; BALLESTER, L.G.; FRESQUET, J.L.; LOPEZ Terranda, M. L.; MICO Navarro, Juan A.; PARDO, Tomas J.; y SALAVERT, V. (1998): *Estudios sobre la profesión médica en la sociedad Valenciana (1329-1898)*, Valencia, Ajuntament de Valencia.
- POLLARD, Andrew (1988): «Physical Education, competition and control in primary education» en: EVANS, John (Ed), *Teachers, theaching and control in Physical Education* (London: The falmer press), pp. 109-124.
- POPKEWITZ, Th. S. (1998): *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- (1994a): «Política, conocimiento y poder: Algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas», *Revista de Educación*, núm. 305 (1994).
- (1994b): *Sociología política de las reformas educativas*, Madrid, Morata.

- (1990): «Ideología y formación social en la educación del profesorado», en: *Formación del profesorado: Tradición, Teoría, Práctica* (Valencia, Servei de Publicacions Universitat de València).

POPKEWITZ, Thomas y Marie BRENNAN (2000): *El desafío de Foucault (discurso, conocimiento y poder en educación)*, Barcelona, Ediciones Pomares-Corredor.

PORLÁN, Rafael y Ana RIVERO, «El conocimiento de los profesores», *Serie Fundamentos* (Sevilla), núm. 9.

PORTER, R y G. VIGARELLO (2005): «Cuerpo, salud y enfermedad», En: CORBIN, A.; COURTINE, J.; y VIGARELLO, G. (2005), *Historia del cuerpo I, II* (Madrid, Taurus).

PRICE, H. H. (1982): «Creencia y voluntad» en: DEARDEN, R. F.; HIRST, P. H.; Y QUERRIEN, Anne (1994), *Trabajos elementales sobre la escuela primaria* (Madrid, Genealogía del Poder, Ediciones de la Piqueta).

QUESADA, Daniel (1998): *Saber, Opinión y Ciencia*, Ariel Filosofía.

QUICENO, Humberto (1997): «De la pedagogía como ciencia a la pedagogía como acontecimiento», *Revista Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 9-10, núm. 19-20, (1997), (Ejemplar dedicado al Grupo Federici Universidad Nacional), pp. 137-158.

RACIONERO, Luis (1983): *Del Paro al ocio*, Barcelona, Anagrama.

RAMA W., Germán y Juan Carlos NAVARRO (2002): *La carrera de los Maestros en América Latina*, BID/UNESCO/Ministerio de Educación de Brasil.

RAWLS, J. (1996): *Liberalismo y otros ensayos*, Valencia.

REIMER, E. (1973): *La escuela ha muerto*, Barcelona, Seix Barral.

RIGAL, R.; Paoletti, R.; Y PORTMANN, M. (1979): *Motricidad Aproximación, Psicofisiología*, Les presses de l'Université du Québec.

RODRIGO, María José; RODRÍGUEZ, Armando; Y MARRERO, Javier (1993): *Las teorías implícitas (una aproximación al conocimiento cotidiano)*, Madrid, Aprendizaje Visor.

RODRÍGUEZ, A. y M. DE MIGUEL (1990): *Salud y Poder*, Madrid, ED. CIS, s. XXI.

RODRÍGUEZ, A.; RODRIGO, M<sup>o</sup> José; Y MARRERO, J. (1993): *Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*, Madrid, Visor.

RODRÍGUEZ, J. L. (1989): «La teoría de los códigos. Una entrevista a B. Bernstein», *Temps de educación*, 2, pp. 388-398.

RODRIGO, M. J.; RODRÍGUEZ, A.; y MARRERO, J. (1993): *Teorías implícitas*, Madrid, Visor.

- ROMERO, Granados Santiago (1994): *Análisis de las concepciones de EF de los alumnos como instrumento para transformar la práctica docente, Didáctica de la EF: Diseños curriculares en primaria*, Wanceulen.
- ROUSSEAU, J. J. (1976): *El Emilio o de la educación*, Barcelona, Fontanella.
- ROZENGART, R. (2009): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Buenos Aires, Miño Dávila.
- (1999): «La educación Física en los escenarios de transformación educativa. ¿Nuevas prácticas o nuevos discursos?», *Lecturas: Educación Física y deportes* (Buenos Aires), Revista Digital, 17.
- (2002): *Saber, Conocimiento y Sujeto en la Educación Física*, Encuentro Deporte y Ciencias Sociales, Instituto Superior de Educación Física, La Pampa, Argentina, General del Pico.
- RUIZ, J. H. (2010): *La política del Sport*, Bogotá, Universidad Javeriana, La carreta editores.
- RUNGE, K. y D. MUÑOZ (2005): «El evolucionismo social, los problemas de la raza y la Educación en Colombia, primera mitad del s. XX: El cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda», *Revista iberoamericana de Educación* (Madrid), 39.
- SAN MARTÍN, Ángel (1985): *Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación* (Tesis doctoral).
- SÁNCHEZ, Luis José (Coord.) (1992): *Actas del VII Congreso nacional de EU del profesorado de EGB* (Cuenca, Servicio de publicaciones de Castilla la Mancha), pp. 117-154.
- SCHARAGRODSKY, P. (Coord.) (2010): *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Latinoamérica*, Prometeo.
- SENOSIAIN, Serafín (1981): *El cuerpo tenebroso*, Valencia, Pre-textos.
- SHAVELSON, R. y P. STERN (1983): «Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios y decisiones y conductas» en: GIMENO Sacristán, J. y A. PÉREZ Gómez (Dir.), *La enseñanza: su teoría y su práctica* (Madrid, Akal), pp. 372-419.
- SHILLING, C. (1993): «Cuerpo, escolarización y teoría social: el capital físico y la política de la enseñanza de la EF» en: Barbero (ed.), *Investigación alternativa en EF* (Málaga, Unisport), pp. 93-109.
- SICILIA, Álvaro: *Sobre estudios centrados en los estudiantes* (Tesis doctoral), Universidad de Granada.
- SIERRA, A. (2003): *Actividad Física y Salud en Primaria: El Compromiso Fisiológico en la clase de Educación Física*, Sevilla, Wanceulen.

SMITH, John (1994): «Una pedagogía crítica en el aula», *Revista de Educación* (Madrid), 294, 275300.

SOLA, M. (1999): «El análisis de las creencias del profesorado como requisito de desarrollo profesional» en: PÉREZ Gómez, A.; BARQUÍN Ruiz, J. y J. F. ANGULO Rasco (eds), *Desarrollo profesional del docente. Política, investigación y práctica* (Ediciones Akal S.A), pp. 661-683.

SPARKES, Andrew (2001): *Investigación narrativa en la Educación Física y el deporte* (Traducción de José Ignacio Barbero), Universidad de Valladolid.

- (1996): «Recordando el cuerpo de los profesores: momentos desde el mundo de la EF», *Revista de Educación*, 311, pp. 101-122.

- (1992): «Perspectivas del currículum de Educación Física: una exploración del poder, del control y de la ubicación del problema» en: ONOFRE Contreras, Jordán y SÁNCHEZ, Luis J., *Actas del Congreso Nacional de Educación Física de Escuelas Universitarias del profesorado de EGB*.

- (1993): «Challenging technical rationality in physical education Teacher Education: the potential of a life history approach», *Physical Education Review*, 16(2), pp.107-121.

STIKER, H-J. (2005 II): «Nueva percepción del cuerpo invalido» en: CORBIN, A.; COURTINE, J; Y VIGARELLO, G. (2005), *Historia del cuerpo II* (Madrid, Taurus).

STRRET, Susan (1998): «El movimiento magisterial como sujeto democrático ¿Autonomización de los educadores o ciudadanización de la educación?», *Revista Lo Cotidiano* (México), (enero-febrero).

TABORDA, M. y D. RODRÍGUEZ (2007):«Educación del cuerpo, escolarización y modernidad: apuntamientos sueltos», *Educación Física y Ciencia*, Vol. 9, pp. 137-152.

TINNING, Richard (2001): «Camisetas holgadas, Reeboks, escolarización, cultura popular y cuerpos jóvenes», *Revista Ágora* (Valladolid).

TINNING, Richard (1996): «Discursos que orientan el campo del movimiento humano y problemática de la formación del profesorado», *Revista de Educación*, 311, pp. 123-134.

TINNING, Richard (1992): *Educación Física, la escuela y sus profesores*, Valencia, Universidad de Valencia.

TORRES, B. (2008): Conocimientos, pensamientos, creencias y teorías implícitas del profesorado de educación física, de las aportaciones didácticas de la obra del pedagogo Francisco Amorós al desarrollo de la educación física moderna(Tesis Doctoral), Universidad de Granada, <http://digibug.ugr.es/bitstream/10481/1760/1/17323794.pdf>



TORRES, Cesar (1996):«Conocimiento explícito e implícito: ¿Dos formas distintas de pensamiento?»(Documento digital).

TRILLA, Jaume (1999): «La escuela como medio. Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar» en: *Volver a pensar la educación* (Madrid, Morata).

TURNER, B. S. (1989): *El cuerpo y la sociedad*, México, Fondo de Cultura Económica, (ed. Orig, 1984).

URREGO, León Jaime: «La Educación Física y la conformación de hábitos higiénicos en Colombia. Intercambio estético escolar en el s. XIX» (Documento inédito), Universidad de Antioquia (Medellín).

VACA, Ángel H. (1987): *Historia de la Educación Física Colombiana a través de sus normas*, Bogotá.

VARELA, Julia (1995): «Categorías Espacio temporales y socialización escolar. Del Individualismo al narcisismo» en: Larrosa Jorge (1995), *Escuela Poder y subjetivación* (Madrid, Las ediciones de la Piqueta).

- (1997): *El nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.

- (1991): «El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica» en: VVAA: *Sociedad, cultura y educación* (Madrid, Servicio de publicaciones de la Universidad Complutense).

VARELA, J. y F. ÁLVAREZ Uría (1986): *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, Las Ediciones la Piqueta.

- (1991): *Arqueología de la Escuela*, Madrid, Las Ediciones de la Piqueta.

VÁSQUEZ, Benilde: «La lenta incorporación de la EF a los programas escolares en España», (Cap. 8) de *la EF en la formación básica* (Madrid, Gymnos), pp. 171-183.

VATTIMO, G. (2000): *El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna*, Barcelona, Gedisa.

VELASCO, Honorio; GARCÍA F., Javier; Y DIAZ de Rada, Ángel (1993): *Lecturas de Antropología para educadores*, Madrid, Editorial Trotta.

VIGARELLO, Georges (1991): *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial.

VILLAR Álvarez, Fernando del (1996a): *La investigación en la enseñanza de la Educación Física*, España, Editorial Universidad de Extremadura.

- (1996b): «La evolución del pensamiento docente durante las prácticas didácticas. Un estudio de casos en Educación Física», F. Villar (coord.), *La investigación en la enseñanza de la Educación Física* (Madrid, Universidad de Extremadura), pp. 203-231.
- (1988): *Conocimiento, creencias y teorías de los profesores*, Marfil.
- VILLORO, Luis (1989): *Crear, saber, Conocer*, Bogotá, s. XXI.
- VIÑAO, A. (2006): «Historia de las disciplinas escolares, Historia de la Educación» en: *Memoria, Conocimiento y utopía, Sociedad Mexicana de Historia de la Educación*, 3, pp. 93-120, (2007).
- VIZUETE, Manuel (2002): «La didáctica de la Educación Física y el “Área de Conocimiento de Expresión Corporal”. Profesores y curriculum», *Revista de educación* (Madrid), núm. 328, pp. 137-154.
- WILLKA, Mamami (2003): *Ya nunca más VOLVERÁ a ser lo MISMO*, Bolivia, ALAI, América Latina en Movimiento.
- WITTROCK, Merlin C. (1997): *La investigación de la Enseñanza, I, II, III (Profesores y alumnos)*, Madrid, Paidós Educado/MEC.
- (1989): *La investigación en la Enseñanza*, Buenos Aires, Paidós.
- YOUNG, Robert (1993): *Teoría crítica de la educación y discurso en el aula*, Barcelona, Paidós.
- ZULUAGA Garcés, Olga Lucía (2000): «La Educación pública en Colombia 1845-1868 Libertad de Enseñanza y Adopción de Pestalozzi en Bogotá», ISBN: 958-8018-23-4.
- (1999): *Pedagogía e Historia*, Medellín, Editorial Universidad de Antioquia.

## DOCUMENTOS

- Declaración de Punta del Este (1999): Memoria IIIª Conferencia Internacional de Ministros y Altos Funcionarios Responsables por la Educación Física y el Deporte - MINEPS III (Uruguay).
- Diccionario de Hermenéutica (Universidad de Deusto, 1997).
- Manifiesto de Educación Física de Punta del Este (1999): Reunión de Ministros de Educación y Deporte (Uruguay).
- Manifiesto Mundial de la Educación Física (2000): Berlín, Noviembre de 1999,  
<http://www.fiepmexico.com/manif.pdf>
- Manifiesto Mundial FIEP (2000):  
[http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca\\_manifiestoFIEP.pdf](http://www.bizkaia.net/Kultura/kirolak/pdf/ca_manifiestoFIEP.pdf)

- Memorias I Encuentro Nacional de Currículo en EF, Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia (Medellín).
- MUVIM (2001): La aventura del pensamiento, MuVIM (Museu Valencia de la il·lustració i de la Modernitat), Valencia, 2001.
- Noticias Univisión (2012): Más de cinco millones de muertos por conflicto armado en Colombia 9-28-2012, Más en: Univision.com  
<http://noticias.univision.com/america-latina/colombia/article/2012-09-28>.
- Plan Curricular de educación Física del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Medellín).
- Plan Departamental de EF del Departamento de Antioquia 2001- 2011 (Medellín).
- Plan Nacional de Desarrollo de la Educación Física, Ley 934 de 2004.  
[http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2004/ley\\_0934\\_2004.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley/2004/ley_0934_2004.html)
- Plan Nacional de Educación Física de Colombia (2002): Educación Física: Conocimiento y Construcción Social, (2002-2006), Ministerio de Educación Nacional, COLDEPORTES y Asociación Colombiana de Profesores de Educación Física (Bogotá).  
<http://docencia.udea.edu.co/edufisica/guiacurricular/marco/PLANNALEDUFISICA.pdf>
- PRELAC (2002): Proyecto regional de educación para América Latina, Informe de la Habana.
- Savethe Children (2008): Niños en competición.  
<http://www.savethechildren.es>; [http://www.savethechildren.org.ar/images/stories/publicaciones/Derechos\\_del\\_nino/ninos%20en%20competicion](http://www.savethechildren.org.ar/images/stories/publicaciones/Derechos_del_nino/ninos%20en%20competicion).

## TERCERA PARTE

### METODOLÓGICA



Fotografía 3. "La alberca". 1920-1940. Escuela Normal de Medellín (Moreno, W. y otros, 2008)

## 1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN Y METODOLOGÍA

Mi problema era, pues decidir un día cesar de leer y comenzar a escribir para intentar una síntesis aventurada, por estar en parte fundada sobre la ignorancia; de modo que el lector estará siempre en derecho de preguntarse si la claridad a la que la síntesis aspira –y a la que a veces accede– es el resultado del dominio sobre los problemas o del desconocimiento de algunos de los parámetros que los enuncian.

Advertencia de Gérard Vincent sobre su texto, recogida por Ibáñez (1992).

Deberíamos tratar de descubrir cómo es que los sujetos se ven constituidos gradual, progresiva, real y materialmente a través de una multiplicidad de organismos, fuerzas, energías, materiales, deseos, pensamientos, etcétera. Deberíamos tratar de captar la sujeción, en su instancia material, como una constitución de los sujetos. Foucault (1974).

### 1.1 El problema

Lo que constituye el pensamiento reflexivo es el examen activo, persistente cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende.  
Dewey, J. (1960)

### 1.2. Fundamento y continuidad histórica de las creencias que soportan la intervención pedagógica de lo corporal en la escolarización básica pública de Medellín

En lo que tiene que ver con lo escolar, hay áreas del currículo donde el trabajo con el cuerpo es más visible y más dramático (dada su movilización energética perceptible); otras donde la inversión está más o menos invisibilizada, depende del tono, el pulso y la repetición insidiosa de la estrategia, de la sensibilidad lectora. Una y otra situación no son definitivas para determinar el alcance conformador de dicha intervención, quiere decir que operaciones muy sutiles y aparentemente *blandas* pueden tener un impacto subjetivador de alcance inconmensurable; la profundidad de la huella en el sujeto no depende de la rudeza, de la novedad o de la

antigüedad de la estrategia. Inevitablemente, para hurgar lo que se hace, piensa o se desea con el cuerpo, hay que surfear en los altos o bucear en los bajos de la escuela ayudados tal vez por lo que Sloterdijk (2006) llama el *impulso quínico y cínico*, voluntad de saber que permita leer el espíritu de lo escolar histórico que está ya encarnado en los escolarizados que somos todos: profesores, estudiantes, familia, directivas.

Afirman Milstein y Méndes (1999) que la intervención pedagógica de los alumnos implica, con mayor razón en la educación básica, un trabajo –más o menos explícito– con y en el cuerpo; observan que en este momento de la escolarización, el trabajo con el cuerpo es la base y la condición de los demás aprendizajes. Alertan en consecuencia que es en los menores, en las distintas prácticas y áreas del accionar educativo y didáctico, donde la convocatoria directa (activa) al cuerpo se hace cada vez más evidente y perceptible. Se impone una dinámica y una estética, el ojo puesto también sobre lo que el cuerpo hace en la escuela hoy, puede hablarnos del sentido histórico de la acción formativa y con-formativa que sobre él ejercen distintas fuerzas matriciales y paradigmáticas de *lo social*. Para superar la legasténia que se impone sobre una sensibilidad fisonómica, Sloterdijk (2006), en la psicósomática del espíritu de la época, sugiere que las cosas y el cuerpo nos hablan en la medida que sepamos usar las facultades sensoriales; habría que volcar la mirada sobre la escuela, sobre los cuerpos, sobre sí mismos, para ver al ver, para ver-nos al ver.

Por otro lado queremos advertir de entrada, antes de pasar a la objetivación y a la problematización investigativa, que la intervención educativa sobre y a través del cuerpo no suele ser considerada como Educación Física (EF) por lo menos por dos razones: la primera, porque los estudios socio históricos que se han emprendido en o sobre esta disciplina tienden a ignorar como suyas aquellas acciones e intervenciones del cuerpo que escapan a su objeto (Barbero, 2005), y la segunda, muy relacionada con la primera, porque la disciplina y el oficio de educación física o educador físico se ha enfocado históricamente hacia intervenciones técnicas más relacionadas con el entrenamiento y la instrucción físico-higiénica, deportiva y recreativa.

Es por ello que históricamente la trayectoria disciplinar y profesional de la EF ha estado por fuera del ámbito de la pedagogía general, solo tangencialmente el maestro responsable de la EF, en

el tiempo y el espacio curricular asignado a esta, al recreo o a las actividades denominadas como extracurriculares, ha sido convocado a funciones de *modelación conductual*, castigo y control extremos a través de técnicas físicas intensas. Este estudio no reduce su interés a las atenciones que se dispensan pedagógicamente al cuerpo en los marcos del espacio-tiempo curricular asignado a la EF, ni a las condiciones del tratamiento que se hace de él en el espacio de *lo escolar*.

La institución, los maestros y las disciplinas o las áreas en general y el mismo estudiantado actúan sobre el cuerpo seria y rigurosamente desde dimensiones más abarcales de lo escolar, que demandan perspectivas más amplias de la escuela, ya no como mapa, ahora como territorio (véase Calvo, 2012). Desde esta perspectiva, en la escuela misma y en sus prácticas con el cuerpo, se puede llegar a dimensionar el lugar de lo *no escolar*<sup>451</sup> (Duschatzky & Sztulwark, 2011: 47), dimensión esta última, que muchos que pasan por la escuela, parecen no alcanzar a percibir o a valorar

### 1.2.1 Planteamiento del objeto de estudio y la problematización investigativa

*Después de cinco décadas pasadas por a las aulas hay una experiencia escolar que permite, un lunes temprano al asomarse desde el puente del metro al patio de la vieja casona que funge de escuela, recibir el cimbronazo de una inquietud confrontadora: a pleno sol, por dos largas horas, los niños se forman, rezan, desencalamban extremidades, se entrenan en el cepillado de dientes, izan la bandera, algunos pasan al frente para ser resaltados, uno de cada grupo sube a la pequeña tarima y lee algo, un niño necio es retirado de la fila e introducido en una de las porterías de fútbol por parte de un joven que lleva uniforme de una de las universidades públicas de la ciudad (se atreve un practicante universitario), yo no escucho, en la distancia veo bailar pero la música es inaudible, los movimientos a lo largo entrecortados hablan por sí mismos (...), me pierdo en los propios recuerdos,*

---

<sup>451</sup> Para estos investigadores argentinos lo **no escolar** es una presencia que existe en los contextos de la escolarización. Para ellos, lo escolar va componiendo y recomponiendo un cliché perceptivo que bloquea la posibilidad de componer o entender con esa presencia situaciones educativas, agregaríamos nosotros que bloquea también la posibilidad de percibir los ejercicios de intervención de lo corporal, de leer las reacciones de consentimiento o resistencia corporal de los sujetos escolarizados, a tal intervención practicada en esa dimensión oculta y ocultada de la educación.

vienen a mi mente Bersabe y Don Luis Preciado, mis primeros maestros (...), resuena en mi cerebro el viejo poema de acto escolar de lunes doloroso tantas veces escuchado, tantas veces repetido "Colombia es una patria de leones, en su silencio mudo...", a mi cuerpo llega también, por momentos la sensación del acto público de cierre de semana, el del dolor de la dicha, de lo largo que se hacía el acto patrio ante el deseo de salir al fin desbocados hacia la tarde de charcos en el Pencil (...).

Seguramente la que cierra el acto es la rectora, por sus gestos, se vislumbra un llamado enérgico al orden de la semana que se avecina o algo por el estilo (...), luego desfilan, tras sus respectivos institutores, a los salones; por delante de ellos va la maestra jubilada o prejubilable, las mismas, como en todas las escuelas públicas de la ciudad, que aún se mantienen en el sistema a pesar de sus achaques, los discursos de la ministra y la necia e incomprensible inquietud de los niños. Los recuerdos no son agrídulces, traen una sensación visceral que dice mucho de lo que el cuerpo escolarizado trae en su memoria (...). El paisaje escolar desde lo alto del moderno y veloz metro alienta el interrogante, sobre la lentitud de la escuela, sobre el por qué hacemos lo que hacemos con el cuerpo en esta. Contra sus paredes relucientes blancas en cal, contrastaban las flores rojas colgantes de unos novios (R1).



Fotografía 4. El acto escolar visto desde la altura del Metro (2008). B. T.WM.



### 1.2.1.1 *Definiendo un objeto de investigación*

El cuerpo ha devenido en ser a partir de la manera como ha sido impresionado<sup>452</sup>(ser) por las diversas matrices sociales (saber), en este caso nos interesamos por las creencias que fundan y soportan los ejercicios que sobre él se practican desde la escolarización, así:

- Históricamente se pueden reconocer las evoluciones, las dispersiones, los acomodamientos y las reconfiguraciones, las continuidades y discontinuidades; las apropiaciones, los despliegues y repliegues de las creencias que soportan los procesos de intervención pedagógica de lo corporal.
- Lo que hoy, sobre la educación corporal, se práctica a través nuestro en la formación de los futuros maestros constituye un eslabón en la cadena de reproducción de unas condiciones estético pedagógicas situadas, de modelación corporal.
- Los soportes ideológicos/representacionales del cuerpo, que se reproducen en la escolarización desde la cultura corporal profesoral, consienten o resisten un acumulado cultural corporal situado, producto de los procesos de apropiación y de definición político social de un modo de ser corporal deseado.

Estas premisas sobre la constitución de lo corporal en la escolarización nos permiten definir como objeto de estudio **las creencias que soportan histórica social y culturalmente, la intervención pedagógica de lo corporal en la escuela básica primaria en Antioquia.**

El tratamiento de este objeto posee tres condiciones: (1) una condición ético-moral, (2) una estético-sensible y (3) otra histórico-política; la primera condición se relaciona con el establecimiento de una responsabilidad histórica con los procesos de intervención pedagógica de los cuerpos, que nos compromete como individuos y como partícipes de una comunidad profesional y profesoral; la segunda, con la constitución pedagógica del profesorado como mediador de intercambios sensibles conformadores (subjetivadores), a través de enunciados corporales curricularizados; enunciados que conjugan en forma cambiante nuestra intensión

---

<sup>452</sup>Ver concepto de afección en Spinoza (Marín, 2006). Cuerpo que es afectado o cuerpo que afecta a otros cuerpos (afectabilidad). Condición que varía en todos los cuerpos y que tienen relación directa con la potencia corporal (potencia del ser).

pedagógica con el complejo de intereses y fuerzas sociales que pretenden/desean un modo de ser corporal determinado (deportivo, ciudadano, masculino, femenino, creyente, patriótico, etc.), una (s) identidad (es). La tercera refiere a las condiciones históricas que relacionan tradición pedagógica y configuración de formas, estrategias y dispositivos para la modelación corporal situada.

### 1.2.1.2 *Sobre el valor de la historicidad de la intervención de lo corporal*

Concordamos con Goodson (2004: 306) cuando plantea que “la historia de una práctica [en este caso de una práctica corporal escolar con los cuerpos] en nuestros tiempos suele insertarse y hacerse inteligible en general y de forma característica según la historia más amplia de la tradición a través de la cual se nos transmitió dicha práctica en su forma actual”; diríamos, que en la historia más amplia de tales prácticas, está inserta nuestra propia vida y nuestra propia historia. Develar el sentido y la proyección misma de la Intervención Pedagógica de lo Corporal (IPC),<sup>453</sup> en el pasado, presente y futuro de la escolarización, implica conectar biografía, prácticas y acontecimientos históricos. Las prácticas corporales no están desconectadas, no existen en sí mismas, tienen sujeto y contexto. En este sentido tener en cuenta que somos, como profesores, como “sujetos para la sujetación”, parte de una historia y unos eslabones de una tradición, parte de una cultura corporal escolar, sea en el evolucionar personal y social como alumno, directivo, investigador o docente, insertos escolarmente como cuerpo objeto o sujeto de conformación (subjetivado y subjetivador).

Decía Kincheloe (2000: 38) comentando la perspectiva de la obra de Ivor Goodson sobre los cambios en el curriculum, que el conocimiento histórico es necesario en el intento teórico de

---

<sup>453</sup> La **intervención pedagógica de lo corporal** (IPC), se perfila en esta tesis desde el TRIT como una noción que identifica un conjunto de ejercicios, de estéticas que se ejercen sobre el cuerpo en la escuela; reúne aquellas prácticas clásicas que históricamente devienen en ejercitaciones que en la escuela operan bajo la batuta de un “educador corporal” que sin existir oficialmente como tal, es encarnado circunstancialmente por cualquiera de los educadores y funcionarios presentes en la escuela, ahora el educador físico, caso: el paseo, la sesión de recreación, la clase de educación física, la marcha; ahora el contratado puntual (muchas veces por fuera de la nómina oficial escolar) para la banda marcial escolar, la sesión de entrenamiento, la dirección del torneo o el encuentro deportivo, la parada cívico-patriótica, la sesión de teatro o de guitarra o el entrenador de porrismo; ahora el profesor generalista, caso: el castigo, la sesión de higiene, la vigilancia del recreo. Actividades, entre otras, que intentan una modelación-subjetivación acorde con el deber ser social, estético, político, histórico y cultural autoasignado o heterodesignado a la escolarización y al escolarizado. (Ver Moreno, 2005a). La IPC desborda la perspectiva que cree que la educación del cuerpo es coto específico de algunas áreas escolares, es coto de todas.

apreciar el funcionamiento de los procesos sociales, políticos, psicológicos y educativos y sus sutiles interrelaciones. Nuestro estudio desea configurar una aproximación comprensiva a los sentidos de la intervención pedagógica de los cuerpos, en la escuela básica en Antioquia.

Si tenemos en cuenta los términos de estudiabilidad de los procesos sociales, planteados por Kincheloe y por el mismo Goodson (Ibíd.), nuestro esfuerzo investigativo debería considerar, para su desarrollo, esa necesaria historicidad de la relación entre *lo social*<sup>454</sup>, *lo escolar*<sup>455</sup> y *lo corporal*. En sus términos: tratar de situar el conocimiento del pasado (del asunto tratado/intervención escolar de lo corporal) en proyección comprensiva del presente y en proyección de futuro; expresión de una hoja de ruta investigativa que permita, con esto del mirar la historicidad de la intervención del cuerpo en la escuela, dimensionar la posibilidad situada de *hacer las cosas de otra manera*. En este caso aportes para *diseñar*<sup>456</sup> un trato pedagógico de lo corporal.

---

<sup>454</sup> Se entiende en este estudio por **lo social** a un sector que reúne problemas diversos, casos, instituciones, personal (asistente social, trabajador social, maestros, jueces, pensadores, intelectuales, etc.). Configura las relaciones entre lo público y lo privado, entre lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; entre lo urbano y lo rural; entre la escuela, la medicina y la familia. Sector donde se escenifican las alianzas, las hostilidades y las resistencias de los diferentes agentes y actores sociales; lugar o paisaje donde se define lo político, lo estético, lo económico, lo educativo y lo judicial; escenario sobre el que se despliega el Estado. Esta definición de lo social se inspira en el trabajo que G. Deleuze publica como epílogo a la obra "La policía de las familias", de J. Donzelot (1996). Ver Moreno (2010).

<sup>455</sup> **Lo escolar** posee un contorno más borroso que la escuela; remite a todo aquello que aún invisible o invisibilizado funciona en el adentro y en el afuera escolar en los términos de sus propósitos. La escuela que conocemos nace a finales de s. XVIII, se configura durante el s. XIX y se consolida en la primera parte del XX, refiere a un campo, o a una solución técnico-metodológica de reciente formación, su constitución responde a las tensiones históricas entre la corona y el proyecto neogranadino; allí las tensiones entre el proyecto independentista y los intereses pastorales. La definición de lo escolar responde a los requerimientos de la modernidad y de un Estado que se piensa como mediador de la modernización económica, política, social y moral. Lo escolar constituye un sector del espacio social que remite a necesidades y problemas diversos: casos, instituciones, personal calificado, currículo, planes de estudio, espacio y tiempo escolar, códigos escolares, interacciones entre los actores, políticas, normas, dispositivos disciplinares y disciplinarios, formas de obrar, de instruir y pensar, hábitos conformativos situados. Campo de relaciones sociales que define la producción de capital (curricular, corporal). Producto de entrecruzamiento de los intereses públicos y privados, religiosos, higiénicos, regenerantes de orden biológico y social; deportivos, tecnológicos, militares, de seguridad y desarrollo. Lo escolar se vehiculiza a través de un complejo de dispositivos normalizadores tipo la infantilización (Giroux, 2003) y la histerización (Varela, 1997).

<sup>456</sup> Nieto (2010) cuenta en su conferencia que **diseñar**, *diseñadores*, verbo y sustantivo, fueron acuñados por León Octavio Osorno, campesino músico, periodista, caricaturista, diseñador, poeta, y ambientalista, autodidacta antioqueño. Dice que Osorno se inventó el verbo *diseñar* y nombró tautológicamente, sujetos activos a los *diseñadores*. Para Nieto "diseñar" es la conjunción inseparable de tres términos que se apetecen mutuamente, soñar, ensoñar, diseñar. Ante los límites de la escolarización y los límites del cuerpo escolarizado, quedaría algo así, para los diseñadores, como inventarse por *diseñación* otra escuela, otra para el cuerpo y eso implicaría a la manera de Nieto "diseñarla desde el sueño en estado de ensoñación poética".

## 2. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Las ideas, creencias, teorías y concepciones que posee un sujeto o un colectivo de sujetos, trascienden la realidad personal o individual, explayándose a lo histórico y lo social (Van Dijk, 1999: 19-20). Históricamente las creencias que orientan un campo específico, en este caso el de la educación corporal, circulan irrespetando fronteras geográficas, políticas o disciplinares en los inter-juegos de la apropiación, del consentimiento, de la resignificación consciente, de la alienación o de la colonización. Son el producto de una permanente recontextualización<sup>457</sup>. Su objeto de formación o con-formación, el cuerpo, expresándose social e históricamente -sujeto de esa inespecificidad-, es un producto socio-histórico, resultado de diversas prácticas e instituciones.

Se infiere desde el trabajo de Elías (1989) que el control de las manifestaciones del cuerpo ha sido un factor consustancial al proceso de civilización y en tal acometida se entiende el privilegio que la modernidad ha dado a su invento escolar (metáforas del progreso, el desarrollo), como instrumento de control y de ajuste de los cuerpos a un deber ser civilizado. Ni siquiera la actual crisis de las instituciones de socialización y acogimiento (Duch, 1997) ha logrado desbancar la escuela en su función, mientras entran en crisis la familia, la institución religiosa, partidista política o gremial, ella sigue incólume y nosotros debemos seguir interrogándola.

Es evidente que el cuerpo, por más que se ignore y se encubra, por más que se retoque didácticamente la manera de nominar su encausamiento (objetivo, indicador de logro, competencia, presencialidad, virtualidad, generalización, especialización), ha sido el primer destinatario de las prácticas educativas, control, represión, caricia, castigo, motivación. El receptor del *buen* o el *mal* encauzamiento. El primer beneficiario de la tolerancia (respeto a la

---

<sup>457</sup> Sugiere Díaz (2001, 40) que hay una inespecificidad en el discurso pedagógico; según él, este es una gramática resultante para la generación de textos y prácticas recontextualizadas.

integridad física) y la desinhibición del derecho a exhibirse como ser singular (Gimeno, 2003); el cuerpo es sujeto y objeto de educación y de des-educación.

Como ayer, cuando se pensaba que el cuerpo no ocupaba el referente sustancial de la avanzada modelante<sup>458</sup> escolar, todo apunta a una especie de pérdida de actualidad por parte del sujeto en los planteamientos que dominan en los discursos educativos del presente (Gimeno, 2003: 14); posiblemente la idea de una intervención que inquietaba en tanto fuera física y directa o la idea de una subjetivación unidimensional que pensaba el poder por fuera de sí, tenga que ver con tal actitud.

El orden de estas representaciones en el mundo de la escolarización, no desplaza el lugar del cuerpo como receptáculo frontal de los ejercicios de modelación y conformación institucionalizante desde las diferentes matrices de lo social (familia, religión, escuela, milicia, trabajo, partido, sindicato, deporte). Más que una desaparición de los ejercicios insidiosos sobre lo corporal, parece que se dibujara una cartografía sutil de intervención, plus pedagógico activo moderno y posmoderno (Devis, 2004), que en sus desvíos técnicos hacia las cosas de la educación no deja en segundo plano al sujeto, objeto real de la preocupación de los poderes; ellos saben en conciencia (rol de las disciplinas en el conocimiento del potencial de los cuerpos) de lo que puede un cuerpo, a eso le han apostado desde el s. XIX con el desarrollo acelerado de las disciplinas, para este caso véase el desarrollo desde el s. XVIII europeo de la biopolítica somatognosia.

## Situación

*No todo lo que se practica hoy con el cuerpo es novedoso, ni todo ejercicio que a nombre de su bien-estar se practica en el mundo ha desaparecido. Como en la obra de Escher o en la película de Polansky, debajo de una capa muy delgada de civilización pedagógica acechan los grandes monstruos de la sujetación.*<sup>459</sup>

---

<sup>458</sup> **Modelación corporal**, alude a las formas más rudimentarias de intervención de los cuerpos. Foucault (2005) utiliza el concepto de **psicagogia** para referirse a este tipo de prácticas (pone como ejemplo el examen, la confesión); cuando no mediaban las teorías pedagógicas el acto educativo escolarizado se asimilaba al acto psicagógico.

<sup>459</sup> Se habla de la obra de Maurice Escher "Los tres submundos" y de la película "¿Sabes quién viene?" De Roman Polansky

## Evidencia

*En los textos de la escuela hay vestigios validos de los sentidos de la intervención corporal.*

Llegados a los ya casi doscientos años de existencia de la escuela pública colombiana,<sup>460</sup> pasando por los efectos (s. XIX y s. XX) de la propuesta lancasteriana y pestalozziana, de las apropiaciones de la pedagogía católica y de la pedagogía liberal, de los efectos de los aportes de los “activos” (Montessori, Decroly) y de las pedagogías psico y socio-motricistas de segunda mitad del siglo pasado (véase Moreno y otros, 2009), se alcanza a distinguir un proceso de ajuste sutil en la mentalidad y en las prácticas de gobierno de los cuerpos escolarizados (denominado acá como proceso de intervención pedagógica de lo corporal [IPC]).

En los discursos y en las acciones de legisladores, funcionarios, teóricos, directivos y profesorado, en las revistas educativas, en las guías curriculares y circulares institucionales, en las actas escolares, manuales de convivencia y en los proyectos educativos institucionales, en los escritos de los maestros, en sus cuadernos guías y en los libros de disciplina, se pueden identificar trazos históricos, vestigios y rasgos reconocibles y tipificables de la acción conformadora de los cuerpos por parte de la *máquina escolar*. A estos actores y a esta documentación que da cuenta de sus motivaciones y acciones, acude directa e indirectamente<sup>461</sup> este estudio para una avanzada situada de documentación, descripción y comprensión de los procesos de intervención pedagógica de los cuerpos escolarizados.

## Situación

*La escolarización un campo paradójal para lo corporal*

---

<sup>460</sup> Forma gestada en el Occidente europeo y apropiada como estrategia de instrucción pública con orientación estatal o gubernamental desde el s. XIX. Institución cerrada y aislada en el paisaje de lo social, configurada sobre las bases de las instituciones educativas precoloniales con pretensión educativa modernizante. Forma gestada en el occidente europeo y apropiada como estrategia de instrucción pública con orientación estatal o gubernamental, con método y responsable oficial desde el s. XIX (véase Pineau, 1996)

<sup>461</sup> El autor suspendió este estudio entre 2005 y 2011, en este lapso desarrolló con otros colegas investigaciones sobre historia de las prácticas de educación corporal en Medellín y Antioquia (primera mitad de s. XIX y primera mitad de s. XX), sus resultados están publicados en artículos de revista y libros colectivos que sirven de referente secundario a este trabajo.

## **Evidencia**

*En la escolarización hay convivencia entre acciones que propician el devenir del ser (emancipantes) e intervenciones que promueven el sometimiento conformativo del ser (sujetantes).*

Como la ciudad que educa o des-educa, la escolarización, a la manera de otras matrices sociales, caso los medios de comunicación (véase Marín, 2006) deviene en una dictadura de cánones que estructuran al tiempo que desestructuran nuestra subjetividad. Es un campo paradójico para lo corporal donde espectralmente se dejan ver procesos de intervención que producen sujeto/cuerpo a partir de procesos reconocibles que se desplazan entre la subjetivación emancipante y la reducción subyugante. Simultáneamente, en el mismo tiempo y espacio, y sobre el mismo cuerpo, producción de procesos que van desde un devenir del ser emancipante, hasta procesos reductores de un ser en grilletes (Butler, 2001: 7). Proceso de disciplinamiento individual y de regulación biopolítica en función del control de las interacciones corporales (Foucault, 2007; Rocha, 2009, 2011). La motricidad de los enunciados corporales de este transcurso con-formador, específicamente lo que tiene que ver con su pulso, tono, cinética, proxémica y cronémica (Mandoki 1994, 2006; Ibáñez, 1997; Castañer, 1992, 2005; Moreno, 2005b), marcan ordenes de prevalencia histórica en el drama conformador escolar situado, que desean ser descritos, documentados y en lo posible, comprendidos desde este empeño investigativo.

## **Situación**

*El modo de ser corporal, ilusión difusa, en constante reacomodación*

## **Evidencia**

*La intervención de lo corporal se define en la tensión caótica de los ideales reguladores modernos y las pretensiones inesperadas de las atenciones posmodernas.*

Se infiere del trabajo de Elías (1989) que el control de las manifestaciones del cuerpo ha sido un factor consustancial al proceso de civilización y en tal acometida se entiende el privilegio que la modernidad ha dado a su invento escolar (metáfora del progreso) como instrumento de control y de ajuste de los cuerpos a un deber ser civilizado. Ni siquiera la actual crisis de las instituciones

de socialización y acogimiento (Duch, 1997) ha logrado desbancar la escuela en su función, mientras entran en crisis la familia, la institución religiosa, partidista política o gremial, ella sigue incólume y nosotros debemos seguir interrogándola.

In-quieta la pervivencia histórica de cierta inercia subjetivante que, anclada en los cánones y los sobre-determinantes formales de la educación *tradicional, moderna* y posmoderna se impone caóticamente en los procesos de prefiguración curricular (selección cultural) del cuerpo en la escuela básica. Cuerpos productivos, disciplinados, críticos, libres, autónomos, ordenados, quietos, silenciosos, sensibles, limpios, vigorosos, inteligentes, patrióticos, creyentes, dóciles, solidarios, creativos, sensibles, participativos; consignas diversas, reencauchadas y a veces divergentes, que maquilladas desde directrices pedagógicas, las más de las veces construidas en los centros universitarios, en las casas editoriales transnacionales o desde las oficinas grises de los intelectuales de ministerio, empacadas en estrategias humanizadas “casa del maestro”, “cualificación de maestros”, mantienen su eco rector en las *casas de educación primaria* que apenas empiezan a dejar de ser los viejos caserones familiares decimonónicos venidos a escuelas de primeras letras. A la escuela y al currículum se le asignaron funciones derivadas de las necesidades sociales que exigían los nuevos tiempos con sus nuevos ideales culturales y educativos (Devis, 2004), eso no significaba que los ideales e intereses de la intervención pedagógica más tradicional dejaran de ser referentes de poder conformativo en la escuela que se vive.

Es evidente que hay una experiencia y una cotidianeidad escolarizada dominante que nos constituye como maestros y que legitima a través nuestro -aun a pesar de las pequeñas grietas positivas y críticas-, una ética, una estética y una política conformadora de lo corporal de prevalencia tradicional.

Las orientaciones, sistema de creencias (Ennis, 1995), que definen discursivamente las estrategias y los dispositivos de intervención de lo corporal escolar -depositadas en el campo pedagógico/depósito oficial y el campo intelectual/depósito profesoral (Díaz, 1993, 2001; Bernstein, 2000)-, mantienen unas líneas capitales de acción tradicional sobre los cuerpos de los escolarizados que pueden ser identificadas. No hay que olvidar que estos sistemas de creencias



profesorales, que están conectados con las orientaciones de lo social, son la base de los saberes y las prácticas, de los ejercicios corporales que se concretan en los currículos (Ennis, 1994).

Así, discursos, tecnologías y capitales de acción, conforman un relato curricular dominante “no ingenuo” que al fin de cuentas parece descubrir pocas modificaciones, pocas alternativas, no por ello despreciables. Sutilezas sensibles de una cultura corporal (y profesoral) escolar que vale la pena descubrir, que vale la pena fraguar, poner en estado de enunciación, pues en ellas pueden anidar explicaciones de la imposibilidad o razones para disoñar con lo que puede la escuela y la educación con el cuerpo (véanse: Gimeno, 2005, 2010; Pedr az, 2007; Martínez Bonaf e, 2010; Querrien, 1979; Balboa, 2001; Milstein y Méndes, 1999; Nieto, 2010; Calvo, 2008; Moreno Doña, 2010; Crisorio & Giles, 2009). Revelación que conforma la reafirmación situada de los límites de la escolarización o el descubrimiento de otros sentidos desde nuestra propia experiencia y desde nuestros propios procesos de significación sobre lo qué hacemos y sobre el cómo y para qué hacemos lo que hacemos con el cuerpo en la escuela.

En los marcos de la escolarización situada (educación básica de Medellín), de cara a la proyección desde la cultura profesoral, de “nuevas formas” de intervenir pedagógicamente el cuerpo (deseo de una pedagogía crítica proactiva), (1) perfilado un objeto de investigación, (2) significado en contexto el valor que posee la aproximación histórica a las creencias o a las formas de conocimiento que han soportado la intervención de lo corporal en nuestras escuelas y (3) exploradas problemáticamente las perspectivas que circulan en el campo educativo regional sobre la relación cuerpo-creencia y escolarización, nos preguntamos:

 Qu  cambios ha experimentado la escuela con el cuerpo?  Qu  resignificación experimenta nuestra propia práctica de intervención pedagógica de lo corporal en el contexto de lo escolar?  Qu  sigue o no pudiendo (de poder subjetivador) la escuela con el cuerpo?  Qu  cambios (de continuidad, de emergencia) se han operado en las estrategias de intervención escolar de lo corporal?  Qu  evoluciones ostenta el pensamiento pedagógico que soporta la intervención de lo corporal en la escuela básica en Medellín?  Cu l es el estado de las pretensiones estratégicas tradicionales sobre el cuerpo escolarizado?  Cu les son las

pretensiones estratégicas emergentes sobre el cuerpo escolarizado? ¿Qué motivaciones históricas soportan hoy la ejercitación con-formadora que prepara y despliega el maestro sobre el cuerpo escolarizado? ¿Qué teorías y que pedagogías, qué acumulados culturales, y experiencias prácticos, experticias disciplinares y profesionales se comprometen en la intervención pedagógica de lo corporal en la escuela básica? ¿Qué explicaciones del niño, del sujeto, del hombre, qué visiones y qué creencias de orden político, religioso-espiritual o ético-moral subyacen a ese accionar? ¿Qué disposiciones e intereses relacionados con el orden y la gestión de la ciudad, de lo público y lo privado, de lo escolar y lo no-escolar motivan/perfilan hoy las pautas de intervención corporal (acogimiento, cuidado, modelación, formación, instrucción, control, encausamiento, dirección, castigo, estímulo) de los sujetos escolarizados en la escuela básica obligatoria de Medellín? y una pregunta sustancial ¿Qué lector (matriz/matrices) adoptar o configurar para abordar la lectura descriptivo comprensiva de las creencias, de los discursos y las prácticas de la IPC?

Esta investigación intenta conectar (1) pensamiento social sobre lo corporal, (2) constitución histórico-discursiva de la IPC y (3) pensamiento profesoral de soporte de la IPC actual sobre lo corporal en el cotidiano escolar; proceso que desde la conexión de cuerpo, saber, poder, sensibilidad y subjetividad permita una aproximación comprensiva a la pertinencia histórico social y cultural de las creencias que hoy vienen orientando la intervención corporal por parte del profesorado en la escuela básica obligatoria en Medellín. Se apoya para ello en métodos de descripción y documentación histórica de las líneas capitales de acción profesoral, ejercidas sobre los cuerpos de los escolares, por medio de las distintas estéticas que se concretan caóticamente en el cotidiano escolar.

### 3 SOBRE EL TRATAMIENTO DEL PROBLEMA

Esta investigación se orientará a través de tres rutas: (1) Un recorrido por los discursos de la educación corporal de los ss. XIX y XX en la ciudad de Medellín, con el propósito de describir y documentar las líneas básicas de las creencias que dieron soporte a la actuación profesoral sobre el cuerpo. Para ello se recurre al examen de materiales históricos (análisis estético prosaico de discurso) consignados en los textos escolares (manuales, guías, revistas, circulares, imágenes, planes de estudio, orientaciones directivas y profesoras, textos de apropiación pedagógica) depositados en establecimientos educativos y en museos históricos. (2) Identificación, descripción y documentación de las líneas básicas de las creencias que dan soporte profesoral hoy en Medellín a la intervención pedagógica de lo corporal en la escuela básica obligatoria y (3) reconocimiento de los discursos expertos que desde la teoría social y educativa han consolidado una plataforma intelectual que pretende explicar-orientar-evaluar la actuación del profesorado en los asuntos de la intervención corporal de los escolarizados. Estas tres rutas comprenden un entramado histórico social y educativo sobre lo corporal, que a través de la triangulación investigativa apuesta por un conocimiento situado sobre las condiciones históricas de concreción de la intervención pedagógica de lo corporal en la educación básica obligatoria en Medellín.

El profesorado para llegar a hacer las cosas de otra manera debe pasar por procesos de reconocimiento personal y social, de confrontación epistemológica y política que conmueva su estructura profesional (véase Smith, 1994)

## 4 OBJETIVOS

### 4.1 Generales

Reconocer el sentido y la pertinencia histórica social y educativa de los discursos profesoriales de la educación básica sobre la corporalización escolar (el ejemplo antioqueño)

Identificar creencias fundantes que soportan histórica, social y culturalmente la intervención pedagógica de lo corporal en la escuela básica primaria en Antioquia.

### 4.2 Específicos

Configurar una matriz de análisis estético-histórica para el análisis de los discursos de la corporalización educativa.

Configurar una matriz de análisis fotoetnográfica para el análisis de imágenes de los procesos de corporalización educativa

Reconocer en los rituales escolares los dispositivos y acciones situadas de la corporalización por la vía de la escolarización primaria

Reconocer en la base histórica de la discursividad educativa y en los rituales escolares, el proceso transformativo de las creencias que soportan la intervención pedagógica de lo corporal

## 5 METODOLOGÍA

Investigación cualitativa donde prevalece el análisis del discurso por la vía del análisis estético y el análisis foto-etnográfico.

La metodología que se utilizó en esta investigación es prevalentemente inductiva dado que:

-A la teoría se accedió en la medida que: el proceso de problematización y de construcción de las herramientas metodológicas (matrices), para el análisis de los registros primarios (fuentes históricas base de las creencias, registros de observación, entrevistas y foto entrevistas) la iba demandando como referente iluminador para la construcción, la descripción, comprensión y explicación de los sistemas de creencias fundantes (en la construcción de los relatos analíticos).

-Se avanzó del reconocimiento de los sistemas generales de creencias sobre lo corporal (presentes en los rituales escolares) y la corporalización, hacia los aspectos más específicos de orden territorial, educativo y escolar.

-De la identificación inductiva de una serie de dispositivos que se presentan con un significativo nivel de prevalencia al ojo del investigador en los rituales actuales de la “escuela primaria vivida”, se pasa al reconocimiento del proceso transformativo de dichos dispositivos y de las respectivas creencias que parecen soportarlo históricamente.

Esta investigación es el producto del trabajo investigativo desarrollado por el autor, con un apoyo de la vicerrectoría de Investigación de la Universidad de Valencia (Esp.), en el segundo semestre de 2005 y con una comisión de estudios de la Universidad de Antioquia de 2002 a 2005 y de julio de 2012 a julio de 2013. Dado el carácter histórico-estético de la investigación, se destaca el trabajo simultáneo de corte histórico-estético que el investigador desarrolla en el grupo de estudios corporales (entre 2002 y 2007) y con el grupo de prácticas corporales, sociedad, educación-curriculo (ambos de la Universidad de Antioquia) entre 2008 y 2013. Tres

investigaciones desarrolladas en estos dos grupos como investigador principal dan bases, conocimientos, problematizaciones y referentes clave para el dimensionamiento y la concreción de esta tesis.

## **5.1 Técnicas para recabar la información.**

Desarrollar una investigación cualitativa que se concentra en un análisis de las interacciones (enunciados e intercambios corporales y sobre lo corporal) escolares y en lo escolar-, basada en registros históricos, observación y registro de prácticas y conversaciones con el profesorado, plantea a esta investigación requerimientos y técnicas específicas para recabar la información que permita una aproximación significativa a los objetivos presupuestados. Son varias las rutas por las que se opta.

### 5.1.1 El registro fotográfico

Hoy día la fotografía goza de buena aceptación como medio de la investigación educativa que requiere de procesos rigurosos y exhaustivos de registro visual que sirva de base para los procesos descriptivo-comprensivos del fenómeno de la escolarización. En la imagen como veremos más adelante se “descubren interacciones” que en la “observación investigativa” directa no se hacían evidentes (o que por otro medio no pueden evidenciarse). Es fuente que permite captar detalles de la acción; también recurso sobre “acciones del pasado” que ya existe en documentos históricos que permite acceder a una información implícita que puede estar por develarse de cara a una nueva intencionalidad investigativa. Para Kvale (2011, 22 y 30) la imagen es omnipresente y polivocal (permite lecturas múltiples) y su consideración debe hacer parte en algún nivel del análisis investigativo de tipo social

Este recurso metodológico permite el acceso a una parte importante de la información básica de esta investigación. Permite registros que acompañan el proceso de observación hecha en diez instituciones educativas de educación primaria de Medellín a lo largo del trabajo de

campo, pero además permite el registro de textos ubicados en museos y bibliotecas de la ciudad.

De la base fotográfica que se configura a lo largo del proceso investigativo, se ha realizado una selección de imágenes que componen el guión para la fotoentrevista con el profesorado de dichas instituciones<sup>462</sup>. Dada la importancia de la fotografía para la presente investigación, en siguiente de lo metodológico (3.2.) sobre la cuestión de fotoetnográfico, se dedica un espacio para profundizar sobre su sentido investigativo.

Las imágenes que se registran en los diferentes espacios investigativos son la base para procesos de análisis fotoetnográfico que se emplean en el apartado analítico (Apartado 6) con fines descriptivo comprensivos en esta tesis.

### 5.1.2 La fotoentrevista

La entrevista que se emplea en esta tesis se corresponde con lo que Hammersley y Atkinson (1994, 128) denominan como entrevista reflexiva, no tiene carácter estandarizado ni estandarizante. Si bien se va a la entrevista con una intencionalidad y unas pautas orientadoras, a la entrevista que se propone en esta investigación se va receptivo y abierto a lo que en la conversación (que puede ser individual o colectiva) surja; el asunto del ritual, de la creencia, del dispositivo, de la identificación de prácticas y acciones de corporalización demanda de una conversación abierta y de búsqueda, de “des sedimentación”. Por ello la fotografía se nos antoja como un recurso de alto potencial para el proceso de evocación, de recurso, de asociación, de aclaramiento sobre asuntos que pueden surgir en el contraste, en la comparación y diferenciación, en las “palabras y recuerdos del otro”. La aproximación a lo que se busca “puede ser directa o indirecta” (Ibid.). La fotografía es un estímulo, un disparador, una provocación, un desplante generador; el investigador pasa a un segundo plano en la conversación, pero no pierde su papel activo de organizador y orientador.

---

<sup>462</sup>Ver apartado 6. Anexos.

De la base fotográfica que va componiendo esta investigación a lo largo de su trabajo de campo, se hace una selección de imágenes que componen un guión que orienta el proceso de conversación “semiestructurada” con el profesorado.

La conversación se desarrolla teniendo en cuenta las recomendaciones generales que se hacen para la denominada entrevista semiestructurada (González Such, 2002, Hammersley y Atkinson, 1994, Kvale, 2011)

Esta técnica tiene además la manera de la *entrevista factual* (Kvale, 2011), en los términos de un interés por el proceso de decantación o precisión consensuada o no que se puede dar cuando varias personas se pronuncian sobre un mismo hecho, sobre una misma práctica, sobre una misma acción en este caso de intervención de lo corporal. Importa el punto de vista de cada profesor, pero importa el punto de vista colectivo o comunitario (de comunidad de interpretación) que se posea sobre el asunto que se conversa. Puede adquirir tintes de *entrevista de confrontación* (de perspectiva) o de *entrevista conceptual* (de creencias, concepciones, constructos, teorías)

El individuo o el grupo (generalmente entre tres y cinco personas) se disponen alrededor de una serie de imágenes dispuestas en una pantalla que el investigador pasa en función del discurrir del conversatorio. Se configura un grupo que puede tener ribetes de lo que Ibáñez (1992) y Galeano (2009) denominan *grupo de discusión*, que define un trabajo grupal donde no media la directividad ni las perspectivas unidireccionales y donde se estimula la expresión abierta y franca de los participantes

### 5.1.3 La observación

A pesar de las distancias entre las épocas, esta solidaridad de las edades tiene la fuerza que proporciona los lazos de inteligibilidad entre ellas (Rokwell, 2009) evocando palabras de Bloch)

Para Angrosino (2012, 61) “La observación es el acto de percibir las actividades e interacciones de las personas en el entorno de campo mediante los cinco sentidos del investigador”. Estrategia que permite captar el contenido manifiesto de las acciones de IPC situadas para en el desarrollo



del proceso investigativo avanzar hacia la aproximación de los contenidos latentes de esas acciones; contenidos que permitan los procesos descriptivo-comprensivos de la IPC.

La observación es una actividad importante a lo largo del trabajo de campo de esta investigación; es la observación y sus correspondientes registros escritos y fotográficos los que permiten inicialmente al investigador ubicar, en los rituales corporales, los dispositivos de la IPC que dan forma a la cultura seleccionada (currículo) situada para la búsqueda de la corporalización; aspectos de la intervención escolarizada que van a ser objeto de seguimiento histórico especialmente tratando de mirar sus expresiones en los registros discursivos del entresiglos XIX y XX antioqueño, también a través de una observación continuada en las expresiones de tal proceso corporalizador en el cotidiano escolar; expresiones pedagógicas que pueden delatar en buena medida la permanencia o superación de aquellas creencias históricas que fundan una estrategia situada geográfica e históricamente de conducir los cuerpos escolarizados.

La base de este estudio tiene que ver con el contacto (intercambio sensible) que el investigador establece con el profesorado de las escuelas a través del proceso de asesoría de práctica profesional. Esta vivencia pedagógica permite una problematización investigativa que sale de las inquietudes que se forman en la observación directa de los procesos de intervención pedagógica de lo corporal en la cotidianidad escolar.

Observación e interacción son las constantes sobre las que se constituye el trabajo de campo; fuente de mucha información que es contrastada directa o indirectamente con los registros históricos a los que se va accediendo con la intención de definir matrices analíticas y con el fin de ubicar los procesos de transformación de creencias, dispositivos y prácticas corporalizadoras.

La observación es una parte importante del trabajo de campo, a él se agrega el rastreo directo (fuente primaria) e indirecto (fuente secundaria) que se lleva a cabo durante el proceso investigativo en bibliotecas y archivos pedagógicos de la ciudad. Hay una documentación de archivo que fue fundamental para el proceso descriptivo-comprensivo de esta tesis pues fue la que permitió un cruce comprensivo con el drama actual (registrado en notas e imágenes) de la

IPC para poder adentrarse en el análisis de las creencias fundantes de dicho proceso corporalizador.

A la manera de Rokwell (2009), se establece una relación dinámica entre drama cotidiano del cuerpo escolarizado y registro histórico discursivo del tratamiento pedagógico recibido por esos cuerpos en el pasado; rastreando la constitución de las creencias soportes de la intervención de lo corporal en el marco escolar *paradocumentar lo no documentado*; huellas del pasado en el presente, pero también huellas del presente en los registros del pasado. La corporalización como se vive (observa) permite dimensionar la corporalización en el pasado, y en ese encuentro con las bases histórico discursivas (prácticas, discursos, dispositivos, acciones) encontrar marcos de sentido a lo que hoy se hace con el cuerpo; proceso necesario de observación y evocación clave para proyectar una corporalización diferente.

## 6. LA FUENTE PRIMARIA Y SECUNDARIA

Constituye junto con la fuente secundaria histórica la base informativa que da cuenta de los procesos de apropiación y recreación de una forma situada (en el pasado) de realizar los procesos de constitución de lo corporal por la vía escolar. El periodo sobre el que se hace mayor énfasis está ubicado entre 1870 y 1930. Momento de alta significación para la constitución del proceso de instrucción pública en Colombia por la forma como se dan los procesos de apropiación de la escolarización y de la corporalización.

La fuente primaria está constituida por diversos escritos e imágenes que dan cuenta de los procesos de IPC en Antioquia para el periodo descrito; también contiene una base escrita (producto de las entrevistas y de las observaciones) y grafica del presente de la IPC en diez instituciones educativas públicas que dan cuenta de la escolarización primaria en la ciudad de Medellín. La base secundaria la compone el producto de investigaciones históricas del campo de la educación corporal y la educación física de Medellín que referencian un patrimonio histórico importante de los procesos de corporalización de s. XIX (García, C. y otros 2000) y primera mitad de s. XX (Moreno, W. y otros 2008).

## 7. FASES Y ACTIVIDADES ASOCIADAS A LA INVESTIGACIÓN

FASES				
I	II	III	IV	V
Reconocimiento del asunto investigativo	Problematización básica	Problematización específica	Configuración de la tesis (fase de configuración referencial, problemática y analítica)	Configuración y reconfiguración de los relatos etno-corporales
Revisión bibliográfica Observación Divulgación escrita (Artículos, capítulos de libro, monográficos/debate temático) Participación en eventos académicos Transferencia académica (a cursos de pregrado y maestría)				

**Tabla 1. Fases de la Investigación**

### FASE I. RECONOCIMIENTO DEL ASUNTO INVESTIGATIVO

Aproximación bibliográfica básica.

Fase de docencia en el doctorado “Crisis del pensamiento y la práctica educativa”.

Reconocimiento de la historia de lo corporal en Europa mediterránea, Latinoamérica, Colombia, Antioquia y Medellín.

Producción de artículo de revista nacional sobre avances de la investigación.

Participación en Congreso Mundial de Juegos con tema relacionado con el asunto de las creencias del cuerpo (Canarias).

Recopilación de material gráfico.

### FASE II. PROBLEMATIZACIÓN BÁSICA

Reconocimiento de inquietud investigativa por las creencias fundantes que soportan la educación corporal en las escuelas públicas de Medellín.

Ejercicios de reconocimiento de instituciones (entrevistas y observaciones con registro fotográfico) en cinco escuelas públicas de Medellín (Trabajo de campo I).

Aproximación específica a la bibliografía sobre pensamiento y creencias profesoras y sobre educación corporal (Promoción de dos artículos y un número temático en revista RIE/2005 sobre la educación del cuerpo).

Producción de dos artículos en revista internacional con avances sobre tesis.

Participación en la organización de un evento académico internacional sobre el tema de la educación corporal.

Presentación de trabajo de investigación (DEA) sobre creencias acerca de lo corporal, saberes y poder del profesorado de la educación básica.

Recopilación de material gráfico.

### FASE III. PROBLEMATIZACIÓN ESPECÍFICA

Profundización en la producción investigativa nacional e internacional sobre pensamiento y creencias profesoras, historia del cuerpo, curricularización de la educación corporal sobre asuntos relacionados con la educación etnocorporal (promoción de un número temático sobre educación etnocorporal en revista *Ágora*/2010).

Problematización específica (creencias pedagógicas sobre la educación del cuerpo).

Participación en evento internacional con tema relacionado con la investigación.

Producción de dos artículos internacionales sobre avances de investigación.

Recopilación de material gráfico.

### FASE IV. CONFIGURACIÓN DE LA TESIS (FASE DE CONFIGURACIÓN REFERENCIAL, PROBLEMÁTICA Y ANALÍTICA).

Recopilación y selección de material proveniente del trabajo de investigación (DEA).

Definición de un marco referencial.

Configuración y reconfiguración de dos herramientas metodológicas (La matriz de análisis IPC y la Matriz de análisis foto-etnográficas).

Trabajo de campo II (entrevistas, foto entrevistas y registros fotográficos) en otras cinco instituciones públicas de la ciudad de Medellín.

(Producción de un número temático en revista *Educación Física y deporte*/2012 sobre cuerpo y curricularización).

Producción de dos artículos internacionales sobre avances de la investigación

Recopilación de material gráfico.

## FASE V. CONFIGURACIÓN Y RECONFIGURACIÓN DE LOS RELATOS ETNO-CORPORALES

Construcción de relatos analíticos a través de la aplicación de la matriz de análisis estético IPC y de la matriz de análisis foto-etnográfica.

Conclusiones.

Presentación de la tesis.

(Producción de un número temático en revista RIE sobre cuerpo en la escuela/2013).

Producción de un artículo internacional sobre avances de la investigación.

Recopilación de material gráfico.

## BIBLIOGRAFÍA

ANGROSINO, M. (2012): *Etnografía y observación participante en investigación cualitativa*. Madrid, Morata.

BARBERO, J. I. (2005): «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física» en: Monográfico Educación corporal, MORENO, W. (coord.), *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, RIE), núm. 39, (septiembre-diciembre).

BERNSTEIN, B. (2000): *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, Bogotá, Cooperativa Magisterio.

BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*, Buenos Aires, s. XXI editores.

BUTLER, J. (2001): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Madrid, Ediciones Cátedra.

CALVO MUÑOZ, C. (2012): *Del mapa escolar al territorio educativo*, Editorial Universidad de la Serena, 4º ed.

CASTAÑER, M. (1992): La comunicación no verbal del educador físico. Construcción de un sistema categorial de observación y análisis del comportamiento cinésico (Tesis doctoral), Barcelona, Universidad de Barcelona.

CRISORIO, R. y M. GILES (Dir.) (2009): *Educación Física. Estudios críticos*, La Plata, Argentina, Ediciones al Margen.

DEVÍS, J. (2004): Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad Política en CAPARROZ, F. E. y N. FIGUEREIDO (Orgs.), *Investigación, Brasil, Educación Física escolar*, LESEF/NEPECC/UFU.

DÍAZ, M. (2002): *El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia*, Neiva, Universidad Surcolombiana.

- (2001): *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*, Bogotá, Colombia, Editorial Magisterio.

- (1993): *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Cali, Colombia, Universidad del Valle.

DELEUZE, M. (1996): «El auge de lo social» en: DONZELOT, J., *La policía de las familias*, (Valencia, Pre-textos).

- DUCH, LL. (1997): *La educación y la crisis de la modernidad*, Barcelona, Paidós.
- DUSCHATZKY, S. y D. SZTULWARK (2011): *Imágenes de lo no escolar. En la escuela y más allá*, Buenos Aires, Paidós.
- ELIAS, N. (1989): *El proceso de civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- ENNIS, J. y C.BAIN (1995): *The curriculum process in physical education*, Win C. Brown communications (inc.), 2nd ed.
- FOUCAULT, M. (2007): *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2005): *La hermenéutica del sujeto*, Madrid, Akal.
- GALEANO, E. (2009): *Estrategias de investigación social cualitativa*. Medellín, La carreta Editores.
- GIMENO, J. (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Morata.
- (2005): *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.
- (2003): *El alumno como invención*. Madrid, Morata.
- GIROUX, H. (2003): *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid, Morata.
- GONZALEZ SUCH, J. (2002): *Técnicas de entrevista en Educación*. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnostico en Educación. Universitat de Valencia.
- GOODSON, I. (2004): *Historias de vida del profesorado*, Barcelona, Octaedro.
- HAMMERSLY, M. Y ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona, Paidós.
- IBAÑEZ, J. (1979) (1992): *Más allá de la sociología: El grupo de discusión*, s. XXI de España Editores.
- KVALE, S. (2011): *Las entrevistas en la investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- KINCHELOE, J. (2000): «Introducción al cambio en el currículum» en: Goodson, I. (2000), *El cambio en el currículum* (Barcelona, Octaedro).
- MANDOKI, K. (2006): *Prácticas Estéticas e identidades sociales*, México, Prosaica 2 s. XXI.
- MARÍN, S. (2006): *Pensar desde el cuerpo. Tres filósofos artistas: Spinoza, Nietzsche y Pessoa*, México, DDO producciones.
- MARTÍNEZ Bonafé, J. (2010): «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad», en: GIMENO, J. (ED), (2010), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*(Madrid, Edit. MORATA).
- MILSTEIN, D. y H. MENDES (1999): *La escuela en el cuerpo*, Buenos Aires, Miño Dávila Editores.



MORENO, W. (2010): «El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación» en: MORENO, W. (coord.), *Monográfico "Educación corporal y etno-educación" Revista Ágora para la educación Física*(España, Universidad de Valladolid).

- (2005a): La relación creer-saber-poder en la disposición político-cultural del profesorado de Educación Física (Trabajo de investigación que habilita para desarrollo de una tesis), Valencia, Universidad de Valencia (Inédito).

- (2005b): «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar» en: Monográfico Educación Corporal, MORENO, W. (coord.), *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid, RIE), núm. 39, (septiembre-diciembre).

MORENO, W.; PULIDO, S.; GARCÍA, C.; GÓMEZ, J.D.; MONTOYA, J.A. y GIL, J. (2009): *Fuentes documentales históricas de las Prácticas Pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del s. XX en Medellín (1900-1950)*, Medellín, VIREF, Universidad de Antioquia.

NIETO, D. (2010): Diseñar la escuela: para sembrar y cultivar un jardín de infantes planetarios, Congreso iberoamericano de Educación, Metas 2021, Buenos Aires.

PEDRAZ, M.V. (2007): «El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la Educación Física Escolar y qué hacer con su detritus», *Revista Ágora* (Universidad de Valladolid), núm. 4-5.

PINEAU, P. (1996): «La escuela en el paisaje moderno. Consideraciones sobre el proceso de escolarización» en: CUCUZZA, Héctor Rubén (Comp.), *Historia de la Educación en Debate*(Buenos Aires, Miño y Dávila).

QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos Elementales Sobre La Escuela Primaria*, Madrid, Ediciones la Piqueta.

ROCHA Bidegain, L. (2011): «Educación Física y Currículum: para una biopolítica positiva», *Research interest and universities* (UNLP - FaHCE).

- (2009): «Educación Física... la Fuerza del dispositivo biopolítico en la educación del cuerpo», *Revista Enseñar la práctica*, 12/2, pp. 1-7, (mayo-agosto).

ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Barcelona-Buenos Aires.

SMITH, J. (1994): «La práctica en el aula», *Revista Educación*.

VAN DIJK, T. (1999): *Ideología: Una propuesta multidisciplinar*, Barcelona, Gedisa editorial.

VARELA, J. (1997): *El Nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, Editorial la Piqueta.

VARELA, J. y F. ÁLVAREZ-URÍA (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid Ediciones la Piqueta.

## LA APROXIMACIÓN ESTÉTICA Y EL PERFIL DE LA MATRIZ IPC (MAC)

En este acápite presentamos el proceso de construcción de un instrumento que facilita una aproximación lectora al proceso de conformación de un modo de ser corporal, allí lectura del sistema de creencias y representaciones que dan soporte a esta intencionalidad. Facilitador para la descripción y comprensión del sentido y la pertinencia histórico-social y cultural de las estrategias de intervención corporal (en su estado preactivo, activo o pos-activo). (1) En su estado preparatorio (antes de la acción) cuando se inscribe en una teoría de la acción corporal o en un deber ser corporal; es decir cuando hace parte del pensamiento, del querer, de la opinión, del deseo; (2) Cuando es referente para la toma de decisión en la acción sobre el cuerpo o sea como explicador y orientador de la acción, y (3) Como *condensador* de una teoría que se constituye a partir de pensar la acción que se ha hecho, se hace o se proyecta hacer sobre lo corporal.

Existen interesantes aportes conceptuales para configurar una matriz que permita el análisis (directo o intelectualizado) de discursos y acciones corporales.

Cuando el análisis posee pretensiones descriptivas y comprensivas de las creencias que subyacen y soportan los procesos de intervención pedagógica de lo corporal en una situación histórica definida debemos preguntarnos por el lugar que ocupa en la comprensión de los enunciados o las acciones corporales el sujeto lector (el interprete). Se parte de la idea estética de existencia de una *comunidad de interpretación* que arropa al sujeto lector; el no está solo en el mundo, nace en relación e interacción y es sometido a procesos de acogimiento y socialización que tocan marcan su experiencia en el mundo, su forma de creer, ver y actuar.

Así, el análisis con matriz (que en nuestro caso denominaremos IPC/Intervención Pedagógica de lo Corporal) se hace desde un lugar, desde una vivencia situada. La lectura de un enunciado o

de una enunciación corporal, de una acción o una práctica, de una estrategia o una táctica corporal se hace desde la propia experiencia individual y colectiva, quiere decir: desde el cuerpo mismo de los que leen a través de la tal lente; es lo que denominamos *comunidad interpretativa* o comunidad lectora.

El concepto de comunidad interpretativa, proviene según González de Requena (2009), de la hermenéutica de S. Fish; nos recuerda que desde tal perspectiva cada interpretación pasa por una precomprensión de los códigos y prácticas compartidas y por los compromisos paradigmáticos e institucionales que ha ido conformando el lector a lo largo de su experiencia social (escolar, religiosa, militar, familiar, etc.). Comunidad de interpretación, *conciencia de intérpretes* involucrados desde un *emplazamiento* en una empresa social (comunitaria, disciplinar, política, religiosa, pedagógica, etc.) que deviene en una lectura situada, en este caso de la intervención que se hace de lo corporal en la escuela. Para González Requena (2009: 3), todo intérprete sigue caminos tocados por los conjuntos de prácticas vigentes, así como por los propósitos y construcciones institucionales compartidos local e históricamente.

Por su parte Mandoky (1994) muestra como desde una estética de lo cotidiano (prosaica), en este caso desde lo escolar, se pueden emprender lecturas comprensivas de lo que allí ocurre con el sujeto en medio de los intercambios sensibles. Castañer (2005) muestra cómo abordar la lectura de las acciones corporales en los contextos de una comunidad situada. Ibáñez (2003) de mirar las condiciones comunicativas verbales y no verbales (gesticulares), kinésicas (apoyado en los trabajos de Birdwhistell, 1952) o fisiognómicas (apoyado en estudios de Buhler, 1950) y proxémicas en el contexto del análisis sociológico; esto por poner sólo algunos de nuestros referentes más significativos en el proceso de construcción de nuestra matriz de análisis IPC.

Los lenguajes y sus “inversiones energéticas” pasan por condiciones de singularización que imponen la comunidad o la situación histórica en la que se enmarca el sujeto de investigación; por ejemplo se diría que la conexión entre lo verbal y lo no verbal cuenta con bases expresivas diferentes lo que condiciona su nivel de correspondencia (Castañer, 2005); entre la verbalización y la “expresión corporal” se abre entonces, una brecha variable de correspondencia (Mandoky, 1994).

La definición de una matriz de análisis estética para los requerimientos analíticos de nuestra investigación, proyectada a partir de las necesidades que deja entrever nuestro asunto y nuestro problema investigativo, parte en lo fundamental de dos lugares: (1) la invitación de Michel Foucault (1974) a atender la forma como se ejerce el poder, en términos de una mirada diferencial sobre el objeto de control (los elementos significantes de la conducta o el lenguaje corporal) y la economía (la coacción que se ejerce sobre las fuerzas más que sobre los signos, el ejercicio), y (2) de la invitación lanzada por la investigadora Katya Mandoki (1994: 187) sobre la necesidad histórica de emprender estudios concretos y detallados de las matrices sociales; en este caso de la escolarización, de la educación corporal y, dentro de esta, de las educaciones que se emprenden en el cotidiano escolar básico como es el caso, entre otras, de la educación física, la educación higiénica y disciplinaria.

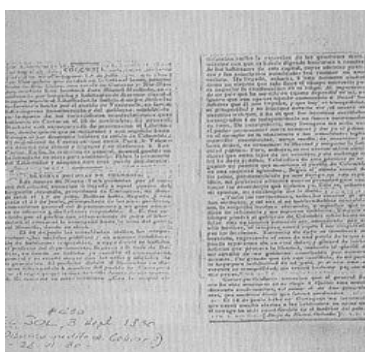
Para tener orientación en nuestro proceso constructivo (cable a tierra) partimos por definir un presupuesto investigativo: *la descripción comprensiva del intercambio estético que se presenta en la escuela de s. XIX y primera mitad del s. XX en Medellín -intercambios visibles en los discursos producidos y reproducidos allí, sobre la educación corporal-, da cuenta de una aproximación al proceso de constitución histórico-social y cultural de un modo de ser y hacer corporal deseado y situado.*

Nuestros rastreos iniciales nos llevan a pensar que es en ese tiempo histórico, donde se definen los procesos de constitución (por apropiación y recreación) de la “escuela pública” colombiana (Sáens y otros, 1997; Zuluaga, 1999). Tiempo donde, específicamente, se dejan leer las condiciones de apropiación y “refundación” de modos institucionalizados e instituidos de intervención pedagógica en los que creemos poder encontrar la base de las creencias (apropiadas o propias) que fundan o fundamentan un modo de intervención pedagógica situada, de lo corporal. Inicialmente, en Colombia, este proceso educador recibe el nombre de “Instrucción Pública”.

Desde nuestra perspectiva, el análisis estético sobre las interacciones sociales que se producen en la escuela, con las limitaciones propias de un estudio retrospectivo (en lo que respecta con la aproximación histórica), se enfoca a partir de los enunciados latentes en fragmentos de texto

(consignas, normas, órdenes, disposiciones y orientaciones impresas en los textos que circulaban en la escuela de la época). Hay que anotar que estos fragmentos configuran un enunciado total y completo que da cuenta de forma explícita o implícita, visible o “invisible”, de un deseo, de una representación, de una norma de interpretación; en suma, de una acción y una intervención educativa.

Bien anunciábamos en un principio, que no ignoramos hechos condicionantes de tal presupuesto, tales como que “hay más ley educativa, más ilusión preformativa, que acción”. El saber popular a fuerza de los excesos retóricos del gobierno, afirma que en política, en legislación, es más lo que se dice que lo que se hace. El análisis estético de los intercambios sensibles y sus enunciaciones y acciones corporales en la escuela presente, cuenta con registros en presente (entrevistas, grupos de discusión, fotografías y videos) que permiten un análisis *más cercano* a las condiciones de posibilidad de la IPC de la escuela básica primaria pública en nuestra región, cuestión que podremos valorar en el último capítulo de este informe investigativo.



Estudio sobre los castigos. (5)  
Alberto de J. Duque. Bogotá, 1845



Catecismo Astete (6)  
Biblioteca Nacional, Bogotá,  
Imprenta Oficial 1905



¿Cuánto le costó la burra? (8)  
Grabado de Francisco A. Cano,  
Agosto de 1896 (1)

### Ilustración 3. Ejemplos de superficies de análisis (enunciados) para estudios estético-corporales.

Los enunciados que dan cuenta de las interacciones sobre lo corporal se consideran actos comunicativos, unidades de significación e interpretación que pueden ser analizadas como un texto completo; análisis que deben reconocer la conjunción de enunciados anteriores, posteriores y abarcantes. El enunciado corporal también reproduce un acumulado cultural corporal anterior y simultáneo que, a su vez, se proyecta en discursos posteriores. Diríamos -

estableciendo aproximaciones a la experiencia y el intercambio estético (registrado) constituyente de lo corporal del s. XIX, s. XX o de principios del s. XXI- que estamos intentando comprender aquello que hemos sido, que somos y podemos llegar a ser desde las educaciones que operan sobre lo corporal.

## 1. LA IPC: MÁS ALLÁ DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

La constatación en el terreno del pensamiento social de que el cuerpo es ante todo la concreción de un ejercicio histórico-social (Dewey), una textualización de la historia, las sociedades, los regímenes y las ideologías (Barthes);<sup>463</sup> una faena de las prácticas virtuosas y disciplinarias, una hechura de las instituciones (Foucault, 1997), lleva a pensar que hay un territorio (una superficie) que puede dar cuenta de los avatares de la con-formación corpórea escolar. Superficie que demanda de *lentes* que ayuden a identificar la lógica interna (el sentido) de los ejercicios modelativos que emplea la escolaridad para prefigurar (desde el deseo de *lo social*<sup>464</sup>) un cuerpo (que también es el nuestro). Este acto se expresa y se deja leer en la cultura escolar, en el pensamiento profesoral y en general en el despliegue institucional de todos los cuerpos enclaustrados. Cuerpos que emergen, en consecuencia, matizados en razón de los juegos y tensiones de las fuerzas y poderes que se escenifican en la escuela.

Este planteamiento, de cara a los requerimientos instrumentales de esta investigación, nos demanda un posicionamiento ético y estético y nos exige la organización de una herramienta metodológica, que desborde el orden de las presunciones teóricas.

**La primera** nos advierte y nos ubica; partimos del hecho central, de estar *removiendo* y *escudriñando* con **“seres de carne y hueso”**, conformados desde el orden de lo cotidiano

---

463 Barthes, (1982), 10 “Encore le corps”, en *Critique*, 35, 423-424. Citado por Giroux (1996), 203.

464 Para Donzelot (1998), lo social remite a un sector que reúne problemas diversos, casos, instituciones, personal (asistente social, trabajador social, maestros, jueces, pensadores, intelectuales, etc.), sector que configura las relaciones entre lo público y lo privado; lo judicial, lo administrativo y lo ordinario, lo urbano y lo rural; la escuela, la medicina y la familia, que conserva, preserva o liberaliza, que configura dispositivos de control y vigilancia; que asigna roles y da estatuto (madre, padre, hogar, profesor, etc.). Sector que afecta a los otros sectores (judicial, económico, público, privado, etc.), sector donde se escenifican alianzas, hostilidades y resistencias de los diferentes agentes y actores sociales, lugar; paisaje donde se define lo político, lo estético, lo económico, lo educativo y lo judicial; escenario donde se despliega el Estado (Ver Deleuzze, 1998, 233-241). Desde allí, las enfermedades y el contagio, las adaptaciones sociales, el alcoholismo, la penalización, la recreación, la asistencia, la promoción, la socialización, la higienización, la infantilización (Giroux, 2003), la histerización femenina (Varela, 1997); allí la formación o la con-formación escolarizada, pasan a ser asuntos de una estrategia social de nuevo orden, ajustada a dispositivos de nuevo tipo, diferentes a las estrategias del gobierno colonial.

emotivo y lo cotidiano público, y ello nos permite, tanto, leer lo que pasa con el cuerpo en el nivel del signo, en el nivel de las inscripciones que se ensañan con su *carne* y con su ambiente educativo (especie de *sémiosis*), como también verlo, presentirlo, desde la simbolización, desde el nivel dramático de sus emociones (ver Mandoki, 1994, 80-83 y Castañar, 2001, 47; Ibáñez, 1992, Calvo, 2012). **La segunda** nos orienta: es posible vislumbrar (atrapar) críticamente los despliegues formales (explícitos, visibles) y energéticos (implícitos, menos visibles) de la pretensión encarnativa (producción sensible) que se escenifica en los marcos de la escolarización. Una consideración de fondo nos lleva a ese posicionamiento hipotético metodológico.

Consideramos que ambos desplazamientos hablan de una cinética corporal, de un juego de voluntades de poder en la escuela frente al cuerpo, que crea ruidos, desfases, contradicciones y fisuras en los enunciados formativos. Quiere decir, que su aprehensión es posible porque esa voluntad resultante (hegemónica y contra hegemónica) se traduce en eventos, actos y enunciados de e/a (enseñanza-aprendizaje) que (para el caso) se dispersan dramáticamente por todo el escenario escolar, haciendo tal ruido que, exponiéndose, facilitan su valoración; allí la posibilidad de diseñar un instrumento para su apreciación. Más adelante precisaremos la lógica interna e interactiva de estos despliegues.

Dos constantes tensionan el acto transformativo de la lente: la primera relacionada con la unidad del acto conformativo; pendiente de la armonía de la "lectura", nos indica que la estructura del instrumento debe responder a la estructura misma del ejercicio modelador. La forma signica (inscripción) y la energética (peso dramático) de las regulaciones (enunciaciones) estéticas, morales y físicas que emite la escuela, camino a esa concreción transformativa de los cuerpos, demanda una estructura básica de la lente que en su potencia localizadora no disocie el peso conjugado de actos y eventos corporales, de signo y ejercicio; a través de la escritura escolar misma se puede ejercer una "gimnástica contundente" (Foucault, 1996) que altera la *presentación* corporal tanto como cualquier otra ejercitación; diríamos que el cuerpo siempre está presente, bien sea en los actos audibles<sup>465</sup> o en los inaudibles (como los *no motrices*) o que

---

465 El término se usa de manera metafórica. La audibilidad da cuenta no solo de la escucha, acá, también de la visibilidad, en general de la percepción de la acción motriz por otro. Algunos autores toman la cinética como referente, diferencian entre acciones motrices y no-motrices (el yoga estaría cargada de las segundas). Habría una



todo en la escuela educa al cuerpo; el cuerpo, allí, es *rallado* a través de formas variadas; sentenciaría la pedagogía corporal que en *la variedad* y en *la profundidad* está la clave (. . .).

En nuestro argot, la articulación entre contenido y carga definen el efecto, sean las cincuenta abdominales, el ferulazo o la *caricia* de la “izada de bandera”; en función de la dirección energética queda definido un efecto (allí la posible coherencia del instrumento); halagos, instigaciones, apremios, persuasiones, estímulos que contienen una reminiscencia moral, política o estética en función de su forma, pero no solo, también en razón de una carga energética, de sus dosis; desde la perspectiva mandokiana estaríamos hablando del componente retórico y el componente dramático del enunciado (1994: 96-99). Con todas las implicaciones físicas que tiene la posibilidad de la “bifocalidad corporal” leerlo y verlo (Castañar, 2001: 39), veremos luego con mayor profundidad cómo disponemos de un instrumento que, dispuesto en dos ópticas, consecuentes con la estructura del ejercicio, no pierde de vista la *complejidad integrada* del cuerpo/sujeto; pues “la expresión humana es primeramente expresión con todo el cuerpo”<sup>466</sup> y la intervención corporal pedagogizada, es una estrategia que refina una *tecnología total* sobre el cuerpo (la escuela se devela y se desvela en ello). Por esto la valoración, practicando detentes sobre signo y ejercicio, puede intentar una aproximación total a la apropiación corporal conformadora.

En la segunda, relacionada con su estructura; se sacrifica la seguridad de una herramienta formal certificada para el evento investigativo, en aras a aventurar una herramienta, que si bien proviene de un acumulado metodológico de base (en este caso Foucault (1974), Ibáñez (1979), Varela (1995), Mandoki (1994), McLaren (1984, 1994, 1997, 1998), Castañar (1992, 2001, 2005), Calvo (2007) devenga en una herramienta más ajustada a la propia “estructura óptica” que se ha ido conformando -como veremos más adelante- desde los distintos momentos de la investigación (pero sin reducirse a su límite). Proceso integrado e integrador que no se escuda en la unidireccionalidad referencial. Estética, política y pedagogía crítica, surten de elementos una construcción que responde a la forma como estos van siendo armonizados y confrontados por el

---

tendencia en la educación corporal occidental a considerar prevalentemente las acciones y expresiones corporales audibles de las no audibles.

466 Fromont (1981), citado por Castañar, 2001, 45.

sujeto investigador. Quiere decir, que la lente misma refleja el proceso y el estado de configuración en el investigador de una “óptica lectora”. Leer con las gafas que se poseen.

Somos conscientes del riesgo de una empresa abocada a bajar esta presunción metodológica (lente bifocal, matriz IPC) al terreno de la *utilería investigativa*, que demanda una pesquisa<sup>467</sup> sobre las bases (creencias) del discurso y el pensamiento del profesorado que moviliza una pedagogía corporal. Precisamos allí un triple nivel de complejidad (colmos que a continuación presento). Tenemos entre manos el requerimiento de un artefacto conceptual capaz de desgarrar sentido de lo que, aunque estando allí, no hemos podido aprehender (**primer colmo**) o significar (o sino para qué estaríamos acá); posibilidad de una *caja de resonancia*, que permita establecer aproximaciones lectoras y comprensión crítica del proceso de apropiación, intervención y construcción histórica del cuerpo en la escuela.

Hemos desplazado (cosa no muy propia, se dice, de los “oficiantes corporales”) el sujeto de la incardinación (como problema investigativo) y hemos optado, en su lugar, por un eslabón subsidiario del acto con-formador: el profesor (**segundo colmo**), y para aumentar el atrevimiento, de él, hemos cerrado frontera entorno a un lugar “etéreo”, el de su pensamiento y discurso (por eso llegamos aquí y no al “lugar natural” de un *edufísico*). Espacio investigativo, el discurso profesoral (nuestro presupuesto), donde se media, donde se deslíe el concentrado que vehicula la pretensión constitutiva de la corporeidad escolarizada; es esto lo que se expone, en verbo, gesto, icónica y postura profesoral o en retazos del drama escolar (a manera de metáforas, mitos, opiniones, rituales y ejercitaciones corporales por él pedagogizadas) a nuestra valoración.

Haciendo contravía a una recomendación clásica (manual investigativo para iniciados que quieren ser calificados), esa lente, no constituye un artilugio probado en el campo de la educación corporal o la educación física (**tercer colmo**); de antemano puede generar serias dudas sobre su valor para la recolección y la interpretación apacible y confiada de los datos (lies que ni siquiera!). Borrosamente, toma cuerpo (desde antes de la formalización investigativa) en los deseos de mirar “entre líneas” el texto de lo que hicieron con nuestro cuerpo, pero allí

---

467 Pesquisa basada, prevalentemente, en las emisiones directas (verbales, acústicas y paraverbales) e indirectas (escritos y despliegues icónicos) de los mediadores educativos, particularmente del profesorado.

también el texto de lo que hacemos con los cuerpos (con el nuestro y con el del otro). Hace parte de un accesorio tejido en los vaivenes de la propia experiencia escolar (no escapa a ese redil), se configura a partir del proceso mismo de transformación crítica que se opera en la propia “conciencia educadora”. O lo que es lo mismo, para colmo, ese “desfijador óptico” necesario -en permanente proceso de construcción-, se quiere recuperar de la propia vivencia como sujeto y como agente “autorizado” de con-formación corporal.

Queremos decir que esa *reconstrucción* metodológica (la lente) se va definiendo desde el momento mismo en que entra en crisis, en nosotros, la suficiencia del concepto de *educación física*; se prefigura desde el instante en que nos entra la sospecha sobre la naturalización y positivización de los presupuestos formativos que se suponen allí contenidos. Parece (y con eso nos animamos) que hace parte de un micro ritual de resistencia crítica (tan reclamado), desde adentro mismo de los lugares donde se supone la escuela es más permisiva (la universidad, la investigación)<sup>468</sup>.

Más que un artilugio que nos acerque a *la carne del eslabón protagónico* de la *cadena escolar*: el alumno (que se tocará tangencialmente), tratamos con un instrumento que nos puede acercar a lo que sucede en, y con, los agentes pedagógicos, políticos e intelectuales de ese acto con-formativo. Particularmente, en esta investigación, un acercamiento comprensivo a la mediación profesoral, realizable a través de una valoración crítica de las estrategias, tácticas y dispositivos (teorías) que, labrando cuerpo, se despliegan a través de sus discursos, desde creencias enraizadas profundamente en la historia de una cultura profesional del campo, que en buena medida permanece desconocida.<sup>469</sup> Esta matriz compone un “Caballo de Troya” que ha de introducirnos en las instituciones, en los discursos del pasado y el presente, en los actores voluntarios de esta pesquisa. Es nombrada con las palabras que dan cuenta de la acción que retrata: Intervención Pedagógica Corporal (IPC). Más adelante nos detendremos en el significado de cada uno de sus tres componentes.

---

468 Me escuece la idea de tener una “licencia pagada” para pensar, otros la tienen para otras cosas afines (¿) para poner sellos, para cuidar, para defender, para aliviar, para contener. Resuenan las palabras acusadoras de Chomsky... funcionarios (La des-educación (2000) o de Fernández Engüita (La escuela a Examen, 1990)... maestros, ni propios ni esclavos, trabajadores... con licencia para...

469 Salvadas excepciones en el caso colombiano observables en los esfuerzos pioneros de Vaca y los estudios de la última década que tocan aspectos de la cultura profesional de la EF (ver Chinchilla, 2005, 2003, 2000, 1999).

El desequilibrio generativo o crisis conceptual, que conlleva a la construcción de esta *llave*, se podría ubicar en tres espacios educativos:

El primero, el de mi propia experiencia matricial, como sujeto sometido a un largo proceso de constitución corporal institucionalizada (casi medio siglo); participante de un régimen conformativo de primera línea (hijo varón, primogénito, deportista, soldado, padre, marido, profesional, *edufísico*...). Buena parte de ella en el medio escolar; sometido, en ocasiones mediando mi voluntad, en otras la ajena, en ocasiones producto de mi consentimiento<sup>470</sup> o de mi ingenuidad.

El segundo, el contacto con mis maestros y mis colegas, con mis compañeros de iniciación en el preescolar, en la escuela, en el liceo, en la universidad (en aulas y canchas) o en los contextos propios del colectivo de investigación.<sup>471</sup>

El tercero, el espacio de la confrontación investigativa (tesis doctoral) que me introduce en el espacio tiempo real del despliegue profesional e intelectual del profesorado, sobre los cuerpos de la *chiquillada*; inserción, que suponiendo la *condición* de “extrañador”, permite un *pase* para penetrar en el escenario donde se configura, escenifica y reproduce, quiere decir, donde se despliega en escena real, nuestro pensamiento y nuestras creencias sobre el cuerpo; vivencia que me remite, desde una dimensión nueva, a reconocermé corporalmente como eslabón de la *cadena conformativa*. A través de tal lente, viéndolos, escuchándolos, escuchándome (...) alcanzar a percibir la construcción misma de mi cuerpo y el de mis “usuarios” (no olvido que presto un servicio a *lo público*, pero no me llamo a engaños, mi patrón es un patrón jodido, “extraño mi privilegio”), algo debe significar que la gran mayoría de los maestros y maestras de mi país -por no decir de toda Latinoamérica- estén de marcha y eso tiene que ver con la lente y con el significado mismo del espacio donde se conforman nuestros cuerpos.

---

470 Gyroux y Simón (1998, 182) sugieren que, en la escuela, en nuestra condición de subordinados, en la lucha por descubrir nuestros propios espacios de resistencia y afirmación, negociamos y transigimos en lo que entregamos y retamos de la cultura dominante y en aquello que representa nuestros propios intereses y deseos.

471 Me refiero a tres colectivos de trabajo académico e investigación escolar de los que he formado parte (GUTAC, grupo Académico para la formación permanente del profesorado; un colectivo profesoral que investigó sobre el currículo y las representaciones profesoras (Universidad de Medellín/Javeriana); un colectivo que investigó sobre la historia de la Educación Física (Universidad de Antioquia) inicialmente al interior del grupo de estudios corporales y posteriormente y hasta la fecha, al interior del grupo de investigación PES (Prácticas corporales, sociedad, educación-curriculo).

## 2. EL REFERENTE DE LA IPC (LOS DETONANTES)

Antes de avanzar en la presentación de la herramienta, nos detendremos en la exposición de una recapitulación de aquella base referencial que, a lo largo de la pesquisa, nos ha ido proporcionando elementos básicos para la constitución del lector IPC:

Destacan en la definición de la herramienta lectora y sus ejercicios analíticos:

(1) El concepto foucaultiano (1996, 1999, 2002) de las “tecnologías de gobierno” y su relación con la subjetivación a través de las racionalidades objetivadas en el cuerpo, camino a la construcción de una identidad deseada.

(2) La perspectiva de John Smith (1994) sobre el necesario posicionamiento intelectual del profesorado en el aula, de cara a la configuración de una profesionalidad docente que parta de un desplazamiento crítico comprensivo, que avance desde preocupaciones descriptivas del orden epistémico, centradas en los contenidos y métodos educativos, hacia una problematización de orden político que interroga ese saber, en términos de a qué o a quién sirven nuestras teorías, discursos y prácticas (confrontación profesoral); premisa necesaria, a su juicio, para un posicionamiento profesoral proyectivo/propositivo (en este caso frente a lo corporal, desde la escuela).

(3) La perspectiva de Peter McLaren y Henry Giroux (1995) sobre la con-formación de una sensibilidad corporal en medio del *ritual educativo* y los *estados de estudiante*, en él y en ellos, los roles de poder de los diferentes actores educativos.

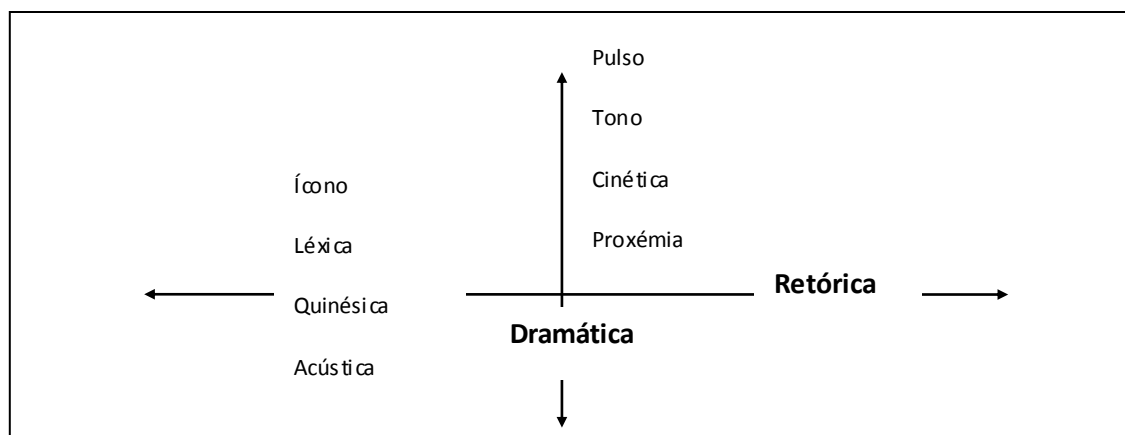
(4) Las reflexiones antropológicas, sociológicas y pedagógicas de Julia Varela (1991, 1994) y José Ignacio Barbero (1990-2001) sobre la cultura corporal y de Gimeno Sacristán (2003) sobre la emergencia, la conformación y la representación moderna de la infancia en relación con los procesos de socialización, objetivación y subjetivación.

(5) Los aportes de una teoría de la dominación para los análisis de la intervención pedagógica de lo corporal de Peter McLaren y Henry Giroux (1995 y 1998); lugar especial merece.

(6) La propuesta de una lectura de las matrices sociales que, atravesando palabra y gesto, signo y símbolo, capte el drama social de la corporalización en los intercambios comunicativos y en los intercambios sensibles (Katya Mandoki, 1994 y Mata Castañer, 2001; Ibáñez, 1992, Calvo 2012).

(7) La propuesta de desnaturalización y despositivización de las prácticas de la educación física (Vicente Pedráz 2000, 2005; Devis 1994, 2001; Barbero 2001) y, finalmente la categoría de tratamiento pedagógico de lo corporal de Manuel Vaca (2001) que muestra una perspectiva abarcante para concebir el encuadre curricular de las diferentes prácticas físico deportivas.

(8) Las fuentes encontradas por García y otros (2000) y Moreno y otros (2008) en las investigaciones sobre el patrimonio histórico de la educación física en Medellín de s. XIX los primeros, y sobre el patrimonio histórico de los discursos de la EF en primera mitad del s. XX, los segundos.



**Gráfica 7. Componentes de la Matriz Estética (Mandoki, 1994).**

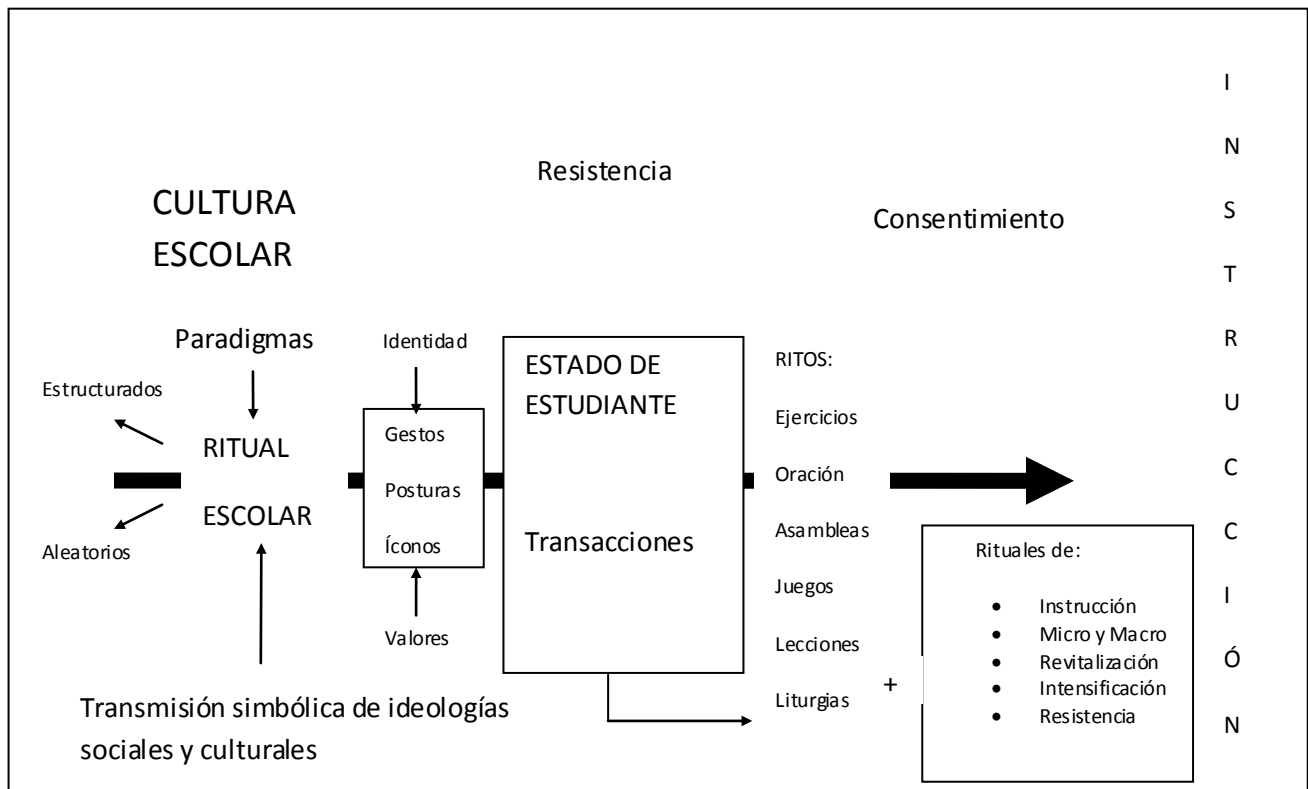
Se problematiza desde allí, una educación, en general, una intención con-formadora de un modo de ser corporal (tecnología pedagógica) institucionalizada que siendo mediada por el profesorado, camino a una construcción y reconstrucción de las identidades y subjetividades corporales, demanda ser comprendida. Esta problematización se traduce desde acá en múltiples preguntas, en provocaciones de búsqueda que marcan la emergencia de un desfijador simbólico que ayude a una valoración de los diversos eventos que propician la transformación de los cuerpos escolarizados:

¿Cómo se define la con-formación de lo corporal desde el campo de las estéticas corporales escolarizadas? ¿Cómo evoluciona histórica y culturalmente el sistema de creencias que soporta la con-formación corporal escolarizada? ¿Cuáles son las relaciones de la escuela con *lo social*? ¿Qué orden social y, en él, qué *modo de ser corporal*, se traslapa en la *misión instruccional* de la escolarización pública básica? ¿Qué intereses ideológicos se reproducen allí? ¿Cómo transita y se transforma el cuerpo en el espacio-tiempo escolar? ¿Cómo se produce allí la sensibilidad y la subjetividad/sujeción? ¿Cómo, desde dónde, sobre qué obediencias, resistencias y claudicaciones, se despliega el ejercicio profesoral sobre los cuerpos escolarizados camino a la con-formación sensible? En esa intervención ¿qué encuentro y desencuentro en torno al cuerpo, se produce entre la cultura que traen los escolares de la calle, la cultura profesoral y la *cultura institucional*? ¿Cómo se implica el profesorado en la sujeción/subjetivación escolar? ¿Qué especificaciones se producen en la conformación corporal dadas las presiones y los desplazamientos históricos, económicos y políticos del capitalismo?

Dado nuestro interés investigativo, estos interrogantes generales nos conducen a otros, de carácter más específico, que sirven de orientadores para fijar los nodos de la herramienta metodológica. Estamos hablando de aquellas preguntas que, al interesarse directamente por la dinámica de los intercambios sensibles propios del ritual escolar, consultan aquellas estrategias y dispositivos estetizantes<sup>472</sup> que despliegan una impresión energético-dramática de alto peso en la constitución del sujeto.

---

472 Conjunto de actividades que completan el arbitrario cultural de la escuela básica: ejercitaciones (ejercicio) de la educación físico deportiva, de la educación artística e higiénicas, desarrolladas por medio de acciones jugadas, de recreaciones y representaciones, de maniobras y disposiciones de control y regulación disciplinaria caracterizadas por el alto compromiso material de la expresión corporal (castigos y ceremoniales -reconocimientos, oraciones, confesiones y reconveniones-, festejos, paradas cívicas y religiosas, actividades artísticas; campañas sobre limpieza, presentación, cuidado, nutrición, sexualidad y decorados). Milstein y Mandes (1998, 75), hablan de prácticas de estetización corporal; desde nuestra perspectiva esa multiplicidad de prácticas conforman la estrategia global de educación corporal del sujeto escolarizado.

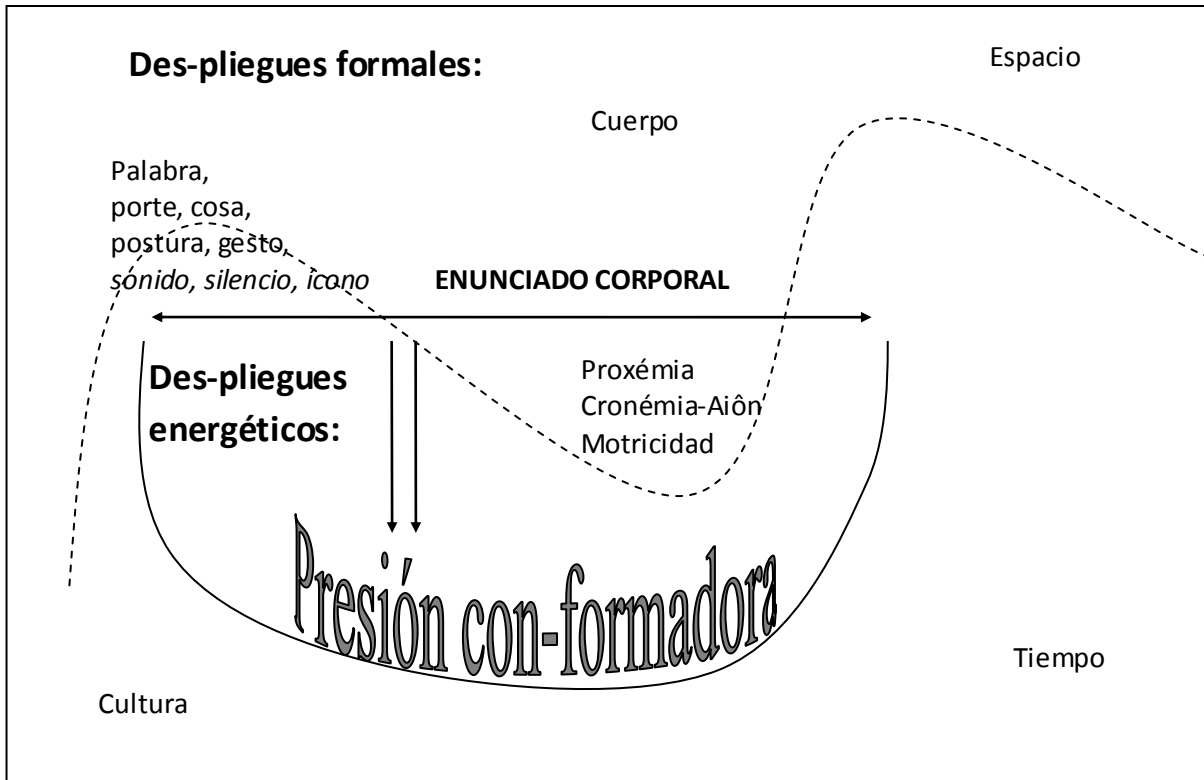


Gráfica 8. Cuerpo y Ritual escolar en P. McLaren (1998).

Entre esos interrogantes puntuales orientadores tenemos:

¿Cómo, y, a través de qué dispositivos, explícitos e implícitos, se efectúa la intervención del cuerpo en la escuela? ¿A través de qué lenguajes? ¿Cuál es la magnitud y la dirección de la motivación del despliegue energético (ejercicio) sobre los cuerpos? ¿Qué correspondencias o qué fraudes, en esa intención, se dan entre discurso y ejercicio? ¿Qué matrices sociales se conjugan en la *modelación* y *capacitación* corporal que pretende el profesorado? ¿Qué paradigmas corporales (concepciones, creencias, tendencias, teorías, representaciones) movilizan hoy en nuestra ciudad, la intervención corporal escolar? ¿Qué *cultura de la calle* interactúa con la *cultura culta* de la escuela (en esto de la *estetización corporal*)? ¿Cómo evoluciona la conformación corporal escolarizada en razón de los procesos de desplazamiento cultural, temporal y espacial? ¿Cuáles son las tensiones histórico-sociales que favorecen la constitución de las acciones y expresiones ludo-corporales que se abren camino en los procesos de curricularización situada (Medellín)? Estos interrogantes ayudan a dimensionar la emergencia y las características del instrumento IPC (Modelan su estructura).





Gráfica 9. La IPC, una huella en el cuerpo.

### 3. EL CONTEXTO DE LA IPC: LA ESCUELA UNA MATRIZ DE LO SOCIAL

Las matrices,<sup>473</sup> denominadas como instituciones, ámbitos o sectores de lo social, dan forma u origen a algo, con-forman (Mandoki, 1994; Deleuze, 1998; Pedraza, 2010, 2011a, 2011b). Desde sus condiciones de posibilidad -cuerpo, entendimiento, percepción espacio-temporal, vitalidad emotiva, formas culturales-, influyen en la capacidad sensible del sujeto. Las estrategias del intercambio estético -desde donde se constituye lo corporal-, producen una serie de efectos diversos que están mediados por los paradigmas de sensibilidad y por la “razón social” de las matrices donde se plantan.

La aproximación comprensiva de la educación corporal, a través del lector IPC, demanda una consideración de los paradigmas que históricamente han recreado lo corporal;<sup>474</sup> ellos -según nuestra tesis- a pesar de la retórica revisionista y *progre* que ha integrado la cultura escolar en los últimos treinta años, preforman significativamente (aún) los discursos, las prácticas y los ejercicios que buscan la constitución corporal. Los diferenciadores: fuerte, patriótico, moral, vigoroso, resistente, espirituoso, viril, sano, culto, industrioso, obediente, dócil, femenina, fecunda, eficiente, competitivo (...) son signos de una operación moral, estética y política que parece seguir orientando significativamente, en buena parte de nuestra región, el calado corporal que pretende la escuela.

Esta perspectiva sobre el cuerpo, en lo social y en su atravesamiento paradigmático, aventura un develamiento de las relaciones de gobernabilidad que subyacen a los dispositivos naturalizados y positivizados (escuela, juego, ejercicio); cuestiones aparentemente desconectadas, como la atención higiénica, la adaptación social, la penalización, la recreación, la asistencia, la regeneración, la promoción, la socialización, la vigorización o la instrucción, revelan una lógica interna, matizada -ahora- por una intención de gobierno, que demanda una lectura entre líneas

---

473 Familia, clase social, escuela, deporte, milicia, religión, género, profesión, disciplina, etc.

474 utilitarista y pragmatista, el biológico, el somatocático, gimnástico, el moral/católico, el patriarcal, deportivo, militar, etc.

de: los saberes contextualizados por la disciplina y de los saberes prácticos del profesorado (dimensiones culturales que contiene el sistema de creencias que nos orientan), también de una cuidadosa lectura transversal de las maniobras y los ejercicios que desplegamos sobre esos cuerpos.

La militarización masculina (Kirk, 1993; Frydenberg y Di Giano, 2000; Moreno, 2005; Rodríguez, 2005), así como la infantilización (Querrien, 1979; Alzate, 2002; Narodowsky, 1994; Gimeno, 2003; Cyroux, 2003), la hysterización femenina (Varela, 1997), la higienización o la regeneración (Devis, 2012, 2004, 2001, 2000, 1994; Barbero, 1995; Sáenz, 1997; Caruso, 2003), la estigmatización de la lo popular (Cyroux y Simon, 1998) se convierten en dispositivos y soportes de sistemas de creencias y orientaciones curriculares asociados, que pueden seguir teniendo una presencia significativa en la gestión escolar de lo corporal.

Lo social, presenta un nuevo encuadre de poder; sugiere Alberto Echeverri<sup>475</sup> que una gestión de poder centrada en el cuerpo (nueva centralidad) pugna por desplazar al gobierno ayer cimentado prevalentemente en el control de las conciencias. Es allí donde la intervención corporal actualizada por los nuevos afanes (economía social y política del cuerpo) emerge como una estrategia de saber/poder inscrita en la reconfiguración social y en los nuevos objetos del poder.

El cambio de blanco, reconfigura el paisaje de la intervención, ahora las tramas sujetadoras del cuerpo, al reactualizarse -sin dejar de serlo- meticulizarse, son otras. Pedr az (2005: 4), sugiere que el cuerpo, en el marco de la escuela, no es hoy un símbolo politicamente neutro; su apariencia se configura, como un marcador social y cultural, como un operador escenográfico de las diferencias convenientes; especie de superficie donde se escenifica y se da la producción ideológica.

Tomando lugar en la perspectiva genealógica de Pedr az (Ibíd.), se representa al cuerpo como "un espacio político sobre el que se articulan redes de saber y de poder" que son desentra nables. En el cuerpo, desde su apreciación, se estaría expresando "(...) la diferencia

---

475 Citado por Zuluaga (1999: 128-129).

social: no ya la diversidad o la multiplicidad cultural, sino la diferencia entendida como distancia entre el cuerpo legítimo y el cuerpo no legítimo” (Ibíd.).

Matices estos, sobre el atravesamiento del cuerpo por la trama de lo social, que pensamos pueden iluminar el atrevimiento valorativo (que intentamos) de los amagos, incidentes y lances escolares, donde se cumple el juego intersubjetivo de culturas (legítimas e ilegítimadas). Culturas que en su colisión figurativa (modelación/capacitación o, incluso, desfiguración/invisibilización) generan destellos que dejan leer lo que pasa con un cuerpo que se labra en razón a las relaciones de poder allí escenificadas.

#### 4. LA IPC UNA HERRAMIENTA NECESARIA

Partimos de pensar la escolarización, como espacio/tiempo analizable, como grillete de un complejo juego ideológico contradictorio de procesos materiales transformadores (172), lugar que requiere de herramientas confrontativas que, relacionando la pedagogía como un conocimiento inmerso en los juegos de las relaciones de poder, ayuden a valorar críticamente lo que pasa con *el ejercicio* escolar. Lo pedagógico -el método, la teoría, el recurso físico, la estrategia- está en función de una intervención que comporta una razón de poder (del poder de los subordinadores sobre los subordinados).

La cita de Foucault, con que iniciamos este aparte metodológico, invita a un interesante giro en la aventura valorativa de la dramática sujetativa; sugiere que la constitución del sujeto, de su subjetividad (sujeción), que la constitución de su pensar-se y su actuar-se debe ahora leerse en su instancia material, energética y emotiva. En esa dirección, hablamos de la emergencia de una matriz IPC que, a la manera de un des-fijador de significado, nos permita un acercamiento crítico a la vivencia dramática del cuerpo escolarizado.

Hablamos de un revelador que opere desde los enunciados corporales -desde su potencial expresivo- o desde las enunciaciones (escolares, profesoraes, burocráticas) que se emiten interna o externamente para la puesta en acción de una intervención pedagógica del cuerpo. Desde allí decimos que la IPC da cuenta del sentido y la dirección de la intervención corporal; deja ver la acción, la persuasión; pero no sólo eso, también, permite la descripción y comprensión de los actos de instrucción explícita e implícita, de aquella instrucción velada, engolosinada, que sutilmente actúa sobre el cuerpo en el territorio escolar; instrucciones que desde nuestra condición profesional o intelectual pueden ser resistidas, facilitadas o consentidas por *nuestra experticia* o nuestra ingenuidad.<sup>476</sup>

---

476 Habría que pensar, desde este lector, el sentido de los espectáculos tipo "Fútbol por la paz", sinfónicas juveniles masivas ("Un violín por un fusil"); miles de niños dándole a la pelota o al instrumento musical tras una consigna pacificadora, traída a la escuela de la mano de sus ídolos, de las multinacionales, de sus gobiernos (incluido el

Estamos sugiriendo que los acontecimientos sociales y educativos que contienen los enunciados y enunciaci3nes objetivadas sobre el cuerpo (acciones y persuasiones ejercitables), pueden ser analizados y comprendidos en tanto elementos constituyentes de estrategias complejas de corporizaci3n en que el profesorado actúa como actor protag3nico. La intervenci3n se entiende como un complejo de unidades de persuasi3n que pueden permitir el desciframiento de los sustratos ideol3gicos, los despliegues est3ticos y emotivos que dan forma, a trav3s de nuestra acci3n sobre la *corporeidad enclaustrada*, al *sujeto necesario*.

Atendiendo las relaciones/diferenciaciones anunciadas por Foucault (1996: 140) entre signo (lenguaje del cuerpo) y ejercicio (economía, fuerza); por Mandoki (1994: 136 y 137) entre ret3rica y dramática; por Barthes (2001) entre signo y simbolo o por Ibáñez (1992: 39) entre lenguaje y realidad, diríamos que la unidad de análisis de la IPC es, no el lenguaje corporal (que es una parte), ahora, la expresi3n corporal (el enunciado corporal) o el evento-práctica que con-forma o persuade.<sup>477</sup> Enunciado que posee dos dimensiones, la signica (lo que se dice y como se dice) y la simb3lica (que habla de la economía, de la magnitud del intento con-formativo del ejercicio que deja su huella en el cuerpo).

El enunciado y la enunciaci3n se dan o se configuran, el primero como despliegue formal del cuerpo, y el segundo, en tanto referente de una *instalaci3n* cultural y ambiental que contiene y limita o enmarca al cuerpo; los dos son prevalentemente de carácter formal (hist3rico-cultural). La enunciaci3n configura una estrategia jugada o ejercitada que cobra valor en su despliegue con-formativo en funci3n de sus atributos energ3ticos; atributos que tambi3n pueden ser expresados por el cuerpo en su enunciaci3n social no mediada por el afán pedagogizador.

Hay que advertir finalmente, en lo tocante a este artefacto (IPC), dos cosas: (1) la aproximaci3n que permite es una intermediaci3n "anacr3nica" del ejercicio corporeizador. Es evidente que la lectura opera desde un r3gimen de verdad hacia otro, desde una sensibilidad hacia otra o con otra y (2) por más que se trate de una lectura en colaboraci3n, el intercambio mediador de esa interpretaci3n está plagado de ruidos, su calidad (cambiante) depende de muchos factores.

---

profesorado); pensar qué se incardina en esta ampliación del perímetro político integrador de la escuela. Sobre las prácticas escolares de consentimiento véase Giroux y Simon (1998:192).

477 Se configura una enunciaci3n sobre lo corporal accesible, penetrable, inteligible, descifrable.

Está pues en juego la posibilidad de desvelar las formas como se gramaticalizan y se energetizan las estrategias múltiples que posibilitan la subjetivación (formación o con-formación corporal) ya que es allí donde el hablante, el *enunciante* y *el interpretador* sacan a la luz u ocultan mucho de sí; puja por salir a flote la propia historia de la corporalización, los propios compromisos con la escolarización, con el poder.<sup>478</sup> Ya se ha hablado demasiado de los beneficios del ejercicio corporal, es hora de mirar ampliamente su incidencia con-formativa.

En síntesis, la herramienta IPC, cumple un doble propósito: puede connotar el despliegue del cuerpo en su expresión consentida y resistente pero también, desde la enunciación -lo que se dice para el cuerpo-, denotar, por el lado del concepto *intervención*, la coactividad que la institución escolar hace sobre el sujeto -camino a la subjetivación-; coactividad que se manifiesta como un esfuerzo de tipo *psicagógico* modelador o de tipo pedagógico capacitador (ver Foucault, 1994). Con relación al concepto *pedagógica*, diríamos que en esa relación, en esa práctica, es donde se objetiva la acción; espacio desde donde se define el tipo de intervención (la intencionalidad disciplinaria y disciplinante).

---

478 Me sucedió, ese estado contradictorio, en un momento de esta investigación, cuando abordando el rol de las marchas militares en la conformación corporal de los escolares antioqueños a lo largo del s. XIX y s. XX, me tocó reconocermelo como mediador tipo. A principios de los ochenta, desempeñándome como profesor novel en un colegio religioso de Medellín, fui iniciado por un edufísico ex-militar, para preparar a los jóvenes en las evoluciones militares que les permitieran participar decorosamente (según palabras del cura rector) en las exhibiciones y en las fiestas cívico-religiosas de la ciudad. Detrás de ese decoro, se incardinaba una disciplina profesional en mi propio cuerpo, camino a una incardinación de valores en el de los estudiantes.

## 5. EL CUERPO COMO CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA Y SOCIAL

Una de las claves que consideramos significativa para la aproximación que intentamos al proceso constitutivo de lo corporal es la consideración *deweyana* del cuerpo como producto histórico social. Consideración que reconoce el origen orgánico y cultural de la sensibilidad (Mandoki, 1994: 65) pero que no ignora que su transformación está mediada por las prácticas, los contextos y las instituciones (Ibíd. 79). Ello nos permite dimensionar que la *intervención pedagógica de lo corporal*,<sup>479</sup> camino a la subjetivación, debe ser pensada y valorada en razón de las coordenadas espaciotemporales que contienen a dicho cuerpo (Antioquia s. XIX, s. XX).<sup>480</sup>

Esto anuncia la complejidad y la densidad del análisis, pues los registros o lenguajes persuasivos,<sup>481</sup> así como las tácticas puestas en práctica<sup>482</sup> que dan cuenta de dicha constitución, como ya anunciábamos al iniciar este apartado, están mediadas por la configuración histórica, aquí, de una *comunidad enunciativa-interpretativa*<sup>483</sup> que tiene una forma particular, no solo de vivir y de concebir esa constitución de lo corporal, también de interpretarla, desecharla e imponerla. Constitución que está mediada por un conjunto de saberes y de

---

479 Herramienta conceptual en desarrollo desde el trabajo de investigación presentado para optar a la suficiencia investigativa con el nombre de "La relación creer-saber-poder en la disposición político cultural del profesorado de educación física" (William Moreno, 2005, Universidad de Valencia). La IPC denota/denuncia, por el lado del concepto intervención, la coactividad que la institución escolar hace sobre el sujeto camino a la subjetivación (esfuerzo de orden psicagógico/modelador o pedagógico/capacitador). Con relación al concepto pedagógica, diríamos que en esa relación se adjetiva la acción educadora desde la condición escolarizada, habla del tipo de intervención, en dónde y desde dónde, desde qué teoría, desde cuál intencionalidad disciplinaria se efectúa tal acción conformativa. Lo corporal por su parte alude al sujeto de la intervención sensible, entendido el cuerpo (sujeto de intervención) como totalidad que es fragmentada por lo escolar a partir de la rejilla curricular: cuerpo de las estéticas (física, artística, higiénica, deportiva, disciplinaria, etc.).

480 La intuición de tiempo y el espacio está asociada a ritmos históricos, internos y externos al sujeto, como espacios de dominación, intercambio o acoplamiento, como tiempo objetivo y como tiempo vivido; disposiciones y despliegues que se condicionan históricamente (Ibáñez, 1992: 84).

481 Lenguaje expresado en presentaciones apalabradas, gestualizadas o en ambientes e instalaciones icónicas o sonoro/ acústicas.

482 A través de acciones, gestos, actos, desplantes, actitudes e impulsos, juegos, ejercicios (formas de expresión de la dramática).

483 Integradas por colectivos humanos (profesores, intelectuales, científicos, legislativos, políticos, militares, religiosos, higienistas, filántropos, médicos, etc.) que comparten una perspectiva para la acción. El sujeto está inserto y es producto de comunidades de interpretación (Mandoki, 1994); estas están relacionadas con la forma y los mecanismos de la interpretación y la perspectiva interpretativa.



prácticas, de tácticas, cargadas de una intencionalidad de *otraparte* y si se quiere de *otraedad* (modelo de cuerpo occidental-europeo). Quiere decir, que la constitución de lo corporal, aquí y en la época, desde la escuela, está mediada por la tensión con las enunciaciones e interpretaciones hechas, en sitio y desde afuera, sobre lo corporal; por las inteligencias importadas<sup>484</sup> o por las mentalidades que aquí, desde esa u otra interferencia,<sup>485</sup> se constituyan.<sup>486</sup>

En este sentido, aventuramos que la constitución de lo corporal, se puede comprender también desde la aproximación a las formas, estilos y lenguajes que, en torno al cuerpo, se van desplegando en la cultura escolar; allí donde se podrían captar los ejercicios de la institución sobre el cuerpo, las sustituciones, las equivalencias, los fraudes, las contradicciones, las imposiciones, las continuidades y discontinuidades, las complicidades, las rupturas, las inclusiones, exclusiones, las retenciones, contenciones y hasta las resistencias que se le oponen; y con ello las organizaciones y los reagrupamientos discursivos y disciplinares (léxico proxémicos) que se dan en ese acto productivo y reproductivo de lo corporal. Proceso de distinción y elaboración de gramáticas y dramáticas diferenciadas que acá se asemejan mucho, en lo relativo a la irrupción de un saber y unas teorías que posibiliten la constitución de lo corporal, con lo que Díaz (2001: 40) denomina el acto recontextualizador.<sup>487</sup>

---

484 Las misiones pedagógicas internacionales que se traen al país para transformar la escuela (europeas). Caso misión y convenios alemanes de s. XIX traída por el gobierno liberal radical y de s. XX, también algunos expertos de países latinoamericanos como un experto chileno y otro valenciano traídos en la década de los treinta de s. XX. La consigna en el caso de la misión alemana, era un maestro alemán para cada escuela normal (formación de maestros).

485 Formación de maestros en los discursos del cuerpo a través de los discursos que les llegan por diversos medios: información de políticos, intelectuales y diplomáticos viajeros, medios de comunicación, de las capacitaciones o, a mediados del siglo, desde la formación pedagógica en las escuelas normales.

486 Como veremos más adelante la pedagogía católica asimila, traduce y adapta los aportes lancasterianos y pestalozzianos, igualmente sucede con la labor que hacen algunas inteligencias nacionales como es el caso de Jesús María Triana en la configuración de un modelo pedagógico, de segunda mitad de s. XIX, donde coexisten las ideas lancasterianas y pestalozzianas. Ver Sáenz y otros (1997), Saldarriaga (1998) y Zuluaga (1999).

487 Según Díaz (2001), el discurso pedagógico no es un discurso específico: es una gramática para la generación de textos y prácticas recontextualizadas. En este sentido, podría decirse que el discurso pedagógico es producto de un proceso recontextualizado. Según él, es el producto de una especie de mutación discursiva (de otros discursos y prácticas), no se puede confundir con el conjunto de habilidades o disposiciones que se transmiten en la escuela. José Ignacio Barbero (1990, 1995, 2000 y 2001) ha realizado estudios históricos que muestran el impacto del saber y el poder médico sobre la configuración del discurso de la Educación del cuerpo, con atención específica en una de sus educaciones: la educación física (recontextualización o colonización).

La constitución de lo corporal parte de un presupuesto investigativo: el cuerpo es *a priori* y condición de posibilidad, a la vez producto del intercambio sensible y por ello producto de unas condiciones histórico-sociales. Cuando decimos de producto de intercambio sensible, lo decimos a la manera de la estética, pero también a la manera de una biopolítica del cuerpo (sujetivación) y a la manera de una economía del cuerpo ya como consumo, producción o circulación (véase Foucault, 1999bc, 2000, 2007 e Ibáñez, 1992).

## 6. MATRIZ Y PARADIGMA: LUGAR Y REFERENTES DEL EJERCICIO CONSTITUTIVO DE LO CORPORAL

Las matrices desde esta perspectiva estética se corresponden con las instituciones, ámbitos o sectores que componen lo social. Enmarcan un referente social limitado desde donde se efectúa el acto interventivo de lo corporal. Mandoki (1994: 179) y Deleuze (1998: 232) plantean que las matrices dan forma u origen a algo, con-forman algo, lo producen, lo constituyen. En ellas se gesta, para el acto de la escolarización, el proceso de educación/subjetivación. Se produce en el sujeto un modo de percepción sensible, un modo de ser desde sus condiciones de posibilidad (cuerpo, sensación, intuición, entendimiento, percepción espacio-temporal, vitalidad /potencialidad emotiva, códigos culturales).

La aproximación a los intercambios que se dan entre las matrices de sensibilidad en función de la constitución del sujeto, nos permite dimensionar los juegos en sí y las formas de jugar. Percibir la direccionalidad y la magnitud del hecho constitutivo y, dar cuenta de la codificación, de los signos y cadenas sintagmáticas (signicas) que permiten la comunicación/persuasión de lo jugado o de lo a qué se juega o de lo que se debe jugar; despliegues retóricos y dramáticos que en su conjunto permiten encontrar el sentido de lo corporal que se constituye. Hay que subrayar, que las estrategias del intercambio estético (desde donde se constituye lo corporal), que anuncian un fin y una determinación contextualizada de la escolarización, producen una serie de efectos diversos que están determinados por los paradigmas de sensibilidad y por la "razón social" de las matrices<sup>488</sup> donde se plantan.

El cuerpo se transforma en función de las diversas prácticas, contextos e instituciones que le encuadran y es en ese ejercicio donde se constituye (distinción) bajo una intencionalidad -fuerte, patriótico, moral, vigoroso, débil, escuálido, resistente, amanerado, espirituoso, pasivo o activo, sensible, lúdico, viril-; sugiere Mandoki (1994: 82) que los códigos, usos y convenciones culturales, también responden desde la apropiación, intervención y la constitución de lo corporal a la conservación y reproducción de la comunidad, de la sociedad, del sujeto.

---

488 La vitalidad emotiva está condicionada por las matrices de sensibilidad social (escuela, iglesia, Estado, salud).

## 7. UNA MATRIZ DE LA EDUCACIÓN CORPORAL

La lectura de las diferentes superficies<sup>489</sup> de *lo social*, en este caso con foco centrado sobre la matriz educativo corporal y de la Educación Física, representa, desde la perspectiva estética y política, la posibilidad de una aproximación significativa (de los registros formales culturales) y simbolizadora (de las energías que despliegan la intención formadora o conformadora) del régimen escolar; disposición que nos permite dimensionar el sentido y la dirección matricial y paradigmática que allí se está dando.

Desde esa perspectiva se toma como eje de análisis al conjunto de enunciados<sup>490</sup> escritos o gráficos que aparecen como superficie textual. Los textos históricos que dieran cuenta de la educación corporal se convirtieron en referente (superficie investigativa anotada) y por ello nuestra intención descriptiva y comprensiva nos conduce, identificando como ejes adecuados para abocar el análisis discursivo, a los componentes formales y actitudinales del enunciado textual. Estamos hablando, por un lado, del componente signico-formal (sintagmático) de función retórico-persuasiva,<sup>491</sup> y, por el otro lado, del componente material-emotivo-energético (simbólico) que da cuenta de la dramática<sup>492</sup> implícita en el acto y en el producto de la constitución corporal. La retórica y la dramática, así como el signo y el símbolo son los

---

489 En esta investigación se referencia la base de registros para Medellín publicada por García y otros (2000) y por Moreno, W. y otros (2008). Fuentes documentales históricas de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en el s. XIX la primera y en la segunda mitad de s. XX la segunda, las dos en Medellín. VIREF.

490 Estos enunciados conforman la retórica educativa de s. XIX y primera mitad de s. XX sobre la constitución corporal; discursos sobre el cuerpo, en la escuela y en la escolarización, que definen el proceso de configuración o de constitución del cuerpo deseado, del cuerpo necesario; ideal que está relacionado íntimamente con los determinantes de otras matrices sociales o de lo social; también los discursos que sobre la corporalización emite el profesorado en las entrevistas y en los grupos de discusión y las revelaciones que se hacen de las fotografías históricas y las fotografías presentes, registradas en el trabajo de campo desarrollado en diversas instituciones educativas de Medellín para esta investigación.

491 Por retórica, se entiende la forma, el signo que desde el discurso (apalabrado), la acústica (sonidos), la quinésica (posturas, gestos), la icónica (objetos) y las instalaciones ambientales, producen efectos subjetivadores. Signo, que dejando de ser código naturalizado pasa a ser, desde este tipo de matrices analíticas, un "signo desalienado" pues queda en evidencia en tal acto el código cultural al que pertenece el signo; conversión que se constituye en tarea estética y en tarea política, Véase Mandoki (1.994: 139 y 153) e Ibáñez (1992: 38).

492 En este trabajo se entiende por dramática el talante, la magnitud energética contenida y dosificada, la actitud desplegada o retenida en el acto comunicativo educativo o intercambio estético escolar; pasiones, sentimientos y afectos del que habla y del que escucha en la escuela; la dramática como "energía" se escenifica como Motricidad, Proxémica (uso social del espacio) y Cronémica (uso social del tiempo).

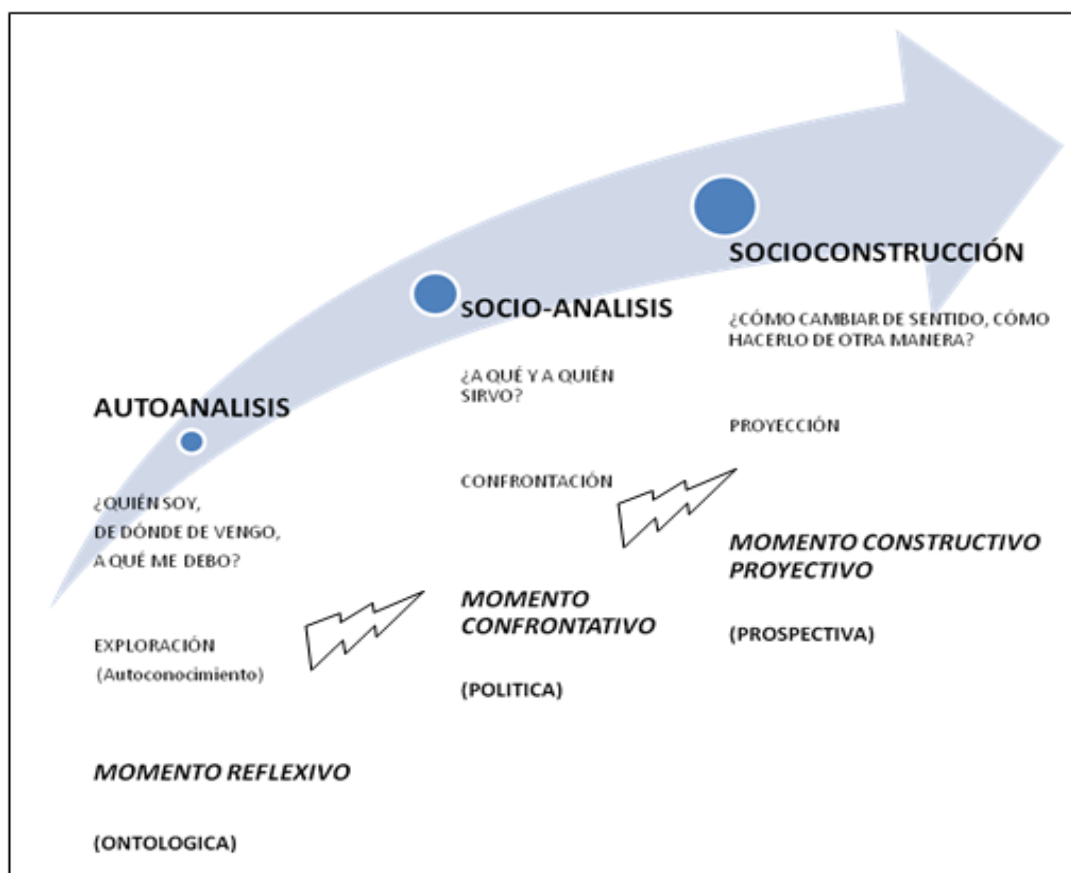
componentes fundamentales de cualquier enunciado educativo (graficado, apalabrado, ejercitado, jugado, etc.).

Estas dos dimensiones configuran la unidad y la lógica de los enunciados que dan cuenta de dicho proceso productivo y reproductivo de lo sensible subjetivo denominado acá como corporalización. Proceso que se perfila a partir de los presupuestos paradigmáticos, que estando en juego, definen la estrategia con-formativa, cuya calidad e intensidad dependen de la fuerza subjetivadora que se ejerce en las matrices donde ese acto se despliega.

Si en ese proceso, se quiere simultáneamente una aproximación a la direccionalidad (teleológica) de los juegos e intercambios constitutivos, hay dos lados de la moneda (del enunciado) ineludibles, desde una perspectiva estética, para captar el acto constitutivo de lo corporal: (1) el significado de esos registros persuasivos (verbales, no verbales, icónicos y ambientales), sus modos de articulación, codificación y formalización, y (2) la intensidad, la flexibilidad, el volumen, la dirección, la fuerza, el tono, la densidad, la motricidad, la magnitud y la contundencia de los desplazamientos y la atractividad generativa, el peso, la regulación espacial o temporal; el drama de ese acto constitutivo y su efecto en el sujeto/objeto del enunciado, hablamos del drama del sujeto sujetado.

## 8. OBJETIVO DE LA HERRAMIENTA IPC

Desde finales del siglo pasado J. Smith (1994), profesor crítico australiano, sugiere una confrontación que debe realizar el profesorado con miras a un replanteamiento de su profesionalidad; su propuesta provoca en nosotros un giro sustantivo en la forma como nos planteamos los problemas de la escuela. Sugiere que la legitimidad de la innovación educativa, el ¿cómo hacer las cosas de otra manera? pasa por una auto y socio confrontación que se pregunta sobre aquello que sustenta nuestro actuar, que se inquieta por las motivaciones políticas de ese accionar; en nuestro caso esto se revierte en una pregunta problematizadora del orden del ¿para qué y para quién corporalizamos hoy día en la escuela?



Gráfica 10. El profesorado y la práctica escolar (Smith, 1994; Modificada por Moreno, W. 2012).

Esa sugerencia, para la investigación que desarrollamos, se decanta en la pregunta por la pertinencia histórico cultural de los discursos y las prácticas escolares que orientan actualmente la conformación de un modo de ser corporal situado; sólo que, ubicados en esta línea de trabajo, la pregunta por el para qué y para quién labramos cuerpo, se responde evidenciando al cuerpo mismo en tanto enunciado que se deja leer (expresándose escolarmente) o en tanto representación de quienes le presumen (padres y madres, directivos, profesores, trabajadores sociales, etc.).

La cuestión, llegados acá, es la siguiente ¿contamos en EF con la herramienta que nos permita hacer esa valoración, esa des-fijación de significado del enunciado (cuerpo actuante) o la enunciación corporal (cuerpo en la representación de los modeladores y capacitadores)?

En este apartado, queremos exponer el proceso de formación y los rasgos de un lector IPC<sup>493</sup> (des-fijador de significado) que, producto de la recontextualización de los aportes de antropólogos, sociólogos, comunicadores y pedagogos críticos, define una especie de artilugio metodológico que puede facilitar una aproximación comprensiva y crítica, “microscópica”, al grabado cotidiano del cuerpo a través de la escolarización.

Adelantamos que la herramienta se desplegará sobre los enunciados verbales y no verbales recogidos en nuestras visitas a museos, bibliotecas y a instituciones educativas públicas de la ciudad de Medellín (Colombia). Los registros de observaciones de actividades desarrolladas por los actores escolares en los alrededores del colegio, en el patio de recreo, en las aulas, en la sala de profesores, pasillos, tiendas, aulas especiales, así como los registros de las entrevistas a profesores, alumnos y directivas y registros de los grupos de discusión organizados alrededor de temáticas específicas a la educación corporal, se convierten en la base sobre la que desplegamos la herramienta lectora. Herramienta que quiere develar específicamente la pertinencia histórico-social de lo que piensa y hace el profesorado sobre y con el cuerpo en la escuela pública.

---

493 Intervención pedagógica de lo corporal. Instrumento de valoración de un enunciado corporal (lo que dice el cuerpo a través de su expresión o su ejercitación) o de una enunciación corporal (lo que se dice sobre el cuerpo con el objetivo de modelarle o capacitarle).

## 9. PROCESO DE FORMACIÓN DE LA IPC:

**Primer momento:** la IPC como un *lector discursivo*.<sup>494</sup>

En la empresa inicial de rastrear las creencias fundantes de los discursos de la educación física (*tesina*)<sup>495</sup> tomamos la opción de centrar nuestra atención en la génesis de la cultura corporal, como camino para el proceso de conocimiento y entendimiento del significado más profundo de nuestras creencias y prácticas, proceso que nos permite (presunción), ahora, intentar una aproximación a la pertinencia histórica de las creencias y los discursos que soportan la actuación profesoral hoy, en las escuelas públicas de Medellín sobre (y desde) el campo de la educación corporal.

El camino que escogimos demandó la primera definición de una especie de *orientador crítico* que ya describíamos como IPC pero que en ese marco sólo definía una lente que facilitaba la lectura de la apropiación histórica hecha sobre el cuerpo, en un marco general de la cultura y la institución (reflejada básicamente en textos relevantes de la investigación social sobre el cuerpo). Decíamos entonces que “en aquellos trabajos hay un esfuerzo intelectual significativo que da luces e invita a emprender una aproximación histórica, cultural y política a la intervención pedagógica de lo corporal, sobre todo en lo relacionado con las formaciones discursivas que definen una forma de actuación profesoral e institucional sobre los educandos” (Moreno, 2005: 157). Se evidencia ya desde allí la IPC como instrumento investigativo.

El espacio de la línea doctoral “Crisis del pensamiento y la práctica educativa”, en su fase de docencia, significó un aporte problematizador que amplió la perspectiva de la IPC. Descentrándola, hacia orbitas más abarcales (esferas sociales) del acto constitutivo de la corporeidad (con mediación escolar), introduce una serie de contenidos disparadores, allí cultura y cultura escolar; poder, resistencia y sometimiento; espacio íntimo, privado y espacio

---

494 De este momento hay dos ponencias en la Universidad de Burgos y una ponencia en un congreso internacional de salud en Bello (Antioquia) sobre asuntos relacionados con las primeras problematizaciones de la tesis doctoral.

495 Contenido central del trabajo presentado para acceder a la suficiencia Investigativa (II fase del doctorado).



público, sujeto y subjetividad, compromiso institucional y compromiso profesoral, currículo explícito e implícito.<sup>496</sup> Referentes que convocan a aplicar un distanciamiento crítico de la práctica escolar, en este caso particular, como “oficiantes del cuerpo”. El lente IPC es en muy buena medida producto de ese “extrañamiento” crítico que allí se produce.

Tres aportes complementan posteriormente la definición de la lente: el primero los trabajos de Vigarello, Corbin y Courtine (y asociados) con su trabajo sobre la Historia del cuerpo (2005); la conceptualización de cultura profesional y corporalidad del grupo de Valladolid, particularmente los trabajos genealógicos de la EF de José Barbero (1993, 1995, 2005), así como el concepto TPC (Tratamiento Pedagógico de lo Corporal) desarrollado por el profesor Marcelino Vaca, herramienta conceptual que, abarcando las diferentes prácticas de actividad físico-deportiva, se constituye en un instrumento explicativo libre de las ataduras de las definiciones tradicionales de la EF. En ésta línea cuentan también los aportes de José Devis (1994a, 1994b, 2001) sobre currículo y cultura profesional en EF. El segundo los trabajos de Julia Varela, Fernando Álvarez Uría (1992) y Robert Castel (2001), apoyos significativos para dimensionar la estructura de la lente en función de su uso potencial presente y futuro. El cuerpo, su construcción tenía un encuadre tiempo espacial (coordenadas), un medio en el cual se desplegaba y se constituía y en esa coordenada se imbrican cuerpo, pedagogía, poder y subjetividad (véase Varela y Fernández Uría, 1992: 59); estrategias disciplinarias, correctivas y fisiológicas que contienen la pauta histórica de la construcción del cuerpo en occidente. Desde acá, y desde los aportes de la línea, se facilita un acceso orientado al aporte foucaultiano sobre el análisis del cuerpo y la institución con-formadora. Podemos decir que de este momento sale una primera matriz de análisis (teórica) de la IPC. Instrumento frágil que orientó la construcción de la *tesina*.

Subrayo otra línea de aporte que reúne los trabajos sobre la emergencia del alumno y de la infancia en la época moderna, allí los trabajos Donzelot, J. (1996), Popkewitz, T. (1998),

---

496 Los textos de Beck (1998), Dewey (1960, 2002), Freire (1995), Apple (1979, 1996), Barthes (2009, 2011), Foucault (2007, 2000, 1999a, 1999b, 1997, 1994, 1990, 1974), Arendt (2005), Bourdieu (1991, 1992), De Souza (2009), Capella (1993), Sennet (2003), Gimeno (2003, 1998, 1995, 1994, 1989), Martínez, J. (2010, 2009, 2005, 2004, 2000), Beltrán (2001, 1998, 1997), Beltrán y San Martín (2000), San Martín (1985), Varela (1990, 1991, 1997), Varela y Fernández Uría (1991), Fernández Engüita (2002, 2000, 1990), Ibáñez (1979), Calvo, Carrera y Devis, entre otros, ayudaron a complejizar el concepto IPC. También los textos de mis colegas estudiantes en el seminario de los viernes fueron de gran valor en la problematización IPC. Casi siempre leía, hablaba y escuchaba desde la centripeta de ese referente.

Narodowsky, M. (1994), Marín, D. (2007), Varela, J. (1991); Runge, A. (1999), Giroux, H. (2003), Gélis, J. (1994, 2005), Carli, S. (2002, 2006), Álzate, M. V. (2002, Varela, J. (1991), Rodríguez, P. y Mannarelli, M.E. (2007), Deleuzze, G. (1998), Vásquez, J. P. (2002), Gimeno, J. (2003), Martínez, Boom (2005), trabajos que aportan elementos para dimensionar las condiciones de la emergencia y el sentido social de la infancia y la escuela primaria en torno a una constitución de lo corporal.

**Segundo momento:** la IPC como orientador crítico, analizador léxico y desgravitador simbólico.<sup>497</sup>

Terminada la segunda fase del doctorado (suficiencia investigativa) y persuadido sobre el significado central que podría tener el s. XIX (allí la consolidación del espacio de *lo social*) para la conformación de un sistema de creencias fundantes de los discursos actuales del profesorado que encara la educación corporal básica (allí la educación física) en Antioquia, me integro a un proyecto de investigación de la línea de historia del grupo de estudios en educación corporal (grupo que coordiné hasta 2007 cuando salí a la coordinación del grupo PES (prácticas corporales, sociedad, educación-curriculo) y me centro en el análisis de los discursos de la educación corporal expresados en periódicos y manuales del s. XIX en la región, también expresados en una fuente secundaria compuesta por investigaciones sobre historia de la educación y la EF en Colombia s. XIX (véase García y otros 2000).<sup>498</sup> La pretensión fundamental

---

497 De este momento se destaca la coordinación de un monográfico para la revista iberoamericana de educación y publicación allí de un artículo donde se aplica la IPC (2005), la participación en una investigación financiada por la Universidad de Antioquia sobre análisis histórico de los discursos corporales de s. XIX (Moreno y otros, 2006), un artículo publicado en la revista Educación y Pedagogía aplicando la IPC (Moreno, 2005), una ponencia en el V Congreso mundial del juego en Canarias 2005 y dos ponencias en un encuentro Académico en la UPN de Bogotá sobre EF, transformación curricular y creencias del profesorado (2006). Un informe de una exploración para el trabajo de campo (visitas y negociación con cuatro escuelas públicas, diez entrevistas y dos grupos de discusión a profesores y profesoras).

498 Animado, desde las "inquietudes experienciales críticas", y los interesantes planteos sobre "La crisis del pensamiento y la práctica escolar" (desde la fase de docencia del doctorado), me adentré en un reconocimiento histórico previo de las condiciones de la escolarización de s. XIX a través de reconocidas investigaciones educativas, el siguiente paso de vuelta a Medellín, durante 2004, integrado a mi grupo de investigación alterné, a través de la participación en la dinámica del grupo y mi desempeño profesoral como "asesor de práctica", el viaje hacia los textos que daban cuenta de la intervención corporal de s. XIX con un primer reconocimiento directo de las condiciones actuales de intervención corporal en cuatro escuelas públicas de Medellín, esto me llevó, en medio de permanentes sorpresas, a reconocer un presupuesto investigativo de partida: en el s. XIX se encuentran los discursos, las creencias y las prácticas que fundan el campo y la profesión de la EF en Antioquia (una de las primeras hipótesis investigativas), y, en el pensamiento y la práctica que orientan hoy la intervención corporal escolar en Medellín se encuentran claros indicios (resistentes) de las formas decimonónicas de dicha intervención (segunda hipótesis);

de mi parte era encontrar un piso histórico local para la investigación, responder a la pregunta por las creencias fundantes de los discursos de la educación/intervención corporal y la EF en el nivel local. La perspectiva estético-prosaica abordada para el análisis aportó nuevas herramientas para pulir un instrumento de análisis IPC que ahora ganaba visos de matriz analítica para desfijar significaciones<sup>499</sup> a los discursos del cuerpo escolarizado.

De lente de análisis de discursos históricos universales sobre la relación educación, poder y cuerpo (I fase del doctorado), la herramienta evoluciona como *orientador crítico* o *desfijador de significados* a un campo discursivo específico situado (geográfica y culturalmente); campo de tratamiento de los cuerpos en el contexto de la escolarización (Antioquia s. XIX y s. XX). El instrumento toma forma a medida que se comparten intereses por la lectura de la acción impresiva de la escuela sobre el cuerpo, particularmente cuando se estudian los dispositivos que pretenden un modo de ser corporal a partir de un complejo (normativo y pedagógico) de educaciones corporales; toma forma a medida que pensamos al cuerpo como *texto*, como recipiente de una eventualidad escolar definida desde la trama intermatricial e interparadigmática proveniente del entramado de *lo social*.<sup>500</sup>

---

cuestión que se vio complementada y ampliada posteriormente a partir de la participación en una investigación sobre el patrimonio histórico de la educación física en primera mitad del s. XX con la línea de historia del grupo de investigación en estudios corporales (2008). A lo largo de esos tres momentos, desde los tiempos de la fase de docencia en el doctorado hasta hoy, he ido haciendo una recuperación bibliográfica sobre temas como la escolarización, la estética y la prosaica, el poder, la gobernabilidad, la subjetividad, el cuerpo, el discurso, la creencia y últimamente un recorrido por diversos estudios investigativos que desde perspectivas etnográficas relacionan cuerpo, poder y escuela. El viaje por estos conceptos ha sido guiado por las demandas de los problemas que voy encontrando en dicha búsqueda, unas veces recomendados por mi tutor o mis colegas, cuando identifican mis atranques, otras veces producto de la búsqueda de perspectivas para intentar responder a mis inquietudes, a la definición de un problema, a la construcción de una ruta metodológica o a la apoyatura para explicarme aquello que voy encontrando en mi búsqueda. Con el impulso del profesor Ángel San Martín he desarrollado una estrategia personal para poner en debate aquellos asuntos que van apareciendo en el desarrollo de la tesis y es la realización de números monográficos sobre el tema de la tesis en reconocidas revistas del campo: el primero en la Revista Iberoamericana de Educación sobre el tema "Educación corporal" (Vol. 39 de 2005) <http://www.rieoei.org/rie39a07.htm>, el segundo en la revista Ágora de Valladolid con el tema "Educación Corporal y Etnoeducación" (Vol. 2 de 2010) <http://www5.uva.es/agora/index.php/agora-no-12-2-2010>, el tercero en la revista Educación Física y Deporte con el tema "Cuerpo, ciudad y procesos de curricularización" (Vol. 31 N° 1 de 2012) <http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/issue/view/1190> y el cuarto con el tema "El cuerpo en la Escuela" (2013, N°62) [http://www.rieoei.org/numeros\\_proximos.htm](http://www.rieoei.org/numeros_proximos.htm). La respuesta a las publicaciones ha sido de gran apertura, lo que demuestra la pertinencia histórica de nuestro objeto de estudio.

499 McLaren (1998, 54) sugiere que, explotando la polisemia de los símbolos, es posible una des-fijación de los significados de los discursos, de los signos y de los gestos. Esta perspectiva nos impulsa a entender el trabajo investigativo como un acto que puede subvertir la gramática del discurso dominante en la escuela y sobre la escuela, en este caso de la IPC.

500 El concepto de cuerpo inmerso en la herramienta IPC recibe el aporte de la perspectiva de Deleuze (1998, 233-241) que sugiere el cuerpo moderno como acabado de una estrategia social de nuevo orden, sujeta a

En este sentido se perfila una herramienta lectora de corte estético-político (sensibilidad y objetivación subjetiva) que puede ser de gran ayuda para el intento de captar no solo la *impresión directa* de la huella, sino también para captar el pensamiento, las creencias, la retórica y el drama del profesorado que en su función de productor o reproductor, de intelectual o de instructor, media en la intervención, modelación y capacitación de esos cuerpos; cuestión que complejiza la atención, si presupuestamos que en esa acción, estos mediadores, encuentran opciones de sometimiento, resistencia, pero también de consentimiento a la manera de una especie de sometimiento voluntario (ver Giroux y Simón, 1998: 180), opciones que llevan al profesorado a jugar un rol importante en el proceso de producción y reproducción de la subjetividad (vía ejercitación corporal).

Rol que se juega (institucional y socialmente) acompañado de discursos (ideologías) que se expresan, en rituales escolares donde se dejan ver las normas, prescripciones, y juegos colectivos que logran un nivel de estabilidad en razón de la concreción política (liderazgo, colectividad, etc.), gremial, disciplinar y profesional. Queremos así enfatizar que esas opciones profesoras, se dejan leer también como expresiones compartidas que ganan un nivel de determinación en el acto de intervención formativa o con-formativa de lo corporal que sobrepasa el alcance individual.

En este momento, desde la inserción en el proyecto de investigación histórica del grupo al que pertenecía para esa época (hasta 2007), entro en contacto con la influencia estética. El análisis histórico de los discursos de la educación corporal se apoyan en una matriz de análisis (básica) que propone la antropóloga K. Mandoki;<sup>501</sup> este medio va a servir de base para la constitución de nuestra herramienta lectora IPC. Nuestra lente (IPC) recibe además el aporte de analizadores potentes que retoman los *a priori* analíticos que nos aportaba la fuente *genealógica*<sup>502</sup> y *culturalista*<sup>503</sup>(cuerpo, espacio, tiempo y cultura); posteriormente llegan los aportes de la

---

dispositivos provenientes de la demanda estratégica asociada a diversos sectores sociales (lo jurídico, lo estatal, lo familiar, lo económico/laboral, lo educativo, etc.).

501 Cuya tesis posee clara influencia de los postulados estéticos de Bajtín y Dewey y configura un matriz analítica que puede ser aplicada para el análisis de los intercambios que se producen a través de la mediación de las matrices sociales.

502 Destacan Varela (1986, 1991 y 1992); Barbero (1990, 1995, 2001).

503 Acá integro todos los aportes de la primera fase del doctorado relacionados con la cultura y la gestión escolar.

sociología crítica (donde destaca los desarrollos metodológicos de Jesús Ibáñez, 1979). Con estos aportes se completa una plataforma lectora del “intercambio sensible” que me sirve hoy de base sustancial para la concreción de la herramienta IPC que es uno de los dos soportes que constituyen la metodología de esta investigación.

Esta experiencia, que define un momento práctico (indirecto) significativo para la tesis doctoral, agrega *crisales* que permiten focalizar la lectura de los intercambios formadores o conformadores a partir de una textualización de los enunciados educativos en tanto representaciones verbales (léxica) y paraverbales (icónica, acústica, géstica y postural); códigos (lenguajes) que son atravesados por la dimensión simbólico/dramática, o por lo que le corresponde: las inversiones de energía, que son las que definen el peso y la dirección del proceso subjetivador (motricidad, proxémica y cronemica). *A priori* fundamental para atender el llamado de Foucault<sup>504</sup> a desplazar la mirada del signo a la *inversión energética*; quiere decir, pasar de la representación al drama, para dimensionar de mejor manera el alcance de la pretensión modeladora (psicagógica) y capacitadora (pedagógica) de las instituciones disciplinarias y sus dispositivos sobre el sujeto.<sup>505</sup> Paso sin el cual se nos hace imposible la comprensión de aquella economía política del cuerpo que rige su apropiación e intervención en el espacio escolar (lo que agrega McLaren es la espacialización y la temporalización). Consideramos clave este aporte, toda vez que agrega al des-gravitador IPC la posibilidad de identificar los fraudes, las imposiciones, los engaños, los *valores agregados* (las economías) que fluyen más allá de la superficie educativa, inmersos en el submundo de cada enunciado/ejercicio, en el despliegue de cada evento y acto pedagógico situado.

De esta fase de reconocimiento histórico local, sale un relato histórico sobre la educación corporal en Antioquia de s. XIX (olas y corrientes) que recurre a una revisión histórica selectiva de las investigaciones más representativas (para nuestro problema) sobre la historia de la educación colombiana; también un consolidado de los discursos de la educación corporal de s. XIX en función de la “rejilla IPC”. Consolidado histórico corporal que referenciando diferentes

---

504 Ver Foucault, M. (1998).

505 Ver en Foucault (2002: 206-209)

“panacústicos escolares”<sup>506</sup> permite la configuración de una serie de altos “descriptivo-comprendivos que, aplicando el analizador IPC y la matriz fotoetnográfica, permiten identificar un conjunto de creencias (claves históricas) que a mi juicio hacen parte de los soportes discursos (creencias fundantes) de la educación corporal en Medellín.<sup>507</sup> Sustrato que será fundamental como referente para el análisis crítico (por triangulación) de la pertinencia histórica de los discursos y creencias que soportan la intervención corporal en las escuelas públicas de Medellín hoy día (ver apartado de las conclusiones de este informe investigativo).

## DE LA ÓRBITA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA DE LA IPC

Sin renunciar a investigar para la EF, desde los primeros rastreos del primer y segundo momento - orientados a la acotación bibliográfica para una investigación sobre la pertinencia histórica del pensamiento y los discursos del profesorado de esta área-, se sale de la órbita disciplinar de la EF hacia una órbita más abarcante: la educación corporal; las razones fueron varias:

(1) La EF es un fenómeno supremamente reciente en la región, posee poco más de cien años; emerge tímidamente como tal en la última década del s. XIX.

(2) La EF está ligada históricamente a las pujas por el cuerpo con otras matrices de lo social (familia, iglesia, trabajo, deporte, salud).

(3) Las creencias que fundan el discurso de la EF están instaladas escolarmente en un complejo de prácticas dispersas que, en la región -en el s. XIX y primera mitad del s. XX-, están unidas íntimamente al despliegue de la escolarización sobre el cuerpo a la manera de la *lúdica volantosa* o controlada (juego libre y vigilado), a la disciplinación (control, castigo, regulación,

---

506 El panacústico refiere a un conjunto de íconos escolares cargados de potencial denotativo y por ello, objetos o partes del cuerpo (cajas de resonancia) posibles de una des-sedimentación comprensiva a través del análisis estético. Este referente en su contacto con los actores escolares ha sido apalabrado por los escribas de la época y, por ello, aparecen hoy como conceptos y palabras, como signos que hoy intentamos someter a un análisis transversal descriptivo y comprensivo. Entre ellos están el fusil de palo, la férula, el vientre de la patria, el muro escolar, la costura, los comunes (sanitario), el cepo, el patio (...).

507 Desde allí se hace una tematización (ver cuadros de los cruces de intercambio discursivo).

obediencia), a una gimnástica natural o racional (de paseo, de endurecimiento corporal o conductual) y a principios del s. XX, a la emergencia de un deporte reglamentado.

(4) el oficio de “educador físico” y la “especialidad de la EF” emergen como especificidades escolares muy entrado el s. XX; en el s. XIX la “educación física” era poco más que un planteo retórico con muy poco de “concreción técnica”; dice Vigarello (1991: 157), observando el texto “*Trois dialogues sur l'exercice du sauter et voltiger en l'air*” de Tuccaro, que de forma muy empírica, se afirma, por todo lado que el ejercicio hace más “diestro, ágil, sano y preparado”, pero hasta ahí, porque como sostendrá significativamente luego, para la época, “el ejercicio no es un modo de perfeccionar el músculo, sino un código de higiene”. Cosa muy parecida sucederá cuando se observe la “prescripción de ejercicios y actividades” que darían respuesta y logro a las grandilocuentes intencionalidades histórico-educativas de la EF y el deporte en el s. XX (paz y convivencia, solución de conflictos, salud, armonía social, higiene, desarrollo de la inteligencia social, equidad, desarrollo moral, conciencia social, regeneración de la raza, conciencia patria, etc.).

(5) Aún hoy la EF tiene una presencia supremamente débil como área escolar en la educación básica primaria pública; profesores que dan todas las materias, profesorado en un buen porcentaje prejubilable, una educación física que en el mejor de los casos es servida por practicantes, profesores ocasionales (generalmente buenos deportistas) pagados desde recolectas, rifas o desde los propios bolsillos de los profesores. Los discursos de las buenas costumbres que definen una intervención corporal en el s. XVI tienen una característica: “del ámbito del cuerpo no se desprenden los conceptos que puedan explicar con detalle las prácticas pedagógicas que le conciernen” (Vigarello, 1991: 157). El paso a una intervención corporal mediada por un saber requiere de una atención que saque de él los saberes y esto es muy posterior. Los Jesuitas del s. XVI según Varela (1991), son en ello paradigmáticos, de su detenimiento sobre el cuerpo emergerá su *Ratio Studiorum* (considerado el primer tratado pedagógico en el contexto hispánico). El análisis de discursos de la educación corporal en Antioquia de s. XIX, deja una sensación (en nuestro contexto) de la continuidad histórica de ese hecho; parece que, esta, se aplica en una dramática *simple y complementaria* ligada al paseo, al día de la recreación (García, 2005), a la práctica militar (Moreno, 2005; Rodríguez, 2000,

2009) o a las prácticas de castigo corporal (Duque, 1905). La EF, se manifiesta como una actividad integrada /subsumida por las otras prácticas escolares como el canto, escritura, lectura e higiene (Urrego, 2005) que eran resorte del institutor (del titular de la escuela).

(6) La educación física escolar se dirime en los diferentes espacios de interacción escolar; pasa por la cancha, el patio de recreo, la sala del coordinador de disciplina, la reconvención higiénica, el taller de sexualidad, la oración matinal, la *gimnástica estática* de las *materias intelectuales* o el juego deportivo de la tarde.

(7) Si los “ejercicio escolares” de antes de mitad del s. XIX en Antioquia son básicamente ejercicios de modelación corporal de corte pre-pedagógico, vaciados de “teoría”, las prácticas de la *gimnástica* y de la EF, propias del periodo de la pedagogía, son esencialmente prácticas de capacitación y de regulación, control y disciplinamiento, a las que posteriormente se agregan, depurando la función reguladora e integradora, las prácticas dulces de las pedagogías naturalistas y románticas y las prácticas deportivas tradicionales, muy posteriormente a las puertas del s. XXI *las prácticas ludo deportivas y recreativas posmodernas* (adaptadas, salvajes, de riesgo, de naturaleza, a la carta); allí las prácticas *devirtualización corporal* (Fernández-Balboa, 2002: 55-68) y de *somatocratización corporal*, estas últimas descritas por Foucault como prácticas que inauguran el imperio actual de la matriz higiénica sobre el cuerpo,<sup>508</sup> forma puntual de manifestación de la pervivencia de una de las bases sobre las que se constituye la intervención corporal desde el s. XVIII europeo.

### **Tercer Momento: la IPC como analizador práctico**

Simultáneamente a este detenimiento en las condiciones de la configuración histórica de los discursos y creencias de la educación/intervención corporal de s. XIX en Colombia (con énfasis en la región antioqueña), realicé una inmersión<sup>509</sup> en el ambiente de cuatro escuelas públicas de la ciudad de Medellín con el objeto de tener una vivencia directa con los sujetos de

---

508 Ver Foucault. Estrategias de Poder (1999).

509 Reingresé a la vida laboral en condición de asesor de la práctica estudiantil del IUEF de la U de A, cuestión que facilitaba la observación directa y los primeros procesos de negociación sobre terrenos donde desarrollaría trabajo de campo de la tesis (Escuela Olaya, Javiera Londoño, Gerardo Valencia y Cristóbal Toro).



investigación. Esto me permitió identificar nodos y claves, espacios y tiempos investigativos. Realicé allí los primeros vuelos de la herramienta IPC mirando en el campo su viabilidad y desarrollando algunos ajustes prácticos.

De esta fase sale una *información de campo* que permite introducirse en el análisis de las creencias que se escenifican en la educación corporal en Antioquia hoy. Sale un primer relato analítico en el que se aplica la IPC referenciándose “la modelación virtuosa”, el texto se denomina “*Los atletas de dios y la glorificación infantil: corporalización a través del dispositivo religioso-católico en las escuelas públicas de Medellín*”<sup>510</sup>.

De este momento se sale con una herramienta IPC depurada para abordar la última fase del trabajo de campo y la introducción definitiva en la fase de análisis y conclusiones.<sup>511</sup>

En esta fase se intensificó el reconocimiento formativo (con perspectiva metodológica) sobre investigación histórica y sobre teoría investigativa etnográfica y de algunas investigaciones etnográficas, labor que ya se había iniciado en la primera fase del estudio doctoral (fase de docencia) con el reconocimiento de algunos trabajos paradigmáticos de etnografía escolar (J. Jackson; P. Willis) y que se complementaron con los estudios críticos de Peter McLaren, Henry Giroux, R. Simón, E. Grugeon, entre otros; también los trabajos de Sheila Scraton, José Ignacio Barbero (2006), José Devís (1994<sup>o</sup>, 1996) Antonio Bolívar, Domingo y Fernández (2001) y Andrews Sparkes (2003), estos últimos cuatro ayudan a introducirme en el asunto de la investigación narrativa. Por otro lado se intensifica para este momento (de cara a ampliar la perspectiva en el análisis de la información) la lectura de materiales sobre problemas específicos que surgen en los relatos (cuerpo y etnia, cuerpo y desplazamiento, cuerpo y género, cuerpo y generación, el cuerpo y lo público, regeneración, escuela, higiene y salud pública y Etnografía, cuerpo y escuela en Colombia).

---

510 Este texto es adaptado (se nombra como: Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar) para publicarse en Monográfico N° 39 de la Revista Iberoamericana de Educación sobre el tema de educación corporal (2005); monotemático que coordiné y en el que participaron investigadores del tema del cuerpo con los cuales he venido sosteniendo relación sobre el asunto de la tesis.

511 Estaba proyectada para realizarse entre septiembre de 2005 y junio de 2006. Momento en que decidí suspender el trabajo de tesis por motivos de fuerza mayor de carácter familiar.

En este momento la lente IPC recibe el aporte del trabajo de Peter McLaren (1995, 1992) sobre los símbolos y los rituales escolares, su racionalización de la experiencia en la Escuela de San Ryan en Toronto (Canadá en 1982) presenta un proceso de construcción categorial que marca una influencia significativa en el tratamiento metodológico en nuestra investigación. Su investigación, a través de la visualización de los diversos estadios interactivos por los que transitan los jóvenes en la escuela, ayuda a identificar las condiciones, los espacios y los tiempos de la intervención y la resistencia corporal de los jóvenes en la vida escolar; conceptos fundamentales para completar una lente IPC aterrizada en el contexto escolar.

En general consideramos que la revisión bibliográfica desarrollada en esta fase es crucial para el aprovechamiento de las bondades de la lente IPC; el nivel de descubrimiento, explicación y comprensión de los fenómenos socio-culturales y educativos que concurren en la configuración de una intención de formación y con-formación corporal depende en buena medida de esta ampliación de la fuente secundaria.

Tres cuestiones: el reconocimiento de la investigación histórica sobre las condiciones de la escolarización de s. XIX y primera mitad de s. XX en Colombia; el reconocimiento de las condiciones de intervención escolar del cuerpo en cuatro escuelas públicas de Medellín y el acotamiento bibliográfico sobre los espacios conceptuales epistémicos que se intuían conectados al problema investigativo que se iba constituyendo, van dando cuerpo a una lente que permite a nuestro juicio un uso múltiple:

(1) Una percepción histórica focal del cuerpo intervenido escolarmente (que deja leer las creencias fundantes de la IPC de s. XIX y s. XX) inmerso en los discursos de la época, o en los textos de los investigadores educativos.

(2) Una lectura “extrañadora” de los eventos de intervención escolar que se escenifican, ante mis sentidos, en las escuelas visitadas (que deja leer lo que ocurre con el cuerpo en las escuelas públicas de Medellín hoy).

(3) En su complejidad y simplicidad, permite hacia el futuro (en el segundo momento del trabajo de campo), leer, ya no el libro corporal “del pasado”, ni el libro corporal “del presente”, leer los discursos y las prácticas de los profesores, lo que hacen, lo que creen, fundamentalmente lo que dicen, orienta su intervención sobre los cuerpos escolarizados, pero, ahora, desde un reconocimiento de la historia de esas creencias y de esos orígenes de nuestra cultura profesional.<sup>512</sup>

Creemos que ese instrumento permite, en su estado actual, hacer esas tres lecturas; con ello, acceder a un nivel de comprensión crítica sobre la pertinencia histórico-social y cultural de las creencias profesoras que orientan la IPC en las escuelas públicas de Medellín. Creyendo que con ello se gana en un conocimiento significativo de la historia de nuestra cultura profesional, clave para redimensionar la EF básica, el papel escolar frente al cuerpo, pero también una información importante para redimensionar la dinámica de la formación profesional en un área (la EF) que tiene un papel de primer orden en la IPC.

La naturaleza del problema investigativo que se va constituyendo ante nuestros ojos, pregunta por la pertinencia histórica del pensamiento y de los discursos actuales del profesorado de la EF y, la “localidad” del concepto de EF, emerge como una especie de obstáculo (a superar) para el intento de bucear / reconocer el sistema de paradigmas y en ellos, de las creencias que fundan dicha “parcela escolar”. En su complejidad, la EF aparece como el producto de la recomposición (recontextualización) de intereses múltiples fundantes de lo social (lo higiénico, lo jurídico, lo laboral, lo militar, lo deportivo, lo recreativo, lo sexual), que buscan un acomodamiento del sujeto a través de una pedagogización corporal; institucionaliza una práctica de intervención sobre el individuo con la intención de modelarle o capacitarle (subjeterarle), para formarle o conformarle.

---

512 Desde este momento, la tesis se enfoca a reconocer, fundamentar y probar una herramienta IPC que permita, una vez finalizada la tesis, avanzar en una línea de investigación histórica sobre las creencias profesoras en la educación del cuerpo, que sirva de base a la docencia de pregrado y posgrado en el Instituto de Educación Física. Cuestión que al día de hoy se ha venido logrando en la configuración de un curso de pregrado, desarrollo de dos proyectos de investigación asociados a tal cuestión y acompañamiento de tesis de posgrado (una de especialización y dos más de maestría) sobre creencias y representaciones corporales.

El instrumento debe tener propiedades que permitan leer universos que, relacionados con la intervención escolar, abarcan la EF. Emerge así la IPC como un artefacto que, producto de la descentración conceptual y referencial disciplinar, se hace imprescindible para las pretensiones de la presente investigación. Se llega a la necesidad de pensar en una perspectiva y en un “instrumento lector”, que permitieran una aproximación a “algo más” que la EF; a un “algo”, que simultáneamente la precede y la contiene. Una lente, que nos permitiera visualizar las creencias fundantes de la EF en los contextos amplios de la IPC; una óptica, que nos posibilitara leer lo que se desea y se hace, lo que se piensa y decide en la escuela pública básica hoy con ese cuerpo.

## 10. PRIMER INDICIO DE UNA NUEVA HERRAMIENTA CONCEPTUAL

En nuestro caso, la IPC tiene pretensiones explicativas que desbordan los límites de la EF, más allá de un interés taxonómico o reordenador, enfatiza el esculcamiento del contexto ocupado por la EF y demás educaciones corporales en las prácticas de con-formación corporal escolarizada (subjetivación). La IPC emerge como una herramienta de análisis que pretende favorecer la comprensión del modo en que se han construido las representaciones que orientan nuestra intervención del cuerpo en la escuela. Subraya Giroux (1996: 131), refiriéndose a los imperativos de una pedagogía de la representación para los trabajadores culturales,

La importancia de iluminar los diversos modos en que se construyen las representaciones como un medio para comprender el pasado a través del presente, a fin de legitimar y afianzar una visión concreta de futuro.

Esta herramienta permitiría, posando la mirada en diversos acontecimiento escolares, llámense prácticas o acciones, identificar la manera como se con-forma institucionalmente el cuerpo; captar el drama constitutivo de una corporalidad inmersa en las tensiones de un sistema de relaciones de poder que en su despliegue, recurre a un complejo de ejercicios constitutivos que pueden ser leídos a partir de una significación y una simbolización.<sup>513</sup>

La potencia explicativo-comprensiva de la IPC parte de reconocer que la EF no se reduce, en la escuela, a la *técnica* naturalizada y positivizada que hoy se reconoce *oficialmente* como esta,

---

513 La construcción de esta herramienta ha sido producto del debate con diversos colegas; entre los que se destacan mi tutor José Gimeno Sacristán, los profesores José Ignacio Barbero, Carlos Calvo, José Devís y mis colegas de la investigación histórica en el grupo de estudios en educación corporal y en el grupo de investigación PES (Prácticas corporales, Sociedad, Educación-Currículo). Producto de ese debate y con el ánimo de ir tensionando el planteamiento metodológico de la herramienta IPC, publiqué en el libro "Apuntes de historia para profesores de Educación Física" (Rodolfo Rozengardt (Ed.) 2006) el trabajo "Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra. (Apuntes prosaicos para una genealogía de la EF. en Antioquia)" que incluye los primeros ejercicios de una metodología que se irá decantando en la forma de encarar "el cómo" de esta tesis.. Parte de estos ejercicios analíticos preliminares permiten también la construcción de una ponencia presentada en Canarias, en diciembre de 2004 en el V Congreso Internacional de Juegos y Luchas; la ponencia (publicada en libro de la Universidad de la Gran Canaria) se denominó "El juego escolar en Antioquia de s. XIX, indicios de un desconocimiento".

en tanto área y disciplina escolar. Más allá de la manipulación técnica, de una convención y unos códigos relacionados con objetos, cuerpos, sonidos, y palabras -signos- (detente retórico) hay una dimensión constitutiva en el orden de las *actitudes* humanas (dimensión dramática, energética) que, según Katya Mandoki (1994) se reflejaría o se dejaría leer en el despliegue *energético* de la actividad escolar y de los escolares. Dimensión esta última, que se relaciona con aquel orden de la intervención corporal definida, a diferencia de los signos, como los “ejercicios sobre el cuerpo” por Foucault (1974).

La IPC mira los signos, los lenguajes, la retórica de esa intervención, pero en función y en relación con la dimensión dramática; quiere decir de la *energía desplegada*, de los ejercicios y las ejercitaciones, de lo motriz, o sea de: la frecuencia, intensidad, tonos, acentos, fuerzas, pulsos, marcas, caricias, premios y castigos. Son todas ellas disposiciones y actitudes que completan el dispositivo (acontecimiento y mecanismo) formativo o con-formativo; acción que refleja el ejercicio subjetivador que se opera sobre, con y desde lo corporal a través de una “educación corporal” vehiculizada rigurosamente por la escuela.

Educación que posibilita una forma especial y particular (deseada desde “lo social”) de percepción y apresamiento del mundo por el individuo escolarizado. Intervención que pasa por la mirada / atención histórica del sujeto como: *siervo divino* o como residuo social, como herramienta *preciada*, como objeto de asistencia higiénica, de conmiseración o de deseo, también como dispositivo productivo o como pieza sensible e inteligente para el acoplamiento (Ibáñez, 1979), como riqueza, como instrumento plusvalizable, pacificable, socializable, como máquina de guerra o como tragamonedas, como operador de botones, como motor productivo o motor de consumo, como escaparate.

La IPC puede ayudar a dimensionar lo oculto, lo implícito, lo que mueve, lo implosivo, lo dramático, lo fatal, lo conmovedor, que está más allá de lo explícito oficial, más allá de lo formal, del signo, más allá de la consigna o la curricula enunciada a través de la EF escolar y sus dispositivos reproductivos; permite leer no solo el *estado de estudiante* y el *estado de bocacalle* de la chiquillada (véase McLaren, 1998), develar la asunción en el estudiante de su condición

formal de conformación escolar (aprendiz) o asunción de su ser social cotidiano en el “carnaval de esquina” o en el estado de *parcero*.<sup>514</sup>

La IPC es una herramienta conceptual significadora y simbolizadora que hace un giro (detente reflexivo) sobre la dimensión dramática de la acción educadora y que permite captar los distanciamientos, los pesos, las fuerzas, la *energía*, el tiempo-espacio de la acción modeladora-formadora, en otras palabras captar los desplazamientos coactivos que se operan en el *submundo* del enunciado educativo de lo corporal.



Gráfica 11. Una matriz de análisis para los intercambios corporales (MAE).

En la consigna educadora la IPC capta, desde la lectura significadora de “lo social” y de su institucionalidad, dimensiones del orden dramático tales como la coactividad, el refuerzo, el

514 Definición de parce: Forma como se denomina al amigo de esquina, de pandilla, de gallada, el compinche, el socio (a propósito de los lenguajes que asume la chiquillada en este estado. Ver tesis doctoral de Castañeda, 2006).

desplazamiento, el acercamiento, la retención, el aquietamiento, la expulsión o la inclusión. Actitud de la institución escolar ejercida sobre el sujeto buscando modelarle (esfuerzo de orden psicagógico según Foucault, 1994: 79) o posteriormente, en tiempos de la pedagogía, buscando su capacitación o dotación (Foucault, 1994: 79).

Esfuerzo pedagógico, que en la abstracción del *potencial humano* requerido, adjetiva la acción y define las estrategias de intervención de lo corporal en el marco escolarizador; define en dónde y desde dónde, cómo y para qué; recuérdese, en esta dirección comprensiva la carga moral y religiosa del concepto y la práctica de la pedagogía corporal en sus inicios; carga que, cuando lo religioso preveía en la institución familiar o escolar, definía el tipo de intervención / modelación de los cuerpos *recogidos* en familia, en orfanato, hospicio o *recogidos* en escuela. Obediencia en la relación ricos-pobres, restablecimiento de la caritatividad como práctica de asistencia a los desposeídos, incardinación de la resignación, la dulzura y la mansedumbre.<sup>515</sup> Cuando se interviene *socialmente* un cuerpo o un campo, se limita su autonomía, su autodeterminación; se deja de ser para ser como quiere el interventor o el invasor.

El concepto intervención, en la relación IPC, simboliza, busca sentido, subraya la denuncia, no se queda en la descripción, no solo enuncia lo que se hace con el cuerpo en el reducto familiar o en el feudo durante el *antiguo régimen*; o lo que se hace con ella través del *consejo* en la *familia recompuesta* de finales del s. XVIII o a lo largo del s. XIX o lo que se hace con él en los escenarios de los expertos (el asistente social, el higienista, el médico, el filántropo, el educador, el juez) por medio de la consigna, la prescripción, el examen, la asistencia, la inscripción o el castigo a lo largo del s. XIX; o las sutilezas asistenciales integradoras, prescriptivas, instruccionales y disciplinarias de la *familia liberalizada*, del profesor público o privado, el psicoanalista, el psiquiatra, el trabajador social, el *edufísico* o el médico de familia, durante el s. XX.

---

515 Ver en Donzelot (1998: 66) la perspectiva de la economía política cristiana (partidaria de los antiguos remedios) con relación a la perspectiva socialista-utópica (gestión estatal de las necesidades) y la perspectiva de la economía social (proteccionismo filantrópico, moral cristiana e instrucción elemental, sostenimiento de la familia como dispositivo; esta última se hace hegemónica (s. XIX).



En otras palabras, la IPC desviste el enunciado al simbolizar, al significar la naturalización y la positividad de la escuela, la educación, el trabajo, la convivencia, el bienestar, la salud y la EF o la educación higiénica.

La economía social que determina la intervención moderna de lo corporal y las sutilezas interventoras contemporáneas de una economía política de lo corporal, deben ser leídas para intentar una comprensión de la discursividad que nos constituye (como profesorado) y allí la comprensión del proceso constitutivo del sistema de creencias y representaciones que motivan nuestra actuación al interior de la escuela que tenemos y que nos tiene.

## 11. LA EMERGENCIA DE UNA INTERVENCIÓN PEDAGÓGICA CORPORAL (IPC)

Comprender la génesis de la educación corporal (o específicamente de la educación física), de cara a un redimensionamiento de lo que hacemos y queremos hacer en nuestro contexto, implica una mirada entrelíneas sobre los factores y las motivaciones de orden político, jurídico, económico, cultural y social que definen la apropiación histórica de lo corporal, en ello la configuración de una institucionalidad y una *governabilidad*<sup>516</sup> que desborda los marcos de referencia tradicionales de la EF.

En ese contexto, la emergencia pública y privada, a veces *híbrida* según Donzelot (1996) de una política higiénico-filantrópico-pedagógica moderna en occidente, da cuenta aquí y ahora de las trazas constitutivas de moldes institucionales tales como: la escuela privada y/o confesional, la escuela pública obligatoria o en general las instituciones de apropiación e intervención social de los cuerpos; todas ellas depositarias de juegos y discursos de poder que definen estrategias, cultural e históricamente inestables, de intervención pedagógica de lo corporal que se convierten en un referente histórico de la IPC que requiere ser comprendido descriptiva y críticamente como premisa para dimensionar, en este caso desde la condición profesoral, el juego que jugamos en el juego.

El camino está marcado, nos orientan en este reconocimiento: las reflexiones genealógicas y nosológicas desarrolladas por Foucault (1979, 1999) alrededor del poder, la biopolítica, la institución, las disciplinas y el disciplinamiento corporal; el ejercicio genealógico de Varela y Álvarez Uría (1991) sobre la antropología de lo escolar –allí la configuración de las coordenadas espacio-temporales donde se constituye el sujeto y los procesos de subjetivación vía objetivación y socialización escolar–; la reflexión epistemológica y genealógica de Donzelot (1998) con su trabajo sobre la policía de las familias;<sup>517</sup> el trabajo investigativo de Gimeno

---

516 La gobernabilidad como categoría antropológica deja ver los juegos estratégicos de poder, allí los discursos y prácticas discursivas dominantes. Ver en Foucault *gubernamentalidad* (1981: 25).

517 Allí la génesis de "Lo social" con relación a la intervención corporal de la infancia y la adolescencia a través del matrimonio: Estado-hogar-Medicina, relación que define, de cara a la intervención de los cuerpos, roles específicos:

Sacristán (2003) sobre los determinantes culturales y epistemológicos que convergen en occidente en la *invención de la infancia*; los trabajos de Martínez Bonafé (2000) sobre el compromiso profesoral. La reflexión epistemológica y sociológica de Pedráz y Paz (19996, 1998), de Barbero (1993, 1996, 2001) sobre la relación poder, institución, EF y cuerpo -alli los procesos de socialización escolar y la configuración de las representaciones y la cultura corporal-; los trabajos de José Devís (1994, 1996, 2000, 2001, 2012) sobre cultura corporal, currículo y salud; los trabajos de P. Bourdieu (1986, 1992) sobre la reproducción, distinción, cuerpo, campo y habitus; el trabajo reflexivo de Katya Mandoki (1994) sobre prosaica y vida cotidiana que permite un redimensionamiento estético de lo institucional y de la experiencia escolar y la intervención pedagógica a partir de la sensibilidad; los aportes de Basil Bernstein (1998) y Mario Díaz (2002, 1995, 1993, 1998) sobre las ideas de campo educativo, campo intelectual y campo pedagógico y los trabajos Ibáñez (1979) sobre el análisis sociológico situado en la interacción social. Aportes que perfilan una interesante ruta donde se constituye una herramienta conceptual potente que nos ayuda a definir apoyaturas significativas para reenfocar nuestros prismas.

En esa dirección se reflejan, a nuestro modo de ver, dos planos que permitirían, desde esa tradición reflexiva sobre el poder y su despliegue sobre el sujeto, presentar una perspectiva que intente redimensionar los hitos, los nodos y las claves constitutivas de la apropiación, el tratamiento<sup>518</sup> y la intervención pedagógica de los cuerpos,<sup>519</sup> donde la educación corporal, en el contexto de la configuración de lo escolar, se dimensiona como algo más que una loable

---

al padre, a la madre, al juez, al policía y al profesor; la institución jurídica y familiar y posteriormente la escolar se despliegan, según su lectura, de cara a una apropiación corporal, que en una de sus líneas fundantes (en plena disputa con el poder eclesial) desemboca en la configuración del dispositivo escolar público y obligatorio.

518 Tratamiento pedagógico de lo corporal, nominación elaborada por Marcelino Vaca (catedrático de la Escuela Universitaria en Valladolid. Área de Didáctica de la Expresión Corporal) para definir las formas de educación física en el marco de lo escolar. Él denomina la clase de EF como una sesión de Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (ver: Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de educación infantil. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37, pp.103-120, 2000. Valladolid).

519 Herramienta conceptual que emerge en esta investigación a partir del proceso de revisión de las formas y los dispositivos de apropiación histórica de lo corporal en el marco de lo escolar, definida de acuerdo con las motivaciones cambiantes del ejercicio del poder en el contexto de las relaciones sociales.

intervención moralizante, higiénica, esteticista y saludable<sup>520</sup> cargada de positividad, de desprevenido y desprejuiciado amor por la especie.

El primer plano, relacionado con la génesis y la dinámica de la institucionalización, perfilaría dos atenciones necesarias:

La primera, en el plano del cuerpo-objeto-sujetable y subjetizable, el “cuerpo saludable, higienizado”, el “cuerpo servil, disciplinado” acorralado en los marcos del hospicio, el hospital, la escuela y la familia, el “cuerpo desplazado a lo urbano o relegado a lo rural” cuerpo que frecuenta un espacio extraño o el “cuerpo productivo”, quiero decir: posibilidad de comprender el impacto de la acción del poder en nuestros cuerpos como receptores finales de la intervención, en tanto reconocimiento que “es posible a partir del estudio de los mecanismos de poder que se han incardinado en los cuerpos, en los gestos, en los comportamientos”;<sup>521</sup> acá, ese reconocimiento crítico-comprensivo estaría enfocado en el plano de lo cercano, de lo que somos unos y otros: ciudadanos, consumidores, productores de riqueza. Asépticos, vigorosos, industriosos, productivos, saludables, obedientes, sensibles, creyentes, resistentes.

La segunda atención en el plano del “cuerpo educado”, como mediador o reproductor, permitiría adentrarnos en una especie de auto y socio-análisis como agentes, quiero decir: atender críticamente nuestros pensamiento, nuestras propias creencias, representaciones y concepciones; desde nuestra condición escolarizada y escolarizante somos a la vez sujetos y objetos de intervención pedagógica. Intervención interesada y sesgada por un cuerpo diferencial, sistemática e *inteligentemente* intervenido en la escuela (de la cual somos agentes), en tanto educadores y educandos;<sup>522</sup> cuerpos escolarizados y escolarizadores: vocero, investigador, profesor, funcionario, representante, estudiante, gestor; en tanto intelectuales los primeros y en tanto objetos de saber los segundos.

---

520 Estamos hablando de contextualizar la pesquisa a lo largo de los ss XVIII, XIX y primera mitad del XX, periodos altamente significativos para la definición moderna y contemporánea de la IPC.

521 Foucault (1979: 79).

En un segundo plano, ya no directamente en el terreno del disciplinamiento pero sí de las disciplinas, definida por un nivel diferente/diferenciable de complejidad, una atención que permita comprender la evolución de la IPC en relación con la génesis de las ciencias humanas que definen una intervención de *nuevo tipo* sobre el cuerpo y su modelamiento. Definiciones y modelaciones históricas que marcan saberes, estrategias y dispositivos, que recogidos o reunidos como saber sobre lo corporal, contienen una estratificación constitutiva de la voluntad de acción sobre lo corporal. Lectura realizable no solo en la perspectiva moderna de la educación del cuerpo, en tanto intervención pedagógica culturalmente densa e interesada en lo corporal; también en nuestro contexto, en la configuración de una perspectiva contemporánea ecléctica de dicha educación (es) que reúne (n) una IPC con trazos antiguos / premodernos, modernos y postmodernos.



Gráfica 12. Planos de la IPC.

Creemos que esta herramienta tiene valor investigativo en tanto permite un acercamiento desde diversas dimensiones (discursos, planos, líneas, nodos, claves históricas, políticas, estéticas y antropológicas) significativas para comprender la génesis de dicho fraguado discursivo. Consolidado posible, y en permanente reconfiguración (en el proceso de la investigación), fundamental para mirar y comprender la pertinencia histórico social de las creencias y representaciones que soportan el actuar profesoral. Giroux (1996: 172) reconoce que la escolarización es analizable como parte de un complejo juego ideológico contradictorio de procesos materiales transformadores; ahora, diríamos que se requieren herramientas lectoras que, relacionando la pedagogía como un conocimiento inmerso en los juegos de las relaciones de poder -presentes en el escenario escolar-, ayuden a dimensionar lo que pasa con el ejercicio escolar sobre el cuerpo. Lo pedagógico, el método, la teoría, la estrategia están en función de una intervención que comporta una razón de poder. Hay unos espacios y unas prácticas sociales que tiñen la acción escolar, que definen la intencionalidad de la pedagogía, esta ha sido estructurada en un campo de poder.

Signo Símbolo <b>Acción ludo corporal</b> (Enunciado) (Acontecimiento, Práctica, Acción o Expresión Corporal)		Expresión Comunicativa (Despliegues, qué y cómo se dice)		Ambiental (El uso de las cosas para decir) Poder técnico (sobre cosas) de la captura/extorción hacia la acumulación y el control (Ibáñez, 1992)	
Lenguajes (Lo dicho, lo hecho)	Atributos (Procedimientos)	Verbal (Apalabramiento)	No verbal (Expresión corporal).	Escenario (Interno y externo, entorno y contorno)	Icónico (corporal u objetual)
Filial Pertinencia	Adscripción  Inversión energética (Acontecimiento, evento, práctica, acción corporal).	Habla (Palabra) Oral, impresa, electrónica (Ibáñez, 1992) Referentes de Dios a naturaleza (valor de uso) a Economía (valor de cambio) (Ibáñez, 1992). De formación discursiva "única" (justifica y opera) a "separación ideología/ciencia" (ideología que justifica y ciencia que opera) a "solo ciencia" (el sistema como ideología práctica) (Ibáñez, 1992).	Expresión no verbal (Géstica; postura, porte) Gestual tradicional de esfuerzo, funcional de control y de juego.	Enmarcación (Pertinencia). Del todo se deduce de Dios y naturaleza (fuente inagotable) a la ley mercantil del valor (producción y acumulación / trabajo humano) a la traducción del capitalismo de consumo. (Ibáñez, 1992).	Marca, cuño, sello (Ícono).

M o t r i c i d a d	Frecuencia (Periodicidad).	Reiteración verbal, reincidencia, repetición.	Reiteración no verbal, reincidencia, repetición.	Frecuencia del ambiente, repitencia.	Frecuencia del icono, insistencia expositiva del icono hasta la mitificación.
	Intensidad (Ímpetu) De la redención a la revolución y a la deriva (Ibáñez, 1992).	Ímpetu verbal	Ímpetu no verbal.	Ímpetu, contundencia.	De la imitación (divina).
	Dirección (Pulso).	Atracción del discurso, dirección por ejercicio de una disposición energética.	Atracción de la "expresión corporal" en una dirección condicionada por una disposición energética	Dirección histórica, cultural y social de textos y ambientes	El icono se define en función de la energía que lo posibilita.
	Volumen (Magnitud).	Proporción, tamaño, cobertura discursiva.	Proporción, tamaño, extensión, prevalencia del contenido no verbal	Proporción del entorno.	Magnitud del icono. Dominancia de la imagen.
	Movilidad (Dinámica) De la competencia agonística a la compra-venta. De posición indefinida a fija, a móvil (Ibáñez, 1992).	Dinámica textual, estabilidad, movimiento que provoca el texto; estabilidad, inestabilidad.	Carácter dinámico (estaticidad, dinamicidad) del gesto, de la "expresión del cuerpo".	Ambientes facilitadores u obstaculizadores del texto, de la acción corporal.	Estabilidad, dinamicidad del icono.
	Densidad (Ocupación) Naturalidad a realidad, a hiperealidad (Ibáñez, 1992).	Proporción de la palabra en el espacio-tiempo textual.	Proporción de la gesticación, la postura y la "expresión corporal".	Nivel de aglomeración u ocupación del ambiente.	Textura, consistencia, ocupación icónica.
	Tonicidad (Tensión).	Dureza o consistencia de lo verbal.	Potencia corporal. Fuerza o dureza transmitida con la "expresión del cuerpo".	Dureza, tono del entorno de acción Características tónicas de los contextos.	Peso, tono, dureza del icono.
	Flexibilidad (Tolerancia).	Tolerancia, plasticidad léxica.	Soltura, relajamiento gestual, postural y expresivo.	Ambiente y flexibilidad. Contextos, entornos irreductibles.	Adaptabilidad icónica, acomodación.
Proxémica Proximidad (Uso social del espacio) De sustancia inagotable (sin forma) a sustancia agotable (medible) (Ibáñez, 1992).	Proximidad textual Hibridaje, entramado, urdimbre cultural, red social Efecto de la palabra en la proximidad del sujeto.	Nivel de proximidad de los cuerpos a partir de las disposiciones expresivas.  Vista (enlace con espacio geométrico) / analogía a Cerebro (enlace con espacio algebraico)/ coherencia a Tacto (enlace con espacio topológico)	Los efectos del ambiente y los marcos en la proximidad textual, corporal, icónica. Alianza de sangre, dispositivo de sexualidad o acoplamiento (Baudrillard, 1969)	Cercanía o lejanía del icono. Ícono y extrañamiento corporal, textual, ambiental.	

		(digitalidad) (Ibáñez, 1992).		
Cronemica Temporalidad. (Uso social del tiempo) Instantaneidad (presencia) a linealidad (proceso) y a circularidad (ciclo).	Palabra y tiempo Del protocapitalismo al capitalismo de producción y al capitalismo de consumo. El tiempo histórico articula un tiempo exterior/objetivo y un tiempo interior/vivido Del tiempo como presente / Cronos (protocapitalismo) a un futuro y un pasado que dividen cada instante del presente (Aiôn). Del tiempo cíclico (de la naturaleza) / día-noche, al seudo cíclico/líbre, de vacaciones (Ibáñez, 1992).	"Expresión corporal" y temporalidad.	Ambiente y temporalidad.  Tiempo de ciencia geométrico y cinemático (figuras indeformables y movimientos puros) a Tiempo físico (fluidos infinitamente deformables y propagaciones) a tiempo histórico (sólidos finitamente deformables y comunicaciones).	El icono en el tiempo.  Modelo de cuerpo: en el protocapitalismo estatua (figura análoga), en el capitalismo de producción robot (equivalente funcional) y en el capitalismo de consumo maniquí (modelo de simulación). Del autómata, al robot al Simulación (Ibáñez,1992)

Tabla 4. Matriz teórica de la educación corporal.

## 12. LA IPC Y SUS COMPONENTES: REGISTROS RETÓRICOS Y ACTITUDES DRAMÁTICAS, HERRAMIENTAS PARA EL ANÁLISIS

La matriz estética de la educación corporal permite definir los lentes a través de los cuales se puede captar la forma y la magnitud energética de los enunciados corporales expresos o impresos en las consignas, normas, relatos y crónicas dispersas en el cotidiano escolar pero también en museos, bibliotecas y archivos públicos y privados de la ciudad; lugares estos últimos donde desde el eco pretérito se sienten las fuerzas modeladoras de un modo de ser corporal situado.

El enunciado a la manera de Ibáñez (1992: 80-81) es mundo (forma espacializada y temporalizada, es sociedad como poder, intercambio e imaginario) y es saber (en el sujeto, en el discurso y en la práctica). El enunciado que se pone bajo nuestra mirada está compuesto por una serie de registros formales y de disposiciones energéticas que permiten una valoración estética, económica y política (en contextos de la intervención pedagógica de lo corporal) de - para este caso- las enunciaciones del cuerpo curricularizadas.



## 13. COMPONENTES DE LA MATRIZ DE ANÁLISIS CORPORAL

### 13.1 La acción corporal

Compone el universal de análisis IPC. Es el enunciado objeto; el acontecimiento, la práctica, acción o expresión Corporal que está en el punto de la mirada investigativa, en nuestro caso el enunciado corporal escolarizado, ejercitado y curricularizado. Forma, valor, poder y saber que en su despliegue descubre a la institución; a la matriz social y a sus paradigmas referenciales de acción e intervención. En ella convergen el componente signico (retórico) y el componente simbólico (dramático). Es la acción que corporaliza; es la práctica que contiene el dispositivo formador o conformador. La acción, la práctica, el acontecimiento o el dispositivo reflejan la cultura corporal de la época, evoluciona, desaparece, se convierte, se camufla, se oculta se desconfigura o se reconfigura, da origen a otras expresiones, se resiste; obedece a paradigmas y matrices sociales, se institucionalizan; sirven de vehículos con-formativos, a través de ella se moviliza lo social y su intencionalidad.

Mauss (1971) habla de las “técnicas corporales”, como acción que transforma el medio con instrumentos, pero también como acción que permite el despliegue de lo corporal en lo cotidiano (actitudes, y movimientos vitales), allí los movimiento básicos y los específicos, los naturales y los artificiales, los simples y los complejos que se aprenden culturalmente en función de la situación cultural que posee el sujeto que aprende gestos y movimientos. En la práctica o en el acontecimiento social se deja ver el cuerpo en su despliegue. Para nuestro ejercicio lector, en lugar de querer pensar en la acción corporal solo como sistema -estructura, técnica, compuesto de leyes y regulaciones-, el acontecimiento (social, corporal, objeto) nos permite pensarla en el tiempo, en el devenir, en la irrupción, en el espacio, en el azar, en la energía invertida, en lo aleatorio, en lo extraño que se produce al efectuar toda operación de carácter educativo, ludo corporal, laboral, disciplinaria, recreativa, deportiva e higiénica.

Las expresiones corporales pueden así ser nominadas históricamente como: expresión corporal o motriz básica o como estructura motriz específica; esta última como técnica o artificio a la manera de técnicas y artes corporales (juegos, apuestas, justas, desafíos, tropeles, duelos, ejercicios, sacrificios, deportes, carnavales, castigos, avanzadas higiénicas, celebraciones, rituales, artes de control). Por ello una acción o una forma de deporte pueden ser también evasión, vértigo e interpenetración.

En los contextos de la retórica corporal encontramos:

***La Acción Corporal y su Verbalización:*** da cuenta de los nombramientos de las acciones y prácticas corporales; discurso que al nombrarlas connota las adscripciones históricas, filosóficas, científicas, políticas y culturales que preceden a la práctica enmarcada. El cuerpo jugado, el cuerpo lúdico o el cuerpo deportivo, el cuerpo sano y hermoso son productos culturales, a través de ellos se venden ideas de hombre, de mujer, de infancia, de sociedad, se vende cultura. Ideas de salvación, revolución, redención, liberación. Se venden mitos. Se reencauchan creencias, la cultura de la culpa, de la salvación de la apariencia, del consumo.

***La Acción Corporal y su Expresión no verbal:*** da cuenta de, las posturas, las poses, los portes, las estructuras con o sin conformación técnica, estructura corporal tecno-deportiva, lúdica, ejercitada y demás estéticas escolares (posturas relacionadas con la higiene, las artes, la religión, la disciplina. . .). Movimiento terapéutico, correctivo, deportivo, artístico, hedonista, militar, laboral, escolar, urbano. Ya Birdwistell (1952) se propuso una interpretación de los gestos referenciado en los trabajos de la lingüística, es lo que se ha conocido como kinésica, donde el cuerpo y su expresión géstica es considerada como medio de la interacción social (comunicación).

***La Acción Corporal y su Enmarcación:*** social, técnica, política, cultural, histórica, educativa, estética, urbana, rural, tradicional, antigua, premoderna, moderna, posmoderna. Economía política del cuerpo (doméstica, organizaciones, instituciones). Centrimo y relativismo corporal.

**La Acción Corporal y la Iconografía:** infantilización, estetización. Comercial, patriótica, moderna, profesional, olímpica, popular, barrial, individual, colectiva, cooperativa, inclusiva, excluyente, saludable. Economía de la imagen. Salvación, marketing e imagen.

En los contextos de la dramática corporal encontramos:

**La Acción Corporal y su inversión motriz:**

Se refiere a la frecuencia, intensidad, densidad, movilidad, volumen, tono y flexibilidad que se invierten en la acción, en el acontecimiento o en la práctica corporal. Arboleda (2008) emprende desde este componente una taxonomía de lo motriz; las prácticas ludo-corporales son dimensionadas como *expresiones motrices*.

**La Acción Motriz y su inversión espacial:**

Este enmarcamiento matricial define el uso social del espacio que se devela a partir de la mirada sobre la inversión socio-espacial que define las distancias, las jerarquías y en general el sistema de relaciones que se emprenden como resultado de la acción de, con o sobre lo corporal, a la manera de formas o sustancias que ocupan un espacio de interacción que define proximidades.

**La Acción Corporal y su inversión temporal:**

Entre Cronos y Aiòn, este componente da cuenta del análisis del despliegue temporal del sujeto en acción a la manera de instantaneidad, linealidad o circularidad. Disposición en el presente, pasado y futuro. En el tiempo matematizado o en el tiempo histórico.

## 13.2 La retórica

Da cuenta de los “juegos de lenguaje”<sup>523</sup> (sistema simbólico *corriente* y *profundo* que desencadena acciones), aquello que se dice y que se hace, de las palabras, los sonidos, las

---

523 Wittgenstein, citado por Tamayo (1997) hace una interesante caracterización del lenguaje y sus alcances. Desde el pensador austriaco se puede inferir que el lenguaje tiene diferentes formas de expresión: explícito e implícito, escolar, extraescolar, común, ordinario, científico. Que el lenguaje en su superficialidad (sintáctica) o en su profundidad (que implica pensar las formas de vida en las que se inscriben), involucra «formas de vida», culturas,

señales, posturas y expresiones que se hacen con el cuerpo o con las cosas para comunicar; interacción posible desde las instalaciones, los escenarios, los montajes y las iconografías; en esta matriz se contemplan básicamente cuatro formas de expresión, refiere a los **lenguajes** como notaciones, grafías del cuerpo, del ambiente y de las cosas. Conforma lo dicho, lo expresado; quiere decir el apalabramiento y las cinésicas.

Da cuenta de la traza escuchable, visible, audible (percibible); componente signico; lado *visible* de la realidad (objetivación del mundo formal, código, lenguaje). Objetivación del mundo en lenguajes (ejercicio, juego, canto, danza, melodía, coreografía, arquitectura). Esta superficie (dimensión signica) contempla, además de la expresión formal del cuerpo, el entorno. Este último es un elemento físico transformable estratégicamente para incidir en la expresión y comunicación entre los sujetos escolarizados; compone uno de los elementos referenciales sobre los que la didáctica de la educación corporal pone particular cuidado (diseño de las estrategias de IPC). Este primer orden, conforma el llamado nivel retórico del enunciado (Mandoki, 1994); se escenifica en (o sobre) el cuerpo, objetos, sonidos y cosas.

Se habla de los diversos despliegues corporales formales; según Knapp (1980: 15), los más notables investigadores del campo comunicativo se niegan a separar las palabras de los gestos; hay un tejido íntimo que dificulta los intentos analíticos y fragmentadores (como el que intentamos con el lector IPC); la expresión verbal y la no verbal tienen una frontera supremamente borrosa. Por otro lado hay que considerar que la relación entre el componente verbal y el componente no verbal (contemplando el entorno) puede ser de correspondencia o de contradicción (Mandoki, 1994: 167-168; Knapp, 1980: 27). Este componente se despliega en:

**Lo verbal:** desde la antigüedad la transmisión de la cultura es asunto de la palabra y de los modos de estar juntos (Le Bretón, 2007). Bernstein dedicó su esfuerzo investigativo a la naturaleza y a los procesos de la transmisión cultural y el papel que en estos juega el lenguaje en contextos de producción y reproducción como el trabajo, la familia y la educación (ver Díaz, 1985). Este referente comunicativo reúne todas las formas de apalabramiento que pueden producirse entre

---

valores, comportamientos, creencias, supuestos y no solo el uso de unas reglas formales. Así, en él podemos encontrar los horizontes de las creencias que soportan el campo.

los sujetos por la vía de los registros históricos producto de copistas, editores, escritores, artistas, cronistas, legisladores, periodistas, profesores. La voz se posee, se quita, se presta, se conculca, se concede, se delega. Habla el sujeto, el cortesano, el burgués, el señor, el individuo, un colectivo, un siervo, un urbanita, un ciudadano; habla la constitución, la reforma, el Estado, la comuna, el pueblo; una clase, una etnia; el investigado; habla el texto. Berstein (Díaz, 1985) diferencia entre lenguaje público (obrero) de frases cortas, simples e incompletas y repetitivas, y lenguaje formal (clase media) seguro, que regula lo que dice, relaciones lógicas, discriminación selectiva, simbolismos expresivos; más tarde avanza hacia el concepto de códigos elaborados y restringidos.

Refiere al qué se dice, a los apalabramientos del cuerpo (enunciado) o a los discursos que dan cuenta de la intervención corporal (enunciación). Categorías, conceptos y nociones, estos últimos, que provienen de la cultura experiencial del profesorado, también producto de la recontextualización discursiva que este, o los *expertos* (conculcadores de la voz<sup>524</sup>), hacen desde saberes, disciplinas, prácticas, matrices y campos, que dan cuerpo a un discurso y a una práctica de la intervención escolar del cuerpo. Denota pues el cuerpo que habla (jergas, lenguajes expertos, inversiones verbales emergentes), pero también permite una mirada comprensiva sobre el corpus teórico-práctico que soporta la intervención pedagógica de lo corporal en los marcos de la escolarización (saberes prácticos profesionales y saberes recontextualizados de otros campos y disciplinas).

**Lo no verbal:** da cuenta de las cinesias y las acústicas, las “expresiones del cuerpo”, los gestos y las posturas, da cuenta de las maneras y de las técnicas del cuerpo (ver Maus, 1979). Se podría hablar desde una economía política del signo (Baudrillard, 1996), del cuerpo, de lo gestual y de una economía corporal. Expresión diferenciada: la del bufón, el funámbulo, el payaso, el artista y el cómico, el deportista, el escolar, el mimo, el transeúnte, el campesino y el urbanita, el pastor, el clérigo, el soldado, el político. Desde el s.XIX se constituye un saber fisiognómico; posibilidad de leer las señales corporales. A la manera de Bourdieu (1992) la expresión con el cuerpo distingue. Urbanidad corporal, civilidad corporal, moralidad y “expresión corporal”, el cuerpo con su

---

524 Ver Hargreaves, A. (2003): A vueltas con la voz. Kikiriki (cuadernos digitales).

expresión delata una pertenencia, una adscripción social (clase, género, generación, etnia, micro cultura).

Según Castañar (2005), esta forma expresiva está “centrada en el estudio de posturas (estatismo), gestos (dinamismo) y actitudes (significación) corporales”; da cuenta del cómo se dice con el cuerpo sin palabras. Integra según Knapp (1980: 24) al paralenguaje corporal (cualidades de la voz, vocalizaciones y segregaciones vocales); elementos que Castañar (2005) denomina como “conjunto de elementos sonoros que no tienen un significado verbal consensuado”. El componente no verbal, según Knapp (1980: 27), puede repetir, sustituir, complementar, acentuar o regular el comportamiento verbal. Se visualiza en cinésicas y acústicas, quiere decir en las disposiciones, despliegues, alteraciones del cuerpo visible y audible; refiere a los cambios en el gesto, el porte, la postura y la expresión. Aquí emplearemos el concepto de **cinésica** empleado, por Knapp (1980: 17) para nominar el movimiento corporal que se despliega como expresión leible. El cuerpo, crisol de creencias, de pensamientos y conocimientos, de *cicatrices*, encarna un *modo de ser* o un *modo deseado de ser* corporal que puede ser descifrado y desedimentado.

La cinésica da cuenta de los códigos gestuales y posturales que se poseen, que se castigan y promueven, que se gestionan, que se premian, que se legitiman e ilegitiman; códigos que se inscriben tenue o profundamente en el sujeto como premisas de las expectativas productivas, morales y estéticas relacionadas con los ideales que se conforman o se confrontan. Esta permite dimensionar, en tanto signo/símbolo, el sentido de la experiencia corporal y la pretensión de la “cultura” que se despliega sobre ese cuerpo. Habla de la posición y posesión (de gesto y postura) del cuerpo en el aula, en la cancha, en *la esquina*, en *lo social*; da cuenta de portes y formas de presentación formal del cuerpo, del código de la disposición corporal con relación a las cosas o a los sujetos. Dice Larrosa (1994: 201) que “en los signos de estos lenguajes habría alguna pista, algún rastro del individuo que los produce”, agregaríamos, rastros también de la voluntad de poder que los produce y los reproduce.

La educación corporal (corporalización) es una acción reglada e instituida del espacio tiempo - con pretensión conformadora del gesto, el movimiento y la postura, del signo-, pero también de

la actitud y la aptitud que deviene en signo. La cinésica según Castañar (2001: 45) se centra “en el estudio de posturas (estatismo), gestos (dinamismo) y actitudes (significación) corporales”. En este nivel de lo no verbal, destacamos también la acústica corporal. Da cuenta de un paralenguaje corporal que se produce en el acto educativo, incluye los silencios de un habla sometida y reglamentada, los silencios del cuerpo encerrado en el cepo escolar, la intensidad de los gritos de los castigados, la algarabía del recreo, el pasillo o de la salida de la escuela a espacios de *libertad*. En los inicios de la escuela ya anota Querrien (1979: 46), ninguna palabra debe circular entre los escolares, ni entre el maestro y los alumnos si no es estrictamente necesario. El espacio de la clase comienza a concebirse sustituyendo al máximo el sonido por el gesto: el gesto como medio de ordenar, desplaza a la palabra como medio de comunicación.

**Lo ambiental:** la voz del entorno y el contorno, la voz del ambiente, el clima.

**El escenario:** define la pertenencia y la pertinencia del sujeto y el objeto. Allí los enmarcamientos de la cultura religiosa, laica, agro-pastoril, industrial y posindustrial. El sentido y los horizontes impregnados por la religiosidad, la ciencia, la salud, la higiene, el deporte, la escolarización, la institucionalización, lo urbano, lo rural, lo natural, lo artificial; el tecno-deporte, la transgénica, etc. Berstein (citado por Díaz, 1985) habla de la existencia de códigos dependientes (particularistas e implícitos) e independientes del contexto (universalistas y explícitos: los que desarrolla la escuela). Lugar, sitio o región (Waldenfels, 2004: 23), medio, ambiente del individuo o del grupo. Instalaciones que hablan de la adscripción y/o carencia de un espacio (tópica y atopía). Acceso, seguridad; prohibido o permitido; condicionado, abierto o cerrado. Intersticios de penetración de las culturas en los espacios (estrategias). El entorno ha sido denominado también como esfera, territorio o espacio que contiene al sujeto. Este referente da cuenta del medio en el que se expresa el cuerpo o el medio del que se dispone para la intervención; esta disposición puede ser estructurada, semiestructurada y no estructurada; preformación que se corresponde con el modelo pedagógico que se impone. Entornos fríos o cálidos, facilitadores o bloqueadores, ambientes abiertos a lo público o cerrados a lo privado, a lo oficial institucional; entornos formadores o con-formadores, modeladores o capacitadores; ambientes de instrucción; ambientes de *lo femenino* o de *lo masculino*, ambientes en disputa; de juego, de oración, de estudio, de ocio, de pandilla, permisivos, vigilados, controlados, estructurados. Ambientes locales,

glocales, globales, densos, leves, virtuales, presenciales; reconocidos, legítimos, desconocidos, negados, marginales; tradicionales, modernos, posmodernos.

**Los íconos:** signos que por su potencia sustituyen al objeto mediante su significación. Dan cuenta de las cosas “sacralizadas”, “elevadas”; la iconografía como marca. Allí las elevaciones que hacen las reformas y contra-reformas, los contratos, las revoluciones y contra revoluciones, los descubrimientos; las imágenes, los mitos, los estereotipos, las ficciones y leyendas, las estampas, las vallas y los modelos. El manual escolar, el cuaderno constitucional, la cartilla de ejercicios, el patio o el aula de juegos, el pupitre, la pizarra, la férula, la regla, el balón, el fusil de palo, el trompo, el gimnasio, el aparato. Íconos que remontan a la energía religiosa (templo, misa, oración, confesión); militar (compañía, sargento, cabo, comandante, pelotón, evoluciones, hileras, filas, esgrima, lucha, textos de instrucción militar, tiro al blanco); familiar (maestro/padre, escuela/hogar, alumno/hijo); foránea (bolo, trompo romano, críquet, equitación); carcelaria (pena, castigo, cepo); rural (montar a caballo, huerto); urbana (artes mecánicas, edificios, monumentos), comercial (consumo), política (el partido, el sindicato, el dirigente).

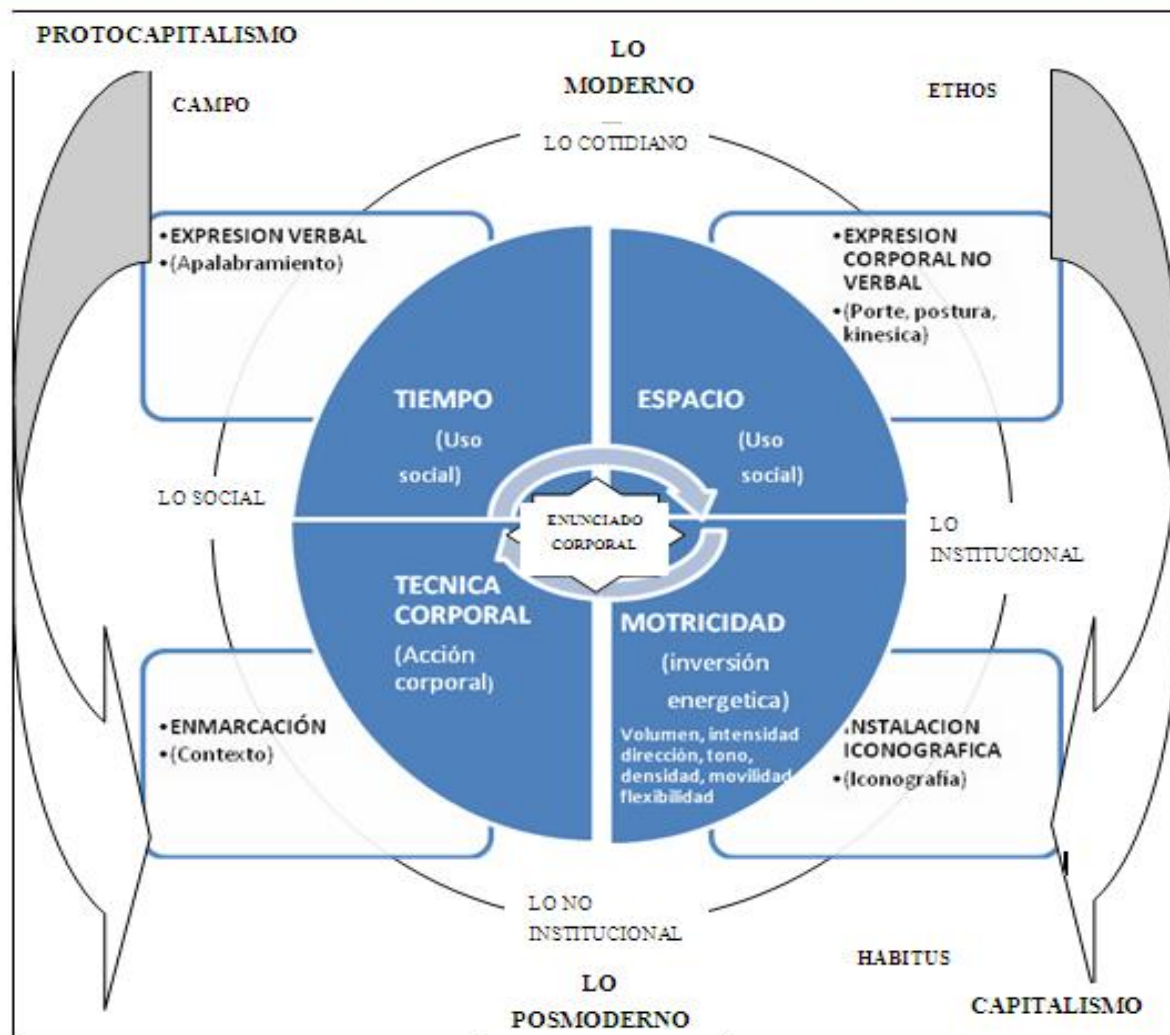
Para Baudrillard (1969: 6) cada uno de nuestros objetos prácticos está ligado a uno o varios elementos estructurales pero, por lo demás, todos huyen continuamente de la estructuralidad técnica hacia los significados secundarios, del sistema tecnológico hacia un sistema cultural. Para él, el sistema cotidiano es en sí mismo y en gran medida, un sistema abstracto, por ello como en la lingüística, se pueden emprender análisis de los objetos. Dirá (Ibíd. 29) que la organización de las cosas, incluso cuando pretende ser objetiva, en la empresa técnica, es siempre al mismo tiempo un registro poderoso de proyección y de inversión (proyecto organizacional y voluntad de colocación); diríamos que las cosas y sus ordenes hablan de la existencia de una voluntad de poder y de saber que se puede describir y comprender. El ambiente y el objeto contienen una lógica. Se puede, según él, hacer un análisis de los valores del ambiente como de los gestuales o “gestual de esfuerzo”; especie de economía del cuerpo o economía del esfuerzo, talentos e inversiones energéticos en objetos y en gestos (Ibíd. 51). Para el pensador francés (Ibíd. 52) “El hombre no está libre de sus objetos, los objetos no están libres del hombre”, los objetos abrazan al cuerpo y sus formas.



Las instalaciones icónicas son cosas que se disponen, se despliegan o se repliegan por la alteración voluntaria del escenario que genera un impacto formativo o con-formativo. Hay un proceso de tecnologización educativa, que montada sobre una industria didáctica y editorial, vehiculiza una dinámica de consumo de la inversión a partir de la configuración de “fetiches” facilitadores de la labor educativa. La pelota de caucho o de trapo ha evolucionado a un gran número de diseños, acomodados generalmente a las prescripciones curriculares facilitadas y patrocinadas por las mismas casas editoriales; así como la música para la gimnasia y la expresión, los instrumentos musicales, los pisos gimnásticos y en general todo el entorno didactizado de la expresión del cuerpo (pupitres, juguetes, pizarras, ayudas y juegos computarizados, etc.). A través de la imagen de la cosa, del instrumento, se transmite simbólicamente la ideología (evocatividad).

La simbolización como el “sostenimiento de un orden” en el aula encuentra en el espacio escolar un “ensamble de mensajes repleto de significados” (McLaren, 1995:187). A la manera de “traducciones visuales de poderes o entidades externas” (Ibíd.), partes de “comunidades celestiales” religiosas o cívicas, trascendencias, mensajes que señalan adscripciones, subordinaciones, comuniones, apoyo a paradigmas y matrices jerarquizadas o promovidas por la escuela y el orden social. Las normas de interpretación icónica las da la comunidad en que se vive, también el maestro, el sacerdote, el legislador; allí también las conexiones convenientes e interesadas, las manipulaciones, las transgresiones (Ibíd. 189). El símbolo tiene un valor y un poder prescriptivo (Ibíd. 190).

La icónica Refleja un manejo de los signos/símbolos espacializados y temporalizados socialmente, tanto en su proceso enunciativo como en el interpretativo. Las cosas desplegadas con poder expresivo a partir de su organización y disposición, “(...) especie de libro donde todas las cosas hablan metafóricamente de todas las demás y en el que los niños aprenden a leer el mundo, se lee con todo el cuerpo, en y por los movimientos y los desplazamientos que trazan el espacio de los objetos a la vez que son trazados por él.” (Bourdieu, 1991: 236).



Gráfica 13. La Matriz IPC (Componentes)

### 13.3 La dramática

Da cuenta del talante, de las condiciones energéticas de posibilidad de la acción, las prácticas; según Foucault (1974) daría cuenta del ejercicio, de la inversión energética. Este componente se subdivide en tres subcomponentes: motrices, proxémicos y cronémicos:

**Motricidad:** Baudrillard (1969: 52) habla de lo gestual como acción demandante de una inversión energética. Complejos de gestos y de fuerzas, de símbolos y de funciones, ilustrados y estilizados por la energía humana; inversión esta que produce modificaciones, subjetivación como

sujetación o como emancipación. Del gesto tradicional/esfuerzo a lo gestual funcional (control), este también (Ibíd. 54) deviene en un gestual de juego, “El cuerpo olvidado por la praxis moderna, pero liberado de sus constreñimientos, encuentra en el deporte y en las actividades físicas de ocio una posibilidad real de expresión, al menos una posibilidad compensadora de gasto”.

El autor deja un interrogante alrededor del potencial liberador del desdoblamiento del esfuerzo que hace el sujeto. Cabe que lo que se establezca allí sea simplemente un sistema de dos términos, el segundo de los cuales (aquí el juego y el deporte) no es precisamente más que el término compensador del primero (especie de equilibrio en una economía política del cuerpo); lo que según él pasa en la relación entre tiempo activo y tiempo de ocio. Tiempo de ocio, “tiempo libre” para compensar, para adaptar, para la sobrecompensación o la recuperación, para ganar fuerza para la nueva inversión, para el nuevo gasto para la nueva producción/reproducción. En la motricidad como referente de la dramática del enunciado corporal (de la acción corporal). Da cuenta de algo que se está operando sobre el cuerpo: estímulos, rutinas, disposiciones culturales corporales, estrategias y desplantes que cambian al cuerpo y transforman las condiciones del intercambio sensible, político, cultural, corporal. El mundo del trabajo, del deporte, el mundo doméstico está regido por la regularidad de los gestos de control, de mando y de telemando.

La acción corporal es un acontecimiento que anuncia (delata) los pensamientos, estrategias y dispositivos del profesorado y de las directivas escolares; especie de pretensiones que definen el alcance energético-material y el talente de la intervención en los cuerpos. Habla del sentido de las fuerzas que mantienen o modifican el estado corporal, da cuenta de su actividad o de su inercia; habla de las fuerzas que generan esa motricidad. Así no se tenga mapa (...) “la orientación corporal y los movimientos corporales están anclados en la habituación del cuerpo” (Waldenfels, 2004: 30); la motricidad, en palabras de Bourdieu (1991) da cuenta del habitus corporal.<sup>525</sup> Esta actitud/aptitud (motriz), habla de las condiciones energéticas, de la

---

525 Hábitus: productor de prácticas; forma en que lo social se toma el cuerpo; encarnación que se hace duradera a punta de repetición (incorporación); ejercicio que haciendo el cuerpo con- forma nuestra subjetividad. Base de nuestros gestos y gustos; hace que nuestra expresión corporal se distinga, se diferencie. El hábitus deja ver

estimulación corporal (del ejercicio, de la acción y de la expresión). Deja ver el manejo de una estaticidad y dinamicidad corporal que se activa a conveniencia y en función de los requerimientos sociales, disciplinares y productivos. Manejo disciplinario de los ritmos, de los desplazamientos en el espacio-tiempo escolar y social. Como inversión energética, contenido que define la calidad y la cantidad (carga) de la acción corporal; sus componentes son:

- *Frecuencia*: periodicidad, reiteración del mensaje, de la acción corporal, del ambiente del texto verbal o no verbal, del ícono. Habla de las insistencias modificadoras del sujeto o el ambiente (repetitividad). El estímulo que se despliega puede ser regular o aleatorio; da cuenta del nivel de predictibilidad o de incertidumbre de la situación educadora. La frecuencia muestra la cantidad de estímulos, el grado de insistencia, el acoso o la soltura, el afán; está muy relacionada con la administración de los espacio-tiempos escolares<sup>526</sup>. El alcance de la *regulación corporal* depende de la gestión de la frecuencia (de los ejercicios, de los castigos, de los premios y reconocimientos, de los exámenes, de las mediciones, de las revisiones, de las clases, de los intervalos de descanso y juego, de los seguimientos, de las reconvenciones, de los *refuerzos* verbales y corporales, acústicos, de la “insistencia/presencia” del ícono, de la administración del “tira y afloje”, etc. La calidad de la huella se supone en razón de la cantidad de cosas, materiales, espacios por estudiante; de la frecuencia de la exposición icónica de héroes y santos, etc. La virtualización se basa en el uso de la refracción. La compensación o la supercompensación dependen de la relación entre estímulo y recuperación; de la cantidad de estímulos medibles en unidades de tiempo.

**Frecuencia de la Verbalización:** reiteración (prácticas tribales, grupales), prácticas cíclicas, estacionales. Asiduidad, perseverancia, constancia, repetición de la consigna, del enunciado, de la acción nombrada sobre el cuerpo. Eficacia, predicción, frecuencia de entrenamiento, de producción, de control. Modulación de consumo, de estímulo, de

---

expresiones, actos, acciones u ostentaciones corporales que hablan de un potencial que tiene el sujeto para actuar en el mundo y que se valora como capacidad o habilidad.

526 Véase sobre la emergencia en occidente del paradigma escolar jesuitico, en Varela (1992: 12); la frecuencia varía en función del marco pedagógico de la IPC (disciplinario, correctivo o psicológico). El tipo de enclaustramiento define la frecuencia de la intervención. Los “modelos abiertos” de la educación de la élite, son en esto de la frecuencia, más laxos que la escuela de pobres.

enseñanza y aprendizaje, de instrucción; cantidad de estímulos verbales, de consignas, de órdenes.

**Frecuencia de la Expresión No Verbal:** costumbre y hábito corporal, gestos y poses que a fuerza de repetición se incorporan al cuerpo, a la cultura corporal individual, social, escolar, del grupo, de la micro-cultura. Racionalización e instrumentalización corporal. Transformación y desaparición de técnicas y gestos por falta de estímulo, dispersión y extinción géstica, postural.

**La Frecuencia y la Enmarcación:** niveles de facilitación ambiental y social. Persistencia (repetencia) de los rituales en naturaleza, tribales, sociales, colectivos (religiosos, educativos, rurales, urbanos, políticos). Frecuencia productiva, científica, festiva, deportiva, higiénica, disciplinaria. Industrialización y serialización. Cosmovisiones corporales; cadena productiva, taylorización, cadena del deseo. Rutinas educativas y curriculares, de entrenamiento, *drill* para la mecanización.

**Frecuencia Icónica:** acción que se repite en espacios y tiempos escolares o deportivos. Periodicidad del evento, del triunfo/derrota, del mensaje que conducen a la mitificación. Insistencia en la producción o en la exposición del objeto que conduce a la sacralización o mitificación, perseverancia del ícono.

- *Intensidad:* relacionado con el ímpetu que se compromete en la expresión, el nivel de esfuerzo comprometido. Puede manifestarse en unidades de espacio/tiempo, en magnitudes o porcentajes que definen un orden prevalente en la intención. Da cuenta del rigor del ejercicio, del nivel de penetración; de la fuerza expresiva involucrada, invertida, gastada, acumulada. De la administración de la dosis, del contenido, de las palabras, de los gestos. Hay ambientes *intensos* (exigencia, control, regulación) o menos *intensos* y ese nivel marca la aproximación o la lejanía de los jóvenes o de los profesores (lo que para unos es intenso para los otros puede no serlo); por ejemplo, en lo icónico, para el rector que es conservador de derecha, la efigie de Laureano Gómez, más que un recordatorio del personaje cuyo nombre lleva el colegio, es un ejemplo de los valores

que debe cultivar el colegio, no así para los profesores asociados que quieren someter a referéndum de la comunidad educativa el mantenimiento de ese nombre.

**Intensidad Verbal:** carga (ardor, rigor, vigor, enjundia, severidad, firmeza) transmitida e invertida en y con la palabra. Absolutismo, salvación, condena, resurrección, escarnio, tortura, castigo, la palabra da cuenta del sentido intensivo de la acción. Disciplina moral. Cuerpo instintivo, cuerpo racional; evangelización, cristianización, colonización, alfabetismo, enculturación, transculturación- nacionalismo, olimpismo, fascismo, comunismo. Centrismos y relativismos.

**Intensidad No Verbal:** carga (nivel de ardor, rigor, vigor, enjundia, severidad, firmeza) transmitida e invertida con el gesto, en la postura, en la “expresión corporal”. Intensidad muscular. Mecanización corporal. Gesto intenso que acompaña la palabra o que quiere reemplazar la palabra, afirmarla o contradecirla.

**Intensidad y Ambiente:** nivel de enmarcación (débil, alto), nivel de clasificación (débil, alto) de contenidos, contextos, entornos, disciplinas, ciencias, técnicas, métodos. Entornos intensos, agudos, vivos, verdes, naturales, desgastados, en crecimiento, en crisis, grises, rojos, amenazantes. Industria e higiene corporal. Degeneración, justicia, progreso, desarrollo. Hemodinámica, termodinámica, robótica, cibernética, virtualidad, guerra, conflicto, pacificación, nacionalización, comunismo, globalización, arraigo. Hedonismo, naturalismo, romanticismo, realismo, antiautoritarismo; marcos que contienen ambientes para lo corporal y que definen un espectro de intensidad de enmarcación.

**Intensidad Icónica:** Carga icónica (nivel, acento, grado, calidad, valor, altura, profundidad, superficialidad del ícono, de su huella). Cristianización, patriotización. La hoz y el martillo, la cruz fascista. Holocausto, muro de Berlín, Hiroshima y Nagasaki, medalla, trofeo, corona; energía nuclear. El evangelio, el capital, la imprenta, la biblia, la marcha del soldado, la reverencia, el brazo en alto del fascista, el puño del negro, el gesto de los maras, la mirada al piso del esclavo.

- *Dirección*: pulso, tensión hacia el adentro o hacia afuera; hacia el centro o hacia la margen. Energía de concentración centrípeta o de expulsión centrífuga. Dirección de las fuerzas que se ejercen sobre el cuerpo, sobre el sujeto, sobre la escuela, sobre la sociedad. Marca el sentido y el origen de las fuerzas que generan o direccionan la motricidad sobre el cuerpo. Habla de las fuerzas atractivas o expulsivas. Dice del centro de gravedad o del punto de vista de la acción. Marca la gravedad que se ejerce sobre el sujeto o sobre el objeto. Deja leer las presiones que marcan el sentido de la economía que se yergue sobre el sujeto, sobre la escuela, sobre la sociedad (centrífuga, centrípeta, concetricidad, excentricidad). De la centrípeta o la centrífuga religiosa, productiva, lúdica, política, o higiénica. Da cuenta de la demanda social sobre el cuerpo, de la dirección regulativa; permite comprender “los vientos” que abren o cierran los espacios y los tiempos del cuerpo, de la escuela. Centrípeta o centrífuga del vigor, del honor, de la fuerza, de la resistencia, de la dignidad, de la regeneración, de la restauración. Centrífuga del vicio, de la indisciplina, del desorden, del juego volatinoso o vicioso. Centrífuga social burguesa que quiere imponerse a la centrípeta moral de viejo cuño. Centrípeta de los medios, de lo virtual, de lo electrónico, de lo tecno o de lo Folk. Estímulos para la fuerza, para la mansedumbre, para la socialización; energías incluyentes o excluyentes; integradoras o desintegradoras; estímulos que direccionan hacia el pasado (retorno), hacia lo natural, lo rural o lo urbano, hacia lo marginal; que recogen o que disparan. Sonidos que espantan, que llaman la atención, que envuelven, que recuerdan o alivian la condición de clausura; que traen la calle a la escuela, que la oxigenan; sonidos e íconos que quieren atrapar, a los cuales se quiere empujar o con los cuales se desea romper, establecer distancia.

**Dirección de Lo Verbal:** inclusivo o excluyente, hacia afuera o hacia adentro, integración o dispersión a través del habla, de lo que se dice con palabras; hacia la izquierda o derecha, hacia abajo o hacia arriba, hacia (...). Trayectoria, recorrido. Valores terrenales. Darwinismo, socialismo, capitalismo, olimpismo, ocio, pluralismo, pensamiento único, verdad, ley; sistemas de ideas hechos discurso, hechos palabra.

**Dirección de Lo No Verbal:** gestos de recogimiento o expansión, que atraen o alejan, que distinguen al sujeto (clase, etnia, generación, género). Géstica relacionada con prácticas de meditación, introspección, autocontrol, oración, servilidad o exterocepción (hacia afuera). Cuerpo funcional. Medición corporal, rendimiento corporal. Expresión que denota evasión, integración, huida, etc.

**Dirección de Entorno:** el contexto incluye energía que moviliza sujetos, textos e íconos en una u otra dirección. Dirección marcada por lo político, ideológico, religioso, deportivo, competitivo, lúdico, higiénico, disciplinario, educativo, pedagógico, curricular, cósmico, religioso, astral, climático, alquímico, científico, urbano, rural, cibernético, médico. Atracción hacia el acogimiento, socialización y subjetivación, hacia la salud. Energía integradora o instituyente desde lo Estatal, lo público, lo privado, lo íntimo, lo gubernamental y no gubernamental, lo eclesial y lo civil. Retorno a la naturaleza. Energías movilizadoras desde los discursos y los sentimientos inter, multi y transculturales.

**Dirección Iconográfica:** el ícono posee una dirección, un sentido u horizonte lanzado (energía) en dirección urbana, rural, pública, privada, laica, eclesiástica, higiénica, deportiva, antigua, moderna, posmoderna, masculina, femenina, infantil, juvenil, gubernamental o no gubernamental, popular, tradicional. Culto a la imagen. Dirección familiar, estatal, cristiana, protestante, laica.

- *Volumen:* da cuenta de la magnitud textual, del tamaño, de la extensión y la envergadura. Manejo disciplinario de los ritmos, de los desplazamientos en el espacio-tiempo social y escolar. Forma, tamaño del estímulo ejercido. Da cuenta de la magnitud global de la acción educadora. Hay todo un cuerpo de normas producto de la experiencia o de los aportes disciplinares sobre la gestión de este valor corporal. La infantilización trastoca los volúmenes conformadores. Existe una tecnología y una ciencia sobre el tamaño del ejercicio en función de la edad, el sexo, lo ético o lo generacional (Ver Giroux, 2003; Gimeno, 2003); el volumen se dosifica en razón de criterios de desarrollo motriz (Ruiz Pérez, 1987), Rigal (2006).



**Volumen de Lo Verbal:** proporción, tamaño, extensión, prevalencia del contenido verbal. Presencia, referente que permite dimensionar la prevalencia histórica del pensamiento moderno, posmoderno, premoderno, tradicional y antiguo. Volumen de la voz en función de la condición intersubjetiva (de lo étnico, de la edad, el sexo, del género, clase); el dominador habla duro, el dominado bajo.

**Volumen de Lo No Verbal:** proporción, tamaño, extensión, prevalencia del contenido no verbal en función de la condición intersubjetiva. Los dominados caminan sin elevar la presencia; el dominador pisa fuerte.

**Volumen del Ambiente:** proporción del entorno, magnitud de los determinante contextuales. Pensamiento moderno, antiguo, medieval, posmoderno, ecológico, materialista, racionalista, fordista, posfordista (ocupan parte o toda una época, son hegemónicos o no hegemónicos). Modelo y métodos pedagógicos, escuela, tendencias.

**Volumen Icónico:** magnitud, alcance, proporcionalidad, tamaño del ícono. Dominancia de la imagen. El volumen del ícono en función de las hegemonías.

- *Movilidad:* define la dinámica, la estabilidad o inestabilidad que posee el texto; también la dinámica que impone el entorno. La dinamicidad o la estaticidad que este adopta o que le es impresa. Habla de los factores que facilitan u obstaculizan tal movilidad. Da cuenta del movimiento, del cambio, de la evolución histórica. Movilidad o estaticidad de la palabra, del gesto, del ambiente, de la cosa, del ícono, de la luz o del sonido. La movilidad en la escuela está relacionada con los desplazamientos regulativos del cuerpo en el espectro de los modelos pedagógicos; así, en el sistema mutuo de s. XIX, la quietud era una condición exigida a los estudiantes y garantizada por los vigilantes (estudiantes especiales) dispuestos por el profesor para garantizarla.

Esta estaticidad ha sido una de las condiciones tradicionales que los modelos pedagógicos prevalentes en el s. XX han esgrimido contra la pedagogía tradicional

mutua y simultánea de s. XIX. Cuerpos quietos, callados y silenciosos, ambientes sórdidos y oscuros, referentes de la crítica de los activos a los tradicionales (ver Sáens, 1989).

**Movilidad de Lo Verbal:** movilidad y capacidad movilizadora del texto verbal (mensaje, consigna, norma). Movilidad textual confesional, laica, civil, política, pedagógica, salvadora, emancipadora, crítica, modernizadora, científica. Cada dimensión o esfera cultural o social con su propia capacidad y sentido de movilización. Apalabramientos de los movimientos: ilustrado, moderno, modernizador, industrializador, cristianizador, colonizador, movimiento juvenil, estudiantil, profesoral; movilizaciones obreras, feministas, de los ocupas, de los mapuche, de los sin casa y los sin tierra, de los desempleados.

**Movilidad de lo No Verbal:** carácter dinámico (estaticidad, dinamicidad) del gesto, de la expresión no verbal. Cuerpo entrenado, deportivizado, escolarizado. La marcha silenciosa, la danza de la resistencia. Escenificaciones artísticas, políticas, religiosas, pedagógicas donde prevalece el gesto sobre la palabra.

**Movilidad del Entorno:** ambientes facilitadores u obstaculizadores de la acción corporal, carácter de los entornos de movilización (dinámico, estático, facilitador, salvador, emancipador, libertario, revolucionario).

**Movilidad Icónica:** estabilidad, dinamicidad icónica. El ícono en su silencio mueve, adscribe, llama, expulsa, dinamiza, aquieta, orienta, dirige, mueve.

- *Densidad:* ocupación que posee la palabra, el gesto, la postura, el ícono en un ambiente (bajo sus condiciones), en un espacio-tiempo.

**Densidad de Lo Verbal:** proporción de la palabra en el espacio-tiempo textual; la relación de ocupación con otros lenguajes no verbales en el texto de la acción objeto.

**Densidad de lo No Verbal:** pobreza o riqueza gestual en el texto y con relación a la ocupación que en este hace el lenguaje verbal (palabra). El espacio ocupado o dejado en el texto para el gesto, para “la expresión corporal”.

Prescripción religiosa, médica, deportiva, higiénica (corporalización). Espacios en blanco, espacios de la margen.

**Densidad Ambiente:** nivel de aglomeración ambiental en los contextos de los textos y la expresión del cuerpo. Densidad (política, ideológica, disciplinaria...); del ambiente que enmarca o contiene la acción. Aglomeración urbana, contaminación, desertización, instrumentalización. Utilitarismo, pragmatismo.

**Densidad Icónica:** ocupación icónica; íconos que asfixian que sofocan u oprimen, que evocan, que evocan en función de su presencia en el espacio-tiempo textual y expresivo.

- *Tonicidad:* tensión textual o expresiva, tono, fuerza, esfuerzo que se refleja en el cuerpo, en su tensión. El tono da cuenta de la potencia; deja ver las tensiones del cuerpo controlado, vigilado, conformado, emancipado, liberado; deja ver los cambios en este a partir de la dramática social, pedagógica promovida, deseada. Da cuenta de los efectos tensionales o tonales sobre las expresiones corporales.

El tono advierte del potencial de modelación o dominación; del temple. Cuerpos rígidos, flácidos, obedientes, blandos, débiles, disciplinados, fuertes, duros, libres, autónomos, heterónomos.

**Tono de la Palabra:** tono, fuerza, acento, esfuerzo que define dureza o rudeza de la palabra, del mensaje de la consigna del texto. Tono de consentimiento, emancipatorio, crítico. Imperativos religioso, político, magisterial. Tono del dominador o del dominado, tono conciliador.

**Tono de la Expresión del Cuerpo:** potencia corporal. Fuerza o dureza transmitida con la expresión o la postura corporal. Solidez gestual. Cuerpo místico, participativo, crítico.

**Tono Ambiental:** deporte y sociedad. Dureza, tono del entorno de acción corporal; características tónicas de los contextos de la acción corporal leída. Imperativos sociales, ambientales, corporales (morales, éticos, políticos, higiénicos, disciplinarios).

**Tono Icónico:** peso, tono, dureza del ícono, del objeto, consistencia simbólica que lo eleva a lo hierático, a lo sacro, a lo pomposo, a lo solemne.

- *Flexibilidad:* Tolerancia, extensibilidad o elasticidad del texto, de la expresión, del ambiente que enmarca o del ícono que significa sacralizando.

**Flexibilidad Verbal:** tolerancia, maleabilidad, blandura, plasticidad o elasticidad léxica del componente verbal del texto. Firmeza, permisibilidad, apertura discursiva. Deporte y género, juego y deporte tradicional sin fronteras, internacionalización higiénico-deportiva. Incertidumbre. Tecnofobia.

**Flexibilidad Expresiva:** soltura, relajamiento gestual, postural y expresivo. Democratización de la motricidad, de la expresión, secularización.

**Flexibilidad de Enmarcación:** escolarización, enclaustramiento, encierro. Vigilancia. Ambiente, maleabilidad, adaptabilidad, flexibilidad, complacencia o ductibilidad de los contextos, de los entornos y marcos de actuación. Medicina tradicional, alternativa, nuclear; la ciencia, la iglesia, el Estado y su régimen de verdad.

**Flexibilidad Icónica:** adaptabilidad, resistencia, consistencia, flexibilidad o ductibilidad icónica. Tele-ejercicio, tele-juego. Virtualización de la recreación y el ocio. Mercantilización del deporte. Esteticismo corporal. Ludización corporal. Hibridaje corporal. Cuerpo light; cuerpos livianos.

**Proxémica:** da cuenta de la significación del uso social del espacio (organización), de los niveles de proximidad, lejanía o cercanía. Dimensión de la distancia en los textos escritos y en los

textos corporales; en ambientes e íconos. El mito en sí mismo es un alejamiento, un extrañamiento. Manejo de las distancias entre escuela y sociedad, escuela y producción, escuela, iglesia, niño y adulto, hombre y mujer, rico y pobre, público y privado, intelecto y cuerpo físico. Distancias reformadas, renovadas, transformadas en la educación corporal, moral e intelectual; transformación de las jerarquías, de los valores, de las prácticas corporales al interior de la escuela.

Priorización de los ejercicios y de los juegos en razón de las expectativas sociales, morales, productivas, estéticas y disciplinarias que se consienten, impulsan o confrontan. Como referente importante están los trabajos de Hall (1973) quien desde 1963 utiliza el concepto para el análisis antropológico. Las culturas definen sus propios espacios; el concepto le permite abordar la problemática del uso y percepción del espacio social y personal en tanto disposición comunicativa, que en función de la proximidad, define la calidad o el sentido de la interacción. Habla del espacio fijo y semifijo y hace una tipología métrica (véase Castañar, 2001: 45) de las distancias (intima, personal, social y pública).

“La historia se escribe en el espacio”. Waldenfels (2004, 32), (Knapp, 1980: 25).

La proxémica alude a la configuración y al uso de los territorios. Hay un campo desarrollado sobre los usos del espacio que parte de los estudios pioneros de Hall. Nos interesa como factor que “estudia el uso del espacio social en el que interactuamos”. Este factor alude a las relaciones próximas o lejanas y puede ser violado, defendido, contaminado o transado (véase Knapp, 2001: 113-117). Es posible significar la situación (proximidad) del cuerpo vivido y pretendido en un espacio tiempo (ritmo externo e interno) con relación al otro y a lo otro; en nuestro caso a partir de la ejercitación y el juego.

*Proxémica Verbal:* calidad, grado o nivel de la proximidad promovida por la palabra, por el texto verbal objeto. Jerarquización discursiva. Pecado, perdón y proximidad divina. Lazos, vínculos de sangre, de clase, de etnia, de generación de género. Revolución de las comunicaciones. Hibridación tecnológica.

*Proxémica No Verbal:* calidad, grado o nivel de la proximidad promovida por el gesto, la postura, la expresión, la motricidad, el movimiento objeto. Jerarquización expresiva (ademanos, disposiciones corporales). Deportes y ejercicios individuales, colectivos; escenificación de la masificación o a la personalización de las prácticas recreativas y deportivas. Personalización del entrenamiento. Individualización o colectivización de los deportes.

*Proxémica Ambiental:* enmarcación o clasificación en función de los ambientes y entornos intersubjetivos (género, generación, etnia, sexo, clase) o ambientes sociales (políticos, urbanos, culturales, educativos). Mercantilización, mediatización, virtualización. Deportivización, escolarización, curricularización del ejercicio, del juego y el deporte. Deporte y recreación como derecho. Cultivo corporal. Cuerpo y diversidad cultural. Cuerpo e hibridación.

*Proxémica Icónica:* cercanía o lejanía del ícono en relación con la pertenencia social, política, ideológica, cultural. Uso de los espacios en la instalación icónica. Vestimenta, nutrición deportiva y tecnología. Deporte espectáculo. Cuerpo saludable. Los iconos en el tiempo y en el ambiente, en los textos.

**Cronémica:** temporalidad. Uso social del tiempo. Palabra, gesto, ambiente, ícono y tiempo; entre el tiempo vacío del proto-capitalismo y el tiempo diverso del posindustrialismo (Ibáñez, 1992). Tiempo lineal, monocrónico o policrónico. Registros que hablan de la regulación, control, distribución del tiempo, de su continuidad y secuencialidad (Castañar, 200: 45); de su ocupación, del tiempo prohibido, permitido, condicionado, cerrado o abierto. La Cronémica, estudia “el uso del tiempo social en el que interactuamos, combinando las posibilidades de simultaneidad y de secuencialidad” (Castañar, 2001: 45); da cuenta del manejo del tiempo en la intervención/expresión que se hace de los cuerpos. Define el ritmo del despliegue de los cuerpos en el espacio-tiempo.

*Expresión Verbal y Tiempo:* tiempo de la palabra, de la palabra escrita (enciclopedia). El texto temporalizado. Tiempo de trabajo, de ocio, libre, religioso. Tiempo urbano y rural, de ciudad, de conflicto, de campeonato, de partido, de salud o enfermedad, del encierro, de la escolarización, de lo público, lo privado y lo íntimo. Temporalización de la ciudad y de la escuela, del juego, del deporte.

*Expresión No Verbal y Tiempo:* tiempos de los gestos y de la expresión, tiempo histórico de la géstica, del silencio. De meditación, de ocio, de trabajo, del reposo, virtual.

*Ambiente y Tiempo:* contextos temporales lineales, monocrónicos o policrónicos; antiguos, tradicionales, premodernos, modernos, contemporáneos, post, urbanos, rurales, públicos, privados, íntimos, higiénicos, deportivos, disciplinarios. Tiempo preindustrial, industrial y posindustrial. Tiempos del narcisismo, del hedonismo.

*Ícono y Temporalidad:* Proyección temporal de los íconos, actualidad, atemporales, pasajeros, eternos. Los ciclos olímpicos, o de las fiestas estacionales.

Estos registros retóricos y actitudes dramáticas (componentes de todo enunciado corporal) configuran dimensiones del enunciado jugado o ejercitado de la educación corporal que, a partir de la descripción y la comprensión, nos permite una aproximación “anacrónica” a la intervención pedagógica de lo corporal; permiten identificar las formas como se apalabran y se conforman las estrategias múltiples que posibilitan o hablan de la subjetivación y la conformación del sujeto.

## 14. USO DE LA HERRAMIENTA IPC

A través de la intervención corporal, el poder educativo se afirma semánticamente (en los signos y lenguajes) y energéticamente (en el emocionar), ello en razón de la magnitud y la intensidad (calidad) de los ejercicios. Se afirma formalmente (códigos) y actitudinalmente (dosis de la huella). En su despliegue analítico, la *mediación corporal* deja una huella *súper compensatoria* (en función de la profundidad del ejercicio) que puede ser leída.

La intervención corporal demanda y alimenta la complicidad y el consentimiento de los grupos dominados/escolarizados a través de diversas estrategias. Como ejemplo los usos “caritativos” de espacios lúdicos, muchas veces gestados en lo popular y “desinformalizados” o integrados por la institución; los ejemplos abundan: los juegos por la paz, los juegos tradicionales, el fútbol por la convivencia, los juegos de la calle, la danza masiva, la tarima barrial, la ciudad educadora, etc.; espacios institucionalizados que parecen mostrar una especie de *nueva filantropía* lúdica interesada en atender los deseos moralizadores y estetizadores contemporáneos de poder; se habla de una concurrencia de los dominados a pesar de una cierta conciencia de la “la estafa” (ver Giroux y Simón, 1998); hay una *franja material* donde el poder, haciendo usos de la “alta carga sensible y emotiva” comprometida en tales prácticas, amplía su perímetro para lograr consenso y consentimiento (obediencia, disciplina, orden).

A través de una especie de penalización y criminalización, la intervención corporal escolarizada allana su camino preformador (ampliación del perímetro escolar), legitima su desborde de control hacia lo informal, hacia lo cotidiano y hacia lo popular, hacia el *tiempo de ocio*. Los *descamisados*, los *desnutridos*, los *incultos*, los *especiales*, los *débiles*, los *insensibles*, los *vulgares*, los *bárbaros* (signos de una preformación producida por una penalización y una criminalización de los dominadores) son reencaminados; los enjuiciados son acogidos en espacios y tiempos del *ejercicio formal* camino a su estetización (los límites de la escuela de pobres).



La IPC permite:

- Vislumbrar el poder estructurante o desestructurante (con relación al cuerpo) de la escolarización en diferentes contextos históricos, políticos, geográficos e ideológicos. Permite una visualización de las condiciones materiales e ideológicas de la dominación (escenificada en el cuerpo escolarizado), allí, identificar las micro-resistencias corporales al ejercicio de corporización institucional hegemónica.
- Develar el sentido estratégico de las prácticas históricas sobre el cuerpo (su génesis, su evolución, transformación, encubrimiento y metamorfosis) emprendidas por los grupos dominantes, también el proceso de “escolarización” o pedagogización de esas estrategias (curricularización, dosificación).
- Captar las complicidades, las transacciones, las dependencias, encuentros y desencuentros de los diferentes actores e instituciones en torno a la corporalización; particularmente, identificar el sentido de los discursos profesorales en relación con una modelación o una capacitación corporal.
- Ubicar las enseñanzas, prácticas y la línea estratégica de poder que estas vehiculizan, deteniéndose en los diferentes actos, permite develar el sentido de las instalaciones, de los fetiches, las banderas y los íconos, en general el sentido de los rituales que posibilitan la incardinación corporal (vía iniciatoria o confirmatoria).

## BIBLIOGRAFÍA

ALZATE, M. V. (2002): «Concepciones e imágenes de la infancia», *Revista Ciencias Humanas* (Colombia, Universidad Tecnológica de Pereira), núm. 28, pp. 125-133,

APPLE, M. W. (1996): *Política cultural y educación*, (Palabras de James M. Giarelli en el prólogo), Madrid, Morata.

- (1979): *Ideología y Currículum*, Madrid, Akal Universitaria.

ARBOLEDA, R. (2010): «Las expresiones motrices y la construcción de la ciudadanía: Una reflexión desde las experiencias significativas», *Revista Educación Física y Ciencia*, núm. 12, pp. 13-23.

ARENDT, H. (2005): *La condición Humana*, Barcelona, Paidós.

BARBERO, J. I. (2006): «Ficción autobiográfica en torno a la cultura corporal y la vida cotidiana», *Educación Física y Deporte* (Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia), 25(2), pp. 47-63.

- (2005): «La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en educación física», *Revista iberoamericana de educación* (Ejemplar dedicado a: La educación del cuerpo), 39, pp. 25-52, (2005).

(2001a): «Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la Educación Física?», *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 1, pp. 18-36.

- (2001b): «Aproximación al proceso de socialización y la cultura previa del alumnado que inicia los estudios de magisterio en la modalidad de EF» en: *Actas del XII Congreso Nacional de Educación Física* (Ciudad Real: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Castilla, La Mancha), pp. 587-598.

- (1990): «Deporte, cultura y cuerpo. El deporte como configurador de cultura física», *Educación y sociedad*, 9, pp. 169-178.

- (1996): «Cultura profesional y currículum (oculto)», *Educación y sociedad, Revista de Educación*, 311, pp. 13-49.

- (1995): «La Educación Física en España (Una aproximación genealógica), Instituto Andaluz del Deporte» en: AA.VV (1995), *Unisport: El deporte hacia el s. XXI* (Málaga), pp. 29-42.

- (1993): «Las redes de la cultura física. Aproximación genealógica al saber médico en educación física» en: BARBERO, J. (ed.), *Investigación alternativa en educación física* (Málaga, Unisport), pp. 7-30.

- (1991): «La Educación Física en España (Una aproximación genealógica). Instituto Andaluz del Deporte» en: AA.VV, Unisport: *El deporte hacia el s. XXI*, (Málaga), pp. 29 a 42. Llevar al texto el año pp. 52, trabajos genealógicos.
- BARTHES, R. (2011): *Textos sobre la imagen*, Paidós, Ibérica.
- (2009): *Lo Obvio y lo Obtuso*, Barcelona, Paidós
- BAUDRILLARD, Jean (1996): *El espejo de la producción*, Gedisa.
- (1969): *El sistema de los objetos*, s. XXI, Ciudad de México, 1969
- BECK, Ulrich (1998a): *¿Qué es la globalización?* Barcelona, Paidós.
- (1998b): *La sociedad del riesgo*, Barcelona, Paidós.
- BELTRÁN, Francisco (2001): Presentación del Módulo «Reconstrucción del espacio público y Escuela», Doctorado: Crisis de legitimidad del pensamiento y prácticas escolares, Universidad de Valencia.
- (1998): «La inevitable necesidad de la participación en la escuela pública», *Revista enfoques educacionales*, Vol. 1, núm. 2.
- (1997): «Escuela Democrática, Comunicación y conflicto», *Cuadernos de pedagogía*, núm. 258.
- BELTRÁN, Francisco y Ángel SAN MARTÍN (2000): *Diseñar la coherencia escolar*, Madrid, Morata.
- BERNSTEIN, B. (1998): *Pedagogía, control simbólico e identidad. Teoría, investigación y crítica*, Madrid, Morata.
- (2000): *Hacia una sociología del discurso pedagógico*, Bogotá, Cooperativa Magisterio.
- BERNSTEIN, B. y M. DÍAZ, (1985): «Hacia una teoría del discurso pedagógico», *Revista Colombiana de Educación*, 15.
- BIRDWISTELL, R.M. (1952): *Kinesics and context: essays on body motion communication*, New York, Ballantine.
- BOLÍVAR, Antonio; DOMINGO, Jesús; y FERNÁNDEZ, Manuel (2001): *La investigación Biográfico-narrativa en educación*, Madrid, Editorial la Muralla S.A.
- BOURDIEU, P. (1991): *El sentido práctico*, Buenos Aires, s. XXI editores.
- (1992) (1979): *La distinción*, Madrid, Ed. Taurus.
- BUTLER, J. (2001): *Mecanismos psíquicos del poder. Teorías sobre la sujeción*, Madrid, Ediciones Cátedra.
- CALVO, C. (2007): *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, Santiago de Chile, Nueva mirada ediciones.

- CAPELLA, J. R. (1993): *Los ciudadanos siervos*, Madrid, Trotta.
- CARLI, S. (2002): *Niñez, pedagogía y política*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2006): *La cuestión de la infancia*, Buenos Aires, Paidós.
- CARUSO, M. (2003): «"Sus hábitos medio civilizados". Enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina», *Educación y Pedagogía* (En línea), 15(37), pp. 105-127.
- CASTAÑEDA Naranjo, Luz Stella (2005): *Caracterización lexicológica y lexicográfica del parlache para la elaboración de un diccionario*(Tesis doctoral, dirigida por María Nieves Vila Rubio), Universitat de Lleida.
- CASTAÑER, M. (2005): «La cinésica, la motricidad y el balanceo: hacia una entropía gestual armónica con un discurso integrador», *Revista Recre@rte*, ISSN: 1699-1834, núm. 3, (junio).
- (2001): «De la renovación Pedagógica a un enfoque global sistémico de la educación Física» en: VÁSQUEZ, B., *Bases educativas de la actividad física y el deporte*(Madrid, Síntesis/Barcelona), INDE.
- (1992): *La comunicación no verbal del educador físico. Construcción de un sistema categorial de observación y análisis del comportamiento cinésico* (Tesis doctoral), Universidad de Barcelona.
- CASTEL, Robert (2001): «Presente y genealogía del presente: Pensar el cambio de una forma no evolucionista», *Archipiélago: Cuadernos de crítica de la cultura*, núm. 47, pp. 67-75.
- DE SOUSA SANTOS, Boaventura (2009): *Pensar el Estado y la sociedad: desafíos actuales*, Buenos Aires, CLACSO Coediciones.
- DEWEY, J. (2002): *Educación y Democracia*, Buenos Aires, Losada.
- (1960): *La Educación de hoy*, Buenos Aires, Losada.
- DILON, Willon (2001): «Margaret Mead (1901-1978)», *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXXI, núm. 3, pp. 501-517, (septiembre 2001).
- CHOMSKY, N (2000): *La des-educación*, Barcelona, Editorial Crítica.
- CHINCHILLA, Víctor Jairo (2003): *Educación Física en el Proceso de Modernización. 1903-1950*, Universidad Pedagógica Nacional, Maestría Historia de la Educación y la Pedagogía, Bogotá, (agosto 2003).

- (2005): «Los sentidos de la historia de la educación física. Un balance historiográfico al año 2005», Ponencia, Primer Congreso Latinoamericano y Segundo Congreso Colombiano de la Historia de la Educación Física (Bogotá), 6-9 de abril.
- (2000): «La Educación Física en Colombia: una mirada a su desarrollo histórico», en: *Revista Kinésis* (Editorial Kinésis, Colombia), ISSN: 0121-6430, Vol. 29, fasc., pp.57-67.
- (1999): «Historiografía de la Educación Física en Colombia», *Revista Colombiana de Educación* (Colombia, Ed. Universidad Pedagógica Nacional), Vol. 38-39 fasc., pp. 101-116.
- DEVÍS, J. (2012): «La salud en el currículum de la educación Física: Fundamentación teórica y materiales curriculares», *Revista Ágora*,  
[https://www5.uva.es/guia\\_docente/uploads/2012/406/40658/1/Documento9.pdf](https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2012/406/40658/1/Documento9.pdf)
- (2004): «Las funciones de la educación física escolar: de la modernidad a la postmodernidad Política» en: CAPARROZ, F. E. y N. Figueredo (Orgs.) Investigación, Brasil, Educación Física escolar, LESEF/NEPECC/UFU.
- (2000): *Actividad Física, Deporte y salud*, Barcelona, INDE.
- (2001). «La salud en el currículum de la Educación Física», *Revista Kinésis* (Armenia - Colombia).
- (1994a): *Educación Física y desarrollo del currículum: un estudio de casos en investigación colaborativa* (Tesis doctoral), Valencia, Universidad de Valencia.
- (1994b): «El currículum de la EF escolar y la reforma educativa: una aproximación crítica» en: HERNÁNDEZ y otros (coords.), *Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento* (Las Palmas de Gran Canaria, ACCAFIDE), pp. 47-66, (1998).
- (1996): *Educación física, deporte y currículum: Investigación y desarrollo curricular*, Madrid, Visor.
- DELEUZZE, G. (1996, 1998): «El auge de lo social» en: J. Donzelot, *La policía de las familias* (Valencia, Pretextos).
- DÍAZ, M. (2002): *El discurso pedagógico oficial y la educación superior en Colombia*, Neiva, Universidad Surcolombiana.
- (2001): *Del discurso pedagógico: problemas críticos. Poder, control y discurso pedagógico*, Bogotá, Colombia, Editorial Magisterio.
- (1995): «Aproximación al campo intelectual de la Educación» en: Larrosa Jorge (1995), *Escuela Poder y subjetivación* (Madrid, Las ediciones de la Piqueta).
- (1993): *El campo intelectual de la educación en Colombia*, Colombia, Centro editorial Universidad del Valle.

- DÍAZ, Mario (1985): «Introducción al estudio de Bernstein» *Revista Colombiana de Educación*, N° 15, Septiembre, (7:24).
- DÍAZ, Mario (Edit.) (1990): *La construcción social del discurso pedagógico. Textos seleccionados*, Bogotá, Prodic-El Griot.
- DÍAZ, N.; MORENO, W.; y VÁSQUEZ, A. (2011): «Los juegos recreativos tradicionales de la calle; conectando la escuela y la ciudad a través del parque: una etnografía educativa» en: SUAREZ, J., *La recreación. El parque como encuentro de desarrollo social y ciudadano* (Medellín, Editores funámbulos), pp. 20-34.
- DONZELOT, J. (1996): *La policía de las familias*, Valencia, Pretextos.
- DUQUE, A. J. (1905): *Estudio sobre los Castigos*, Medellín, Imprenta Oficial.
- FERNANDEZ-BALBOA, J.M. (2002): «Postmodernidad e investigación en la Educación Física», *Ágora para la EF y el Deporte*, núm. 3 (este número).
- ENCUITA, M. (1990): *La escuela a examen*, Madrid, Eudema
- FERNÁNDEZ Engüita, Mariano (2002): *Educación en tiempos inciertos*, Madrid, Morata.
- (2000): *¿Es pública la escuela pública?* Editorial Praxis.
- FOUCAULT, M. (2007): *Nacimiento de la biopolítica*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (2000): *Defender la sociedad: Curso en el Collège de France (1975-1976)*, Buenos Aires, Argentina, Fondo de Cultura Económica de Argentina S.A.
- (1999a): *Estética, Ética y Hermenéutica*, Barcelona, España, Paidós.
- (1999b): *Estrategias de Poder*, Barcelona, Paidós.
- (1997): *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- (1994): *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Gallimard.
- (1990): *Las Tecnologías del Yo*, Barcelona, Paidós.
- (1974): *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, Argentina, s. XXI Editores.
- FREIRE, P. (1995): *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, s. XXI de España.
- FRYDENBERG, Julio David y R. DI GIANO (2000): «Entrevista a Ángela Ainsenstein», *Revista Digital* (Buenos Aires), año 5, núm. 23, <http://www.efdeportes.com/>
- GARCÍA, Carmen (2005): «Las recreaciones en la Educación Física. Una experiencia estética de hábitos de vida moral, Medellín 1800-1850», *Colombia Educación Física Y Deporte* (Medellín, Impresos Begón Limitada), Vol.23, fasc.2, pp.21-40.

GARCÍA, Carmen; FRANCO, Saúl; GARCÍA, Francisco; VÁSQUEZ, Claudia; y URREGO, León (2002): *Discursos de la Educación Física (del s. XIX) en Medellín*, Universidad de Antioquia.

GARCÍA, C.; CAÑAS, A.; GARCÍA, F.; MLLEGAS, D.; GIRALDO, A.; PERALTA, E.; y PÁEZ, J. (2000): Recuperación documental de los discursos acerca de la educación física del s. XIX registrados en Medellín (CD-ROOM), Medellín Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física.

GÉLIS, Jaques (2005): «El cuerpo, la iglesia y lo sagrado» en: CORBIN, A; COURTINE, J.; y VIGARELLO, G., *Historia del cuerpo I, II* (Madrid, Taurus).

- (1994): «La individualización del niño» en: ARIES, P. y G. DUBY, *Historia de la vida privada* (Barcelona, Taurus), Tomo 4.

GIMENO SACRISTAN, J. (2010): *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*, Madrid, Editorial Morata.

-(1989): *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Akal Universitaria.

-(1995): *El currículum: una reflexión sobre la práctica* Madrid, Ediciones Morata.

-(1998): *Poderes inestables en educación*, Madrid, Morata.

-(2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.

-(2005): *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.

GIMENO SACRISTAN, J. y A. I. PEREZ (1994): *Comprender y transformar la enseñanza* Madrid, Morata.

GIROUX, H. (2003): *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*, Madrid, Morata.

-(2001): *Cultura, política y práctica educativa*, Barcelona, Graó.

GIROUX, H.A. y P. MCLAREN (1998): *Sociedad, cultura y educación*, Madrid, Miño y Dávila.

GIROUX, H. A. y R. SIMON (1998): «Pedagogía crítica y políticas de cultura popular» en: Giroux, H. A. y P. McLaren, *Sociedad, cultura y educación* (Madrid, Miño y Dávila), pp. 171-213.

-(1996): *Placeres inquietantes: aprendiendo la cultura popular*, Barcelona, Paidós.

CONZÁLEZ De Requena, Juan Antonio (2009): «Comunidades interpretativas. Perspectivas de la hermenéutica literaria de Stanley Fish», *ALPHA*, núm. 29, pp. 233-249.

HALL, Edward (1973): *La dimensión oculta*, Madrid, s. XXI.

- Hincapié Zapata, Astrid (2012): «La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia» *Estudios Pedagógicos* (Valdivia, Chile, Universidad Austral de Chile), Vol. XXXVIII, pp. 267-291.
- IBÁÑEZ, J. (1979, 1992): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid, s. XXI.
- JACKSON, J. (1994): *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- KIRK, D. y K. TWIGG (1993): «The Militarization of School Physical Training in Australia: The Rise and Demise of the Junior Cadet Training Scheme» 1911-1931, 22(4), pp. 391-414.
- KNAPP, M. L. (1980): *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona, Paidós, (1992).
- LARROSA, Jorge (1994): *Escuela Poder y subjetivación*, Madrid, Las ediciones de la Piqueta.
- LE BRETON, D. (2007): *El sabor del mundo. Una antropología de los sentidos*, Argentina, Nueva visión.
- MCLAREN, Peter (1995): *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*, México, s. XXI.
- (1998): *Pedagogía, identidad y poder; los educadores frente al multiculturalismo*, Rosario, Homo Sapiens Ediciones.
- (1997): *Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna*, Barcelona, Paidós.
- (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*, Buenos Aires, IDEAS.
- (1984): *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*, México, s. XXI Editores/UNAM.
- MCLAREN, Peter y Henry GIROUX (1997): «La pedagogía radical como política cultural: más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo» en: *Pedagogía crítica y cultura depredadora; políticas de oposición en la era posmoderna* (Barcelona, Paidós).
- MANDOKI, K. (1994): *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Grijalbo.
- MARTÍNEZ Bonafé, Jaime (2010): «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad» en: CIMENO, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (Madrid, Editorial Morata).
- (2009): «La ciudad que nos educa», *Diálogos: Educación y formación de personas adultas*, ISSN 1134-7880, Vol. 3, núm.59-60, pp. 29-40.



- (2005): «Lo que nunca reforman las reformas», *Cuadernos de pedagogía*(Ejemplar dedicado a: Reformas posibles y necesarias), ISSN 0210-0630, núm. 348, pp. 108-111.
- (2004):«La crisis de identidad profesional», *Cuadernos de pedagogía*, ISSN 0210-0630, núm. 332, pp. 80-84.
- (2000):«Arqueología del concepto “compromiso social” en el discurso pedagógico y la formación docente», *Revista electrónica de investigación educativa*, Vol. 3, núm. 1.
- MARTÍNEZ Boom, A. (2005): «La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños» en: *Foucault, la pedagogía y la educación* (Edita Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor de Bogotá, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica).
- MAUSS, M. [1934] (1971) (1991): «Técnicas y movimientos corporales» en: MAUSS, M., *Sociología y Antropología* (Madrid, Tecnos), pp. 337-356. MILSTEIN, D. y H.MÉNDEZ (1999): *La escuela en el cuerpo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MORENO, W. (2009): «Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina», *Educar em Revista* (Brasil), ISSN 0104-4060, núm. 33, pp. 93-110.
- (2005a): «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar», *Revista Iberoamericana de Educación* (En línea), 39, pp. 169-205.
- (2005b): La relación creer-saber-poder en la disposición político-cultural del profesorado de Educación Física, Trabajo de investigación que habilita para desarrollo de una tesis, Universidad de Valencia. Valencia (Inédito),  
[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100007&script=sci\\_Larttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100007&script=sci_Larttext)
- (2004):«El juego escolar en Antioquia de s. XIX, indicios de un desconocimiento», Ponencia, Canarias, en diciembre de 2004 en el V Congreso Internacional de Juegos y Luchas.
- MORENO, W.; PULIDO, S.; GARCÍA, C.; GÓMEZ, J. D.; GALLO, L. E.; MONTOYA, J. A.; QUINCHÍA, J.; y GIL, J. (2008): Recuperación de fuentes documentales para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del s. XX en Medellín, Proyecto de investigación, Universidad de Antioquia, CODI.
- NARODOWSKI, M. (1994): «El imperio del orden» en: *Infancia y Poder La conformación de la Pedagogía Moderna* (Editorial Atque, Buenos Aires), pp. 61-107.
- PEDRAZ, M.V. (2007): «El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la Educación Física Escolar y qué hacer con su detritus», *Revista Ágora* (Universidad de Valladolid), núm. 4-5.

- (1998a): «Poder y Cuerpo: el (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud», *Revista EF&C* (La Plata), núm.2.
- (1998b): *Poder y Cuerpo. (El (incontestable) mito de la relación entre ejercicio físico y salud*, España, INEF de León.
- PEDRÁZ Miguel Vicente y M<sup>o</sup> Paz BROZAS Polo (1996): *La disposición regulada de los cuerpos, Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales*, INEF de León, Apunts.
- PEDRAZA, Sandra (2011a): *Saber, cuerpo y escuela*, Bogotá, Universidad de los Andes.
- (2011b): «La educación de las mujeres: el avance de las formas modernas de feminidad en Colombia», *Colombia Revista de Estudios Sociales* (Ed: Universidad de los Andes Facultad de Ciencias Sociales), ISSN: 0123-885X, N/A, fasc.41, pp.72-83.
- (2010): «Saber, cuerpo y escuela. El uso de los sentidos y la educación somática» en: *Fondo De Publicaciones Universidad Distrital Francisco José De Caldas*, Vol.4, fasc.5, pp.44-56.
- POPKWITZ, Th. S. (1998): *La conquista del alma infantil: política de escolarización y construcción del nuevo docente*, Barcelona, Centro de Estudios sobre la Universidad, UNAM.
- QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos Elementales Sobre La Escuela Primaria*, Madrid, Ediciones la Piqueta.
- RIGAL, R. (2006): *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*, Barcelona, INDE.
- RODRÍGUEZ, R. (2000): «El cuerpo en la escena del Uruguay del '900», *Lecturas Educación Física y Deportes*, Revista Digital (En línea), 5(26).
- (2009): «El espectáculo del cuerpo militarizado», *Educación em Revista* (online), ISSN 0104-4060, núm.33, pp. 129-140, <http://dx.doi.org/10.1590/S0104-4060>
- RODRÍGUEZ, P. y M. E. MANNARELLI (2007) *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- ROZENGART, R. (2005): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Buenos Aires, Miño Dávila
- RUIZ Pérez M. (1987), *Desarrollo motor y actividades físicas*, Madrid, Editorial Gymnos, S.L.
- RUNGE-Peña, K. (1999): «La paradoja del reconocimiento de la niñez desde la pedagogía. Reflexiones en torno al eco rousseauiano», *Revista educación y pedagogía*, 23-24, pp. 65-86.

- SÁENZ, J.; SALDARRIAGA, O.; y OSPINA, A. (1997): *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- SALDARRIAGA, O. y J. SAÉNS (2007): «La construcción escolar de la infancia: Pedagogía, raza y moral en Colombia, s. XVI - XX» en: RODRÍGUEZ, P. y M. E. MANNARELLI, *Historia de la infancia en América Latina* (Bogotá, Universidad Externado de Colombia).
- SAN MARTÍN, Ángel (1985): Estudio de los procesos de pensamiento del profesor en formación (Tesis doctoral).
- SANTA, Mauricio (2012): «Espacio escolar y tribus urbanas: el caso de la Institución Educativa San José Obrero en el Corregimiento San Antonio de Prado», *Revista Educación física y deporte*, núm. 31-1, pp. 809-822,
- SCRATON, Sheila (2000): *Educación Física De Las Niñas Un Enfoque Feminista* Madrid, Morata.
- SENNETT Richard, (2003). *Carne y Piedra. El cuerpo y la ciudad en la civilización occidental*, Alianza Editorial, Madrid,
- SMITH, J. (1994): «La práctica en el aula», *Revista Educación*.
- SPARKES, A. (2003):«Investigación narrativa en educación física y deporte»*Ágora para la Educación Física* (Palencia, España), núm. 2.
- TAMAYO Valencia, Alfonso (1997): «Wittgenstein y la pedagogía en el enfoque del Grupo Federici» *Revista Educación y Pedagogía*, ISSN 0121-7593, Vol. 9-10, núm. 19-20, pp. 59-74.
- URREGO, León Jaime: *La Educación Física y la conformación de hábitos higiénicos en Colombia. Intercambio estético escolar en el s. XIX*, (Documento inédito), Medellín, Universidad de Antioquia.
- VACA, M. (2000): «Reflexiones en torno a las posibilidades educativas del tratamiento pedagógico de lo corporal en el segundo ciclo de educación infantil», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* (Valladolid), 37, pp.103-120.
- VARELA, J. (1997): *El Nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, Editorial la Piqueta.
- (1995): «Categorías Espacio temporales y socialización escolar. Del Individualismo al narcisismo» en: LARROSA, Jorge (1995), *Escuela Poder y subjetivación* (Madrid, Las ediciones de la Piqueta).
- (1991): «El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica» en: VVAA, *Sociedad, cultura y educación* (Madrid, CIDE, Universidad Complutense de Madrid), pp. 229-247.

VARELA, J. y ÁLVAREZ Uría, F. (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, Las ediciones de la Piqueta.

VÁZQUEZ, J. P. (2002): «Crisis y paradojas de la modernidad al hilo del discurso escolar», *Política y Sociedad*, 39(3), pp. 707-721.

VIGARELLO; CORBIN; Y COURTINE (y asociados) (2005): Con su trabajo sobre la Historia del cuerpo.

VIGARELLO, Georges (1991): *Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la Edad Media*, Madrid, Alianza Editorial.

WALDENFELS, Bernhard (2004): «Habitar corporalmente en el espacio», *Δαίμων*, Revista de Filosofía, núm. 32, pp. 21-37.

WILLIS, Paul (1988): *Aprendiendo a trabajar*, Madrid, Akal.

ZULUAGA, O. L. (1999): *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*, Medellín, Universidad de Antioquia.

- (1987): *Pedagogía e Historia*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

## LA APROXIMACIÓN ETNOGRÁFICA Y LA DEFINICIÓN DE UNA MATRIZ DE RECONOCIMIENTO FOTO ETNOGRÁFICO (MET)

**Tenemos que mirar con ojos de ave nocturna. (Jean Améry)**

**La lectura del mundo precede a la lectura de la palabra, de ahí que la posterior lectura de esta no pueda prescindir de la continuidad de la lectura de aquel. (Freire)**

El encuentro entre antropología y educación no es nuevo, cuenta ya con una amplia tradición; en este texto se promueve un diálogo entre antropología y educación corporal. Respecto a la primera relación, Hassen (2010), resalta la importancia que los estudios antropológicos han tenido para el entendimiento de las formas educacionales en las diferentes culturas. Para ella, educación, proceso educativo y cultura, son aspectos que poseen una íntima relación, su influencia ha sido mutua. Además de presentarse un efecto en doble vía, la relación entre ambas disciplinas ha impulsado tanto la concreción de un campo investigativo, como la disposición de un accionar metodológico diferenciable. Ahora, específicamente en conexión con nuestro interés investigativo (Educación Corporal), podemos dimensionar cómo la antropología facilita, en los contextos de la investigación situada del campo, herramientas concretas que nos permiten pensar la cultura corporal, las prácticas sociales, la cultura escolar, el capital simbólico y corporal, profundizando sobre las lógicas y sentidos de la intervención pedagógica de lo corporal (IPC) y sobre el sentido de las prácticas corporales como expresiones que hablan de la vivencia, la experiencia, los sistemas de creencias, valores y deseos de los investigados y los investigadores.

Presento a continuación una serie de interrogantes, que en su despliegue orientador, pueden enseñar el valor metodológico de la fotoetnografía como herramienta de alto significado para aquella investigación que se interesa por el vasto campo de la intervención pedagógica de lo corporal. Preguntémonos ¿En qué consiste la etnografía, específicamente la etnografía aplicada

al campo educativo-escolar? ¿Qué sentido y alcance tiene la fotografía en los contextos de la investigación etnográfica y en general para la investigación educativa? ¿Cuáles son las condiciones del encuentro entre fotoetnografía y análisis estético? ¿Qué es la fotoetnografía y qué valor posee para el desarrollo de la investigación en el campo de la Educación Corporal? Veamos:



Fotografía 8. Obturación etnográfica. Escuela de Aranjuez (2007).

Una superficie textual expone al sujeto como territorio de indagación, es una unidad de análisis que narra o desarrolla una historia, ofreciendo indicios, fragmentos de memoria, significaciones y conexiones que es posible recuperar mediante procesos de exploración subjetiva".  
(Gustavo Fischman).

## 1. EN QUÉ CONSISTE LA ETNOGRAFÍA Y CUÁL ES SU RELACIÓN CON LO EDUCATIVO

Desde los setenta en los países anglosajones se consolida una tradición investigativa etnográfica educativa, en los ochenta y noventa del s.XX se experimentará una presencia vital de los estudios etnográficos en educación. Rockwell (1984, p.1) subraya que etnografía es un término que proviene de la antropología. Concepto que representa una práctica utilizada por la sociología desde su tradición cualitativa y crítica; práctica que deriva del interaccionismo simbólico, la fenomenología y el materialismo. Desde ella el etnógrafo, inmerso en la cotidianidad de los investigados, -cuidadosa y prudentemente- registra, documenta y describe la vivencia cultural del sujeto y la comunidad como paso previo y necesario para la configuración de un relato etnográfico de carácter comprensivo o interpretativo, relato que configura un atrevimiento narrativo informado sobre la cultura o la micro cultura estudiada.

La etnografía parte del conocimiento del mundo tal como lo conocen y vivencian los sujetos que lo experimentan cotidianamente. Como veremos más adelante, la etnografía enfocada en la educación se va abriendo y expandiendo como opción paradigmática que permite adentrarse con juicio en los imponderables de la escuela (enseñanza, horizonte cultural educativo, experiencias micro-culturales, experiencia curricular, etc.). Para nuestro interés específico, se constituye en una ruta de alto potencial informativo para profundizar en la problemática de la cultura corporal escolar. En el espacio de la escolarización convergen diversas culturas que comportan pluralidad de cosmovisiones<sup>527</sup> y la narrativa etnográfica se interesa por los distintos puntos de vista y perspectivas de realidad que posee cada una de ellas; la etnografía permite una aproximación a las culturas situadas (escolar, deportiva, carcelaria, profesoral, migrante, laboral, lésbica, homosexual, negra, etc.).

Descripciones, documentaciones y comprensiones de la cultura escolar y corporal, encubiertas por el utilitarismo y el racionalismo economicista social y escolar, demandan de una investigación

---

527 Sobre el asunto de lo etno en la educación corporal, el autor coordinó un monográfico para la Revista *Ágora para la Educación Física* N° 12/2010. Universidad de Valladolid. En él se profundizan elementos sobre la cuestión de la educación del cuerpo en los contextos de las particularidades locales y regionales.

micro-etnográfica problematizadora y comprensiva, ruta que permita aproximaciones sensibles al drama del cuerpo escolarizado. Existen experiencias en el pasado cercano favorecidas por investigadores sociales, como los trabajos de Margaret Mead<sup>528</sup>, Pierre Bourdieu, Philip Jackson, Paul Willis, Michael Apple (1979, 1996), Henry Giroux, Peter McLaren, Orlando Fals Borda, Paulo Freire y Araceli De Tezanos, que desde la nueva sociología, la pedagogía crítica o la etnografía abren camino a esta opción metodológica de investigación educativa.

Recogiendo el análisis comprensivo que hace Rockwell (1980, 1984, 2009) diríamos que la etnografía da cuenta de una investigación de campo que se encamina a la producción de un relato etnográfico a la manera clásica, hacia una monografía documental, descriptiva y comprensiva. La etnografía que nos interesa levanta conocimientos sobre realidades histórico-sociales y culturales situadas, que sirvan de base para la comprensión de los sentidos que toma la intervención pedagógica de lo corporal.

---

528 Véase la valoración de Dillon Wilton (2001)





### 3. SOBRE LA OBSERVACIÓN PARTICIPANTE

Se requiere una disposición del investigador en el cotidiano situado del investigado (*nativo*). Esta actitud, puede favorecer el conocimiento del otro en profundidad y en realidad. La vida cotidiana, en este caso la escolar, precisa ser observada desde dentro para poder efectuar una aproximación a los imponderables, circunstancias y experiencias vividas por parte de los integrantes de la cultura estudiada (cultura corporal escolarizada). Esta observación se reclama en sitio para facilitar la formación de impresiones directas. Los registros en diarios de campo, los registros fotográficos y videográficos, la concreción de ilustraciones en sitio (dibujos, mapas, disposiciones corporales y materiales, espaciales y temporales) favorecen una percepción de alcance mediada por procesos de pensamiento pre-activo, activo y pos-activo, también llamados pensamientos reflexivos (antes, en o después del trabajo de campo) que favorecen el desarrollo de la etnografía. Los aditamentos corporales, la parafernalia vestimentaria, las posturas, las danzas, las prácticas corporales lúdicas, laborales, religiosas, cívicas, culinarias; rutinas festivas, cuidados, las técnicas corporales y las formas jugadas, entre otras, dan cuenta de los imponderables de la cotidianidad del *nativo* y de la *cultura nativa*, ya como etnia rural o urbana, como micro-cultura escolar o juvenil (...).

Prácticas, usos, técnicas, hábitos y sobre todo voces y acciones de los propios investigados que dan cuenta de las formas y sentidos de las interacciones entre los sujetos y entre estos y las cosas. El etnógrafo se interesa por un registro minucioso y “espontáneo” de este conjunto de disposiciones culturales de los *nativos* y para ello requiere una inserción juiciosa, prudente y consentida que permita la constitución posterior de un relato etnográfico en donde, para esta perspectiva de la investigación etnográfica, viene a primar la experiencia y la voz del investigado.

#### 4. EN QUÉ CONSISTE LA ETNOGRAFÍA EDUCATIVA Y CUÁLES SON SUS PRETENSIONES

La etnografía se convierte en un paradigma investigativo adecuado para el trabajo de investigación educativa que se concentra en la percepción situada de los comportamientos sociales de los sujetos en *estado de educación*. Los modelos educativos impuestos, consensuados, de resistencia o de consentimiento, hegemónicos o no hegemónicos, alternos, técnicos; críticos o pos-críticos, culturalistas comprensivos o culturalista enciclopédicos, psicologistas o sociologistas, tienen pretensiones curriculares y pedagógicas -efectos formativos o con-formativos- que pueden ser estudiados a partir de la etnografía educativa. Reconoce Berteley aquí, evocado por Jimeno (2000, p. 225), que uno de los grandes retos del etnógrafo educativo consiste en

... comprender; desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales -oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman el entramado cultural de la educación escolarizada. Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permitan desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar.

El relato etnográfico educativo es un producto decantado de una triangulación posible entre las categorías propias del etnógrafo situado en los contextos de la educación, las categorías teóricas provenientes del acumulado histórico académico e investigativo sobre el asunto a investigar y las categorías sociales obtenidas de los nativos, sus conceptualizaciones, percepciones y cosmovisiones, sus voces y representaciones. La experiencia investigativa etnográfica identifica otras formas de triangulación: la contrastación de fuentes (profesor, alumno y observador); la consideración de fuentes diversas (registros del observador, los registros de entrevistas y los registros de grupos de discusión); la consideración de diferentes rutas metodológicas para una misma fuente de análisis (abordajes cualitativos y cuantitativos).

## 5. QUÉ SENTIDO Y ALCANCE POSEE LA FOTOGRAFÍA EN LA INVESTIGACIÓN ETNOGRÁFICA

La investigación cualitativa combina el uso de diversos enfoques y técnicas. La etnografía, valorada en tal contexto, se concentra en la observación sistemática y rigurosa, pero también recurre a las entrevistas, las historias de vida y en general a las diversas herramientas de la investigación narrativa que puedan favorecer la configuración de un buen relato etnográfico<sup>529</sup>. Hay un interés etnográfico que intenta captar la mayor cantidad de información sobre los sujetos y los contextos de la investigación; en esta medida los recursos fotográficos y videográficos cobran un valor significativo para el desarrollo de la etnografía educativa y escolar. La fotografía ha devenido en un medio privilegiado para recuperar la memoria visual en los procesos investigativos. Cuando obturamos, capturamos el/al instante. Esto que ya es un acto que realizan hoy personas sin distinción de edad ni campo de acción (todos manipulan una cámara), es una actividad que se desplaza vigorosamente entre lo artístico, lo lúdico y lo académico.

Hoy, el proceso de masificación social y educativa de la práctica fotográfica viene favoreciendo su reconfiguración como objeto privilegiado de la acción plurisectorial y pluridisciplinar en tanto se ha ido reconfigurando instrumentalmente (desde las últimas décadas del siglo pasado) como herramienta privilegiada para apoyar los procesos de análisis social. La imagen según Cruder (2008, p.21) se encuentra en el orden de las representaciones icónicas (la ilustración, el dibujo, la pintura y el grabado) y en el orden de las imágenes icónico-indiciales (caso la fotografía); esta según él, deviene en símbolo para acceder a lo sagrado. Esto pasa por ver en la imagen algo más que una simple presentación de la realidad. Funciona bajo los imperativos de un régimen discursivo que le arrastra y le impone condiciones de significación, es una especie de crisol de enunciación contextualizada; contiene, para el caso que nos interesa, una enunciación del cuerpo en las condiciones que impone un determinado régimen histórico cultural y social. Así, en la fotografía que se usa en la fotoetnografía, se abre la posibilidad de un “descongelamiento” que requiere del uso de los códigos de lectura de las ciencias sociales (Ver, Lobo, 2010), casos

---

529 Hablamos de recursos como el cine, la poesía, el etno-drama, la biografía, la autobiografía, auto-etnografía, el dibujo, la fotografía, las cartografías, las encuestas. Véase Wall, S. (2006), Sparkes, A. (2003).

como los de la sociología, pero también como veremos más adelante, caso los de una estética de lo cotidiano, evidencian que el potencial simbólico implícito en la fotografía es de vastas proporciones. Al “trascender” el código y los signos que contiene la fotografía, y profundizar la búsqueda de sentido a través de la simbolización o de la significación de tales códigos, se descubren las relaciones sociales, de producción, de consumo, de poder, de saber, de usos, etc, los juegos e interjuegos de poder que fluyen entre las culturas y micro culturas (llámese educativas, deportivas, lúdicas, religiosas, urbanas, etc.).

Hasta hace muy poco era prácticamente imposible pensar, por fuera del campo del arte o del campo de la física o la mecánica, una tesis doctoral trabajada desde la fotografía o la fotoetnografía. Hoy día la fotografía es una forma privilegiada para establecer registros que sirvan de fuente documental investigativa e investigable. A pesar de las suspicacias intelectuales y académicas, las condiciones van cambiando, la foto se ha ido constituyendo en un artefacto investigativo potente. De Miguel y Ponce de León (1994) la consideran una herramienta imprescindible para el análisis social. La fotografía, tiene la posibilidad de reflejar a la manera del ojo de Magritte<sup>530</sup> la cultura, pero no sólo la del observado, también refleja al que intenta dicha aproximación. Viéndolo, Sloterdijk (2006, 6) descubre un enigma: los ojos no solo pueden ver, sino que también son capaces de *ver al ver* y esto les daría de por sí una cierta superioridad, perceptual y cognitiva. El reflejo del ver, coloca a quien obtura en estado de enunciación; no solo descubre, en el acto, el que obtura, se descubre. La fotografía emerge como recurso narrativo, ya no como mera ilustración de los sucesos sociales. Además, acá, como lo advierte Létourneau (2009), hay que dimensionar que no media directamente un interés por los aspectos técnicos de la fotografía. Como subraya Hassen (2010, 6) la imagen se usa con el objetivo de mostrar y problematizar, de visualizar conceptos, asuntos y hechos que están siendo discutidos, que pueden estar siendo puestos en cuestión y esto puede provenir de una fotografía *sin técnica*. La fotografía, desde esta perspectiva es valorada en su relación con las ideas, con los problemas que se intentan proponer, dilucidar, documentar, describir y comprender. Actualmente el desarrollo de las tecnologías fotográficas y videográficas permiten congelar y sistematizar en el instante de la acción, conductas, posturas, disposiciones corporales e interacciones intercorporales.

---

530 Nos referimos a la obra de René Magritte llamada “El falso espejo” (1928).

La fotografía para etnografiar, puede ser seleccionada de imágenes registradas con intenciones bien diferentes a la investigación, es el caso de aquellas imágenes consignadas en un álbum familiar o escolar<sup>531</sup>, en imágenes de una revista histórica educativa, en una revista deportiva o en una de variedades, etc. Pero también pueden provenir de fotografías realizadas como registro de trabajo de campo en investigaciones situadas, es el caso de los registros fotográficos realizados por el etnógrafo en su trabajo de observador participante, registro que tiene por objeto aportar significados a los comportamientos y disposiciones de lo investigado. En esta línea Boni & Moreschi (2007, 141) recuerdan que la fotografía se dispone como fuente de conocimiento que permite captar detalles empíricos de la vida cotidiana. Hay aspectos que en el momento del registro o de la obturación pueden escapar a la mirada, pero luego, ya durante un acto reflexivo frente a las imágenes, saltan a la vista entregando nuevos elementos para el análisis descriptivo y comprensivo. Las fotografías que se usan en la fotoetnografía pueden ser realizadas por el investigador intencionado, pero también pueden ser imágenes realizadas por fotógrafos históricos de publicaciones de diverso orden (políticas, educativas, etc.) o por los propios investigados. Para este último caso, realizadas desde la voluntad de un investigador que desea privilegiar la voz o “la representación nativa”<sup>532</sup>. Estrategias como la obturación por parte de los *nativos* puede ayudar a contrarrestar las limitaciones que tiene la fotoetnografía clásica.

Es importante tener en cuenta que al fotografiar las interacciones políticas y sociales, las estructuras de poder, la inequidad, la pobreza, la niñez, la exclusión o la manipulación, se entra en intervenciones que demandan de una disposición ética fotoetnográfica (Ver Dussel & Gutiérrez, 2006) que reclama ir más allá de los formalismos de los *consentimientos informados*. Los problemas del “currículo oculto” o de la “realidad oculta u ocultada” en lo escolar, no se resuelven con una cámara que se oculta sutilmente. Hay que pensar cómo, de la mano de los comunicadores históricos o de la mano de los nativos, o de un “obturador cercano”, podría el investigador social educativo adentrarse en los submundos de la realidad.

---

531 Carlos Lomas, publicó un interesante trabajo “Erase una vez la escuela”, GRAO (2007), donde se puede observar el valor de la fotografía (“extensión corporal”) para pensar la escuela y el cuerpo en la escuela. Víctor Alonso Vasco (2010) realizó investigación a partir de las fotografías que encontró en el álbum escolar en una escuela pública en Medellín.

532 Véase el uso que da Luna Hernández (2010) a las fotografías realizadas por los pobres, para estudiar la pobreza a partir de la misma representación y significación que ellos realizan con apoyo del investigador.

A la relación entre antropología y sociología, fundamental para ampliar las posibilidades analíticas de la cuestión educativa, se le suman nuevos retos provenientes del campo de la estética. Las aproximaciones sociológicas también tienen sus limitaciones y, específicamente la estética, en su interés por la analítica en profundidad, particularmente de las matrices sociales (familiar, escolar, militar, religiosa, deportiva, etc.), promete la superación -por la vía del reconocimiento de los intercambios sensibles visibles y ocultos en los enunciados corporales o curriculares concretos (para el caso educativo)- de algunas de esas limitaciones.

## 6. QUÉ ES LA FOTOETNOGRAFÍA

El término fue acuñado por Achutti (1977) y da cuenta de la etnografía como narrativa visual; se habla de la *fotoetnografía narrativa*. Bajo esta perspectiva cobra valor el lenguaje fotográfico como medio para la construcción de un relato etnográfico. La narrativa etnográfica se constituye a partir de una imagen fotográfica que contribuye a la búsqueda del sentido cultural en las micro-etnografías (educativas, deportivas, escolares, etc.). En la fotoetnografía, antes de desarrollar el trabajo de campo se requieren criterios de registro fotográfico, estos parámetros están determinados por las demandas que posee el proyecto investigativo.

En las fotoetnografías educativas el etnógrafo puede obturar espontáneamente, con intención o con conocimiento; en el primer y segundo caso, diríamos que desde la fotografía puede surgir un interrogante investigativo; en el tercer caso, se da la obturación selectiva cuando ya se posee una “inquietud investigativa plausible”, cuando ya hay interrogante orientador, cuando se posee una pregunta y un objetivo investigativo, cuando ya tenemos un objeto de investigación en estado de constitución.



	<p>Texto: Fotografía del cepillado          Origen: Biblioteca Escuela Normal de Antioquia          Lugar: Escuela Anexa a la Escuela Normal de Medellín          Año: 1940          Autor: Desconocido          Fuente: Moreno, W. y otros (2008). Proyecto: Recuperación de fuentes documentales para la Historia de las Prácticas Pedagógicas del Cuerpo Escolarizado en la Primera Mitad del s. XX en Medellín.          Descriptores: Educación corporal, educación higiénica, creencias higiénicas.</p>		
<p>Fotografía 9: El cepillado</p>			
<p>PERCEPCIÓN (lugar de interprete)</p>	<p>DESCRIPCIÓN (Contenido manifiesto)</p>	<p>ANÁLISIS (Contenido latente)</p>	<p>FUENTES</p>
<p>Son curiosas estas campañas higiénicas escolares; recuerdo en mi pueblo, en la escuela, a Bersave y a Don Luis Preciado dirigiendo el despiojado y el cepillado, las jornadas de vacunación y más tarde las campañas de fluorización; la escuela estaba atenta a muchas cosas que en nuestras casas se hacían poco con nuestros cuerpos... ahhh también la leche en polvo de Alianza para el Progreso (Retazo biográfico del autor); la higiene era una constante de esta escuela inicial; se nos calificaba por el aseo y la presentación, habían anotaciones. Cosa que después en 2005 en la escuela Javiera Londoño pude observar en la cancha central; la profesora Mirta miraba cabezas. También en la escuela de la Floresta en 2008 desde el metro pude ver todo el colegio entregado a la campaña del conejo de Colgate, todos formados para mirar la instrucción y la propaganda; poco ha cambiado la escuela...</p>	<p>Niños de la escuela anexa de la Normal de Medellín (Barrio Villahermosa): ubicados en el patio escolar que tiene zona dura y zona blanda (jardines, grama, árboles) muro que aísla la escuela del exterior, que se ve campestre, niños entre los ocho y diez años aproximadamente, se cepillan y enjuagan la boca; alguno levanta la cabeza para hacer gárgaras; van de pantalón corto, correa de hebilla, camisa blanca y descalzos, pertenecen a las clases populares de los barrios centro orientales de la ciudad; blancos unos pocos y mestizos la mayoría; se observan los cepillos y una vasija con agua. Los muros del colegio muestran la teja de barro tradicional española, pequeñas ventanas por donde no cabe un cuerpo y pintadas en cal (o posiblemente con lo que se usaba en mi pueblo) tierra blanca arrancada de cualquier barranca revuelta en agua. Muros posiblemente pintados por los propios alumnos.</p>	<p>Uno de los objetivos de la escuela moderna "era regular todas las actividades de la vida allí las relacionadas con la higiene escolar a través de las denominadas estéticas corporales o educaciones del cuerpo" (Ruiz Somavilla, 1993; Milstein y Méndez, 1999). En este "fundamento" de la IPC, se encuentran el discurso médico y el discurso pedagógico; sobre la higiene corporal decía el valenciano Luis Vives (1542) en <i>Introducción a la sabiduría</i> que: "La limpieza del cuerpo sin reglas ni curiosidades ayuda a la salud y al ingenio: que sin falta se encoge estando sucio el cuerpo... Lavarás las manos y la cara muy ordinariamente con agua clara y fresca... todas las partes por donde las superfluidades del cuerpo hallan camino" o "Sanidad, es tal disposición de cuerpo, que pueda el ánimo usar sus fuerzas y hacer su oficio". La modernidad trae sus afanes higiénicos y el maestro tiene un imperativo orgánico que se constituye en contenido y fin educativo, se trata de la salud; la pedagogía del conocimiento intuitivo, la vida en "comunidades hacinadas" o la vida urbana donde las proximidades son más estrechas, se podían ver perjudicada por las enfermedades; la higiene y la salud ascendían a condición fundamental, para el desarrollo del aprendizaje, de la producción, de la economía y de la nación (Ver Obregón y otros 1997).</p>	<p>Luis Vives (1542). <i>Introducción a la sabiduría</i>. Publicado por Vinatea. Valencia.           Obregón y otros (1997) <i>Mirar la Infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia (1903-1946)</i>. COLCIENCIAS. Bogotá.           Somavilla, Mará José (1993). <i>El cuerpo limpio. Análisis de las prácticas higiénicas en la España del mundo moderno</i>. Textos Mínimos. Málaga</p>

Tabla 8. Ejemplo análisis fotoetnográfico con MAE sobre higiene escolar.

	<p>Fotografía 10: El acto escolar visto desde las alturas del metro.</p>	<p>Texto: Fotografía del cepillado          Origen: Base fotográfica. William Moreno (Tesis)          Lugar: Escuela pública básica primaria La Floresta.          Año: 2008          Autor: William Moreno          Fuente: Tesis          Descriptores: Educación corporal, educación higiénica, creencias higiénicas (pervivencia), orden y control escolar, consumo higiénico, negocio con la imagen corporal.</p>	
PERCEPCIÓN (Lugar del intérprete)	DESCRIPCIÓN (Contenido manifiesto)	ANÁLISIS (Contenido latente)	FUENTES
<p>Después de cinco décadas pasadas por a las aulas hay una experiencia escolar que permite, al asomarse desde el puente del metro, un lunes temprano al patio de la vieja casona blanquiverde que funge de escuela, recibir el cimbronazo de una inquietud confrontadora: a pleno sol, por dos largas horas, los niños se forman, rezan, desencalambran extremidades, se entrenan en el cepillado de dientes, izan la bandera, algunos pasan al frente para ser resaltados, uno de cada grupo sube a la pequeña tarima y lee algo, un niño necio es retirado de la fila e introducido en una de las porterías de fútbol por parte de un joven que lleva uniforme de una de las universidades públicas de la ciudad (se atreve un practicante universitario), yo no escucho, en la distancia veo bailar pero la música es inaudible, los movimientos a lo largo entrecortados hablan por sí mismos [...] me pierdo en los propios recuerdos, vienen a mi mente Betsabe y Don Luis Preciado, mis primeros maestros [...] resuena en mi cerebro el viejo poema de acto escolar de lunes doloroso tantas veces escuchado, tantas veces repetido "Colombia es una patria de leones, en su silencio mudo...", a mi cuerpo llega también, por momentos, la sensación del acto público de cierre de semana, el del dolor de la dicha, de lo largo que se hacía el acto patrio ante el deseo de salir al fin desbocados hacia la tarde de charcos en el Pensil [...]. Seguramente la que cierra el acto es la rectora, por sus gestos, se vislumbra un llamado enérgico al orden de la semana que se acerca o algo por el estilo [...], luego desfilan, tras sus respectivos institutores a los salones; por delante de ellos va la maestra jubilada o pre-jubilable, las mismas, como en todas las escuelas públicas de la ciudad, que aún se mantienen en el sistema a pesar de sus achaques, los discursos de la ministra y la necia e incomprendida inquietud de los niños. Los recuerdos no son agrídulces, traen una sensación visceral que dice mucho de lo que el cuerpo escolarizado trae en su memoria [...]. El paisaje escolar desde lo alto del moderno y veloz metro alienta el interrogante, sobre la lentitud de la escuela, sobre el porqué hacemos lo que hacemos con el cuerpo en ella. Contra sus paredes relucientes blancas en cal, contrastaban las flores rojas colgantes de unos arnobios (R1).</p>	<p>Escuela Pública básica primaria La Floresta en los bajos del metro de Medellín. Niños, maestros, directivas e impulsores comerciales de la multinacional Colgate se forman uniformados en un cuadrado en el patio-cancha escolar. Espacio para recreo, educación física, formaciones y actos cívicos. En el piso se dibujan las líneas reglamentarias de deportes tradicionales (Baloncesto, microfútbol) además de señas para juegos y ejercicios típicos (círculos para saltos, golosa...) se observa un "cuarto de torna" con tribuna para teatro, danza y actos especiales y un pequeño "parquecito" con juegos infantiles. Un muro con rejas separa la escuela del metro y el barrio; se observa el edificio escolar (tres pisos pintado de blanco y amarillo); maestras y niños van uniformados. Se observa al conejo "Dr. Muelitas" (Impulsador comercial disfrazado).</p>	<p>La comunidad educativa y los impulsores de la multinacional Colgate se reúnen para repetir un ritual higiénico que sobrevive "modernizado" en las escuelas públicas (aseo, cepillado, fluorización); las enseñanzas de Vives (1542) siguen presentes. Poco se han modificado los objetivos e intereses fundantes de la escuela moderna. En este "fundamento" de la IPC, se encuentran el discurso médico, comercial y el discurso pedagógico; la filantropía interesada tienen nuevo socio. Lo moderno compenetrado con el comercio recrea sus cánones... Lávate los dientes pero con Colgate. Escuela, industria y comercio y Estado; educación, nacionalismo, consumo, negocio y regulación, convergencias en función de la salud y el negocio proyectado desde la base humana, desde el "futuro ciudadano y consumidor". La venta higiénica tiene espacio-tiempo en la selección curricular, en la cultura escolar corporal; en la corporalización sutilmente se encarnan normas higiénicas y pautas de consumo. Según Colgate- Palmolive, el programa "Sonrisas Brillantes, Futuros Brillantes" o entre otros el programa, "Mes de la Salud Bucal" definen una estrategia educacional que brinda a la comunidad formación sobre la salud bucal. Desarrolla este programa en varios países latinoamericanos (República Dominicana, Guatemala, Colombia) y en algunos de ellos ha llegado a ser parte del programa educativo de las escuelas públicas y privadas.</p>	<p>Luis Vives (1542). Introducción a la sabiduría. Publicado por Vinateca. Valencia.           Obregón y otros, (1997). Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia (1903-1946). COLCIENCIAS. Bogotá.           Colgate un mundo para el cuidado de la Gente.   <a href="http://www.colgate.com.do/app/Colgate/DO/Corp/CommunityPrograms/Bsbf.cvsp">http://www.colgate.com.do/app/Colgate/DO/Corp/CommunityPrograms/Bsbf.cvsp</a></p>

Tabla 9. Ejemplo análisis fotoetnográfico con MAE sobre higiene escolar.

La fotografía posee un cierto valor instrumental (descriptivo-comprensivo) para el desarrollo de la etnografía. En la experiencia del grupo de investigación PES<sup>533</sup> se habla de la fotoetnografía como medio para etnografiar (Moreno y Pulido, 2008; Vasco, 2010; Moreno, 2005<sup>a</sup> y 2005<sup>b</sup>; Moreno, 2009 a y b; Hincapié, 2012; Vásquez, 2012; Díaz y otros, 2011; Santa, 2011; López y OTROS, 2012 y Pulido y otros, 2012). Hay que anotar que la fotoetnografía, en tanto estudio sobre las micro culturas, es una interesante ruta tanto para el trabajo histórico de las prácticas sociales, como para el trabajo sobre las condiciones presentes de las diferentes etnias (escolares, urbanas, deportivas, rurales, generacionales, de género, etc.). En nuestra actividad foto etnográfica, siguiendo prudentemente lineamientos de una investigación que privilegia las voces conculcadas (Hargreaves, 1997) y el llamado de la antropología visual a no pasar por alto la *subjetividad nativa*, se desarrollan estrategias donde se realizan inventarios y sistematizaciones que parten de una categorización deductiva e inductiva (Mejía, 2011), estrategias donde en la obturación y la explicación participan investigadores e investigados (Moreno y otros, 2007, 2009; Vásquez, 2012; Hincapié, 2012; Vasco, 2010); se realizan trabajos de campo donde la fotografía organizada y obturada por el investigador (Moreno, 2005; Hincapié, 2012) o por los propios investigados (Vásquez, 2012) sirve como instrumento para orientar la conversación en las entrevista y en los grupos de discusión (foto entrevista), pero también como base real para la construcción del relato etnográfico como producto privilegiado de una narrativa foto etnográfica.

A pesar de la posibilidad de la *foto espontánea*, se privilegia en esta perspectiva la *fotografía intencionada*. Unos presupuestos hipotéticos orientadores que se desprenden de la pregunta y del problema investigativo, orientan el proceso de obturación; no toda imagen tiene uso investigativo y, como plantean Boni y Moreschi (2007), la idea de los registros va más allá del interés por formar una fototeca. El interés investigativo documental-patrimonial (caso Mejía, 2011; Moreno y Vanegas 2011; Moreno y otros 2009; Pulido y otros, 2012) demanda de criterio de obturación a partir de los lineamientos operativos que entrega el proyecto al fotógrafo. La fotografía al azar no tiene sentido en este tipo de investigación a no ser que sea la fotografía libre del investigado en la fotoetnografía, donde existe una preocupación del investigador por el

---

533 PES (Prácticas corporales, sociedad, educación-curriculo). Grupo de investigación de la Universidad de Antioquia, reconocido por COLCIENCIAS. Tiene cuatro líneas de investigación: Prácticas corporales, Historia de la Educación corporal, Identidad corporal, Currículo. El grupo es coordinado por el autor entre 2008 y 2013.

*registro libre* del sujeto nativo (véase Luna Hernández, 2009). La contextualización del trabajo de campo y de los ejercicios de registro, en marcos de sistematización e investigación preactivos, pueden ayudar a atender de entrada uno de los grandes retos que se le anteponen a la fotografía como fuente investigativa: pasar de lo icónico a lo conceptual, configurar relato y narrados a partir de las imágenes situadas (véase, Brisset, 1999, p.5). Este criterio no ignora el sentido de las condiciones de flexibilidad y apertura metodológica en la investigación etnográfica. El proceso debe ser leído autocríticamente en forma permanente por parte del investigador.

## 7. CUÁLES SON LAS CONDICIONES DEL ENCUENTRO ENTRE FOTOETNOGRAFÍA Y ANÁLISIS ESTÉTICO

En la etnografía clásica hay un interés por el otro (Rockwell, 2009) y este interés tiene relación con un otro *ágrafo* que debía ser descrito en su cotidianeidad, en su marco cultural. Hoy, desde la aproximación estética, se apuesta a un interés por el otros y el nosotros; el investigador, decíamos, en la obturación y en la lectura de lo obturado, se delata, se coloca en estado de enunciación, se descubre; el interés por el estudio de lo cotidiano y allí por el despliegue de las micro culturas se podría considerar como punto de encuentro entre el interés estético y el interés antropológico.

La fotoetnografía deviene en una aproximación a lo investigado que se potencia a partir del aporte de "la óptica estética". Esta aporta elementos importantes para la descripción, la documentación y la comprensión de la realidad social y cultural en contextos de cotidianeidad. Para el caso de la analítica de la vida cotidiana, Mandoki (2006, p. 87) encuentra en las limitaciones de la sociología, específicamente en los límites de la analítica sociológica cognitiva que proponen Berger y Luckman (1986), un lugar para la estética-prosaica. Según la investigadora mexicana, esta apuesta sociológica permite, concentrando la mirada en los procesos de objetivación, institucionalización y legitimación, avanzar sobre el análisis de las condiciones de la producción colectiva de lo cotidiano.

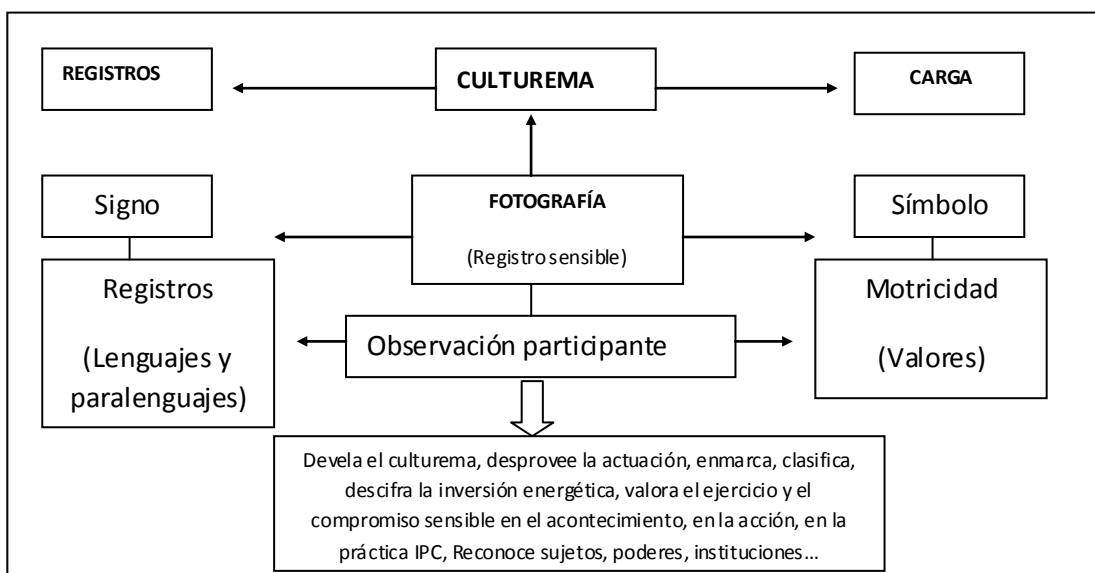
Habría que intentar (reto estético) aproximaciones analíticas sensibles que permitan trascender las limitaciones generalistas y "lingüísticas" de estas avanzadas sociológicas cognitivistas sobre el asunto a investigar. Esta perspectiva analítica (Ibid. 6) "ejerce además un papel constitutivo en la producción de imaginarios, la legitimación del poder, la construcción del conocimiento y, sobre todo, la presentación de las identidades".

Esta singular estética puede ser enfocada hacia la descripción, el reconocimiento y el análisis de las interacciones sociales, de las conductas y creencias, de las prácticas y comportamientos, de las comunicaciones y las configuraciones étnicas y hacia el reconocimiento de los patrones

sociales comunitarios. Esta óptica analítica de lo sensible, intenta capturar estos complejos en sus viveros matriciales (escuela, club, hospital, iglesia, mezquita, cárcel, etc.).

La perspectiva estética, a la manera prosaica, permitiría profundizar en la particularidad de cada matriz, también ampliar la analítica de lo que se dice desde otros registros (paralenguajes, corporales, kinésicos, icónicos, acústicos, gustativos, presentaciones, etc.), registros que permitan al etnógrafo captar otras dimensiones no visibles, implícitas (políticas, económicas, emocionales, sensibles) que juegan en el proceso de construcción de la realidad. Perspectiva sobre lo cotidiano que permita captar en su voluntad de poder a la institución y a los institutores (maestro, trabajador social, entrenador, animador cultural, político, militar, médico, etc.), captarles en su voluntad persuasiva, represiva, liberadora, emancipadora, modeladora o pedagogizadora; en su rol subjetivador.

El análisis estético se ve favorecido por la fotoetnografía, en la imagen, el cuerpo y sus condiciones de posibilidad, queda en estado de enunciación. Los *congelados culturales*, las instantáneas gráficas, quedan sujetas a los procesos de “cartografiado” analítico de corte estético; el culturema o el kinema, en la imagen se hacen simbólicamente potentes; en el detente analítico que permite la obturación, el fotoetnógrafo gana nuevas perspectivas, nuevos focos para la labor significadora.



Gráfica 14. El modelo de análisis estético y su encuentro con la fotoetnografía.

El modelo “cartográfico” estético-culturalista, nos impulsa a intentar análisis sensibles de *lo educativo y lo escolar*; allí análisis situados del currículo prescrito, visible, en acción y análisis del denominado *currículo oculto*; captar desde ese enfoque, las discontinuidades y continuidades, las brechas, el talante y los “apalabramientos”, la expresión (y la carga que despliega la expresión) en la intervención pedagógica (IPC). Desde la perspectiva estético-culturalista (Mandoki, 1994; Ibáñez, 1992; Castañer, 2005, 1992) podríamos afirmar que la fotografía a leer, a significar o simbolizar implica una *toma de la palabra*, acto que habla de una especie de *descolonización del significante*; ya decíamos que quien lee se convierte en *sujeto soberano* de interpretación. La fotografía deviene aquí, para el investigador, en una fuente potente de estructuras significativas y de formalizaciones analíticas que parten de las interrogaciones descriptivas, estructurales o relacionales que realiza el etnógrafo en un ejercicio riguroso que va desde las descripciones hasta las explicaciones comprensivas más densas. La lectura deja de lado *emociones* “técnicas o pictóricas” y se zambulle a la caza de los signos y los símbolos, de los apalabramientos y las gestualizaciones, de las actitudes y, en general, de las huellas del ejercicio de *lo social escolar* sobre los cuerpos.

Anotamos con Brisset (1999, p.4) que la imagen fotográfica tiene limitaciones que el investigador no puede ignorar. Los universos contextuales de las micro-culturas son altamente complejos y la fotografía deviene en un recurso nada despreciable para la labor del etnógrafo, pero es un recurso que requiere de “miradas en contexto”. Las aspiraciones lectoras: comportamentales, conductuales, perceptuales de mundo y experiencia, de creencias e ideologías, de prácticas, técnicas y usos, de interacciones e intercambios, de patrones culturales, de expresiones y energías; de discursos, valores y ambientes, de distancias, apropiaciones y de continuidades históricas (según modelo e interés foto-etnográfico e investigativo) demanda de una imagen contextualizada. Por ello la fotografía en investigación, requiere de procesos juiciosos de clasificación y enmarcación; de allí que se prefiera una *imagen con notas*, una imagen con historia, una imagen, así sea de otro, con contexto. Una investigación que utiliza la imagen como fuente referencial, como fuente de análisis, como aportadora de significante y simbolización, no se resigna a la fotografía aislada. La imagen está enmarcada en contextos de tiempo, espacio, cuerpo y cultura (Ethos, *hábitus*, códigos, *ilusión*, etc.).

## 8. QUÉ VALOR POSEE LA FOTOETNOGRAFÍA PARA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN CORPORAL

En lo referente a la investigación desde la escuela, Achutti (1998), subraya que las etnografías educativas desarrolladas por el propio profesorado y estudiantado, presentan la oportunidad de una comprensión potente; la inserción participante de estos actores en las condiciones reales de la relación formal favorece un vínculo entre investigadores e investigados que favorece los procesos de interacción investigativa (vínculo teoría-práctica, subjetividad-objetividad, pensamiento-acción, etc.). En esta línea, Boni y Moreschi (2007) sostienen que con la fotoetnografía las culturas han pasado a disfrutar de nuevas dimensiones interpretativas y que con su implementación se ha favorecido el proceso de una comprensión más profunda de sus universos simbólicos. Con razón planteaba Novaes (1998, p.116) que “Não é mais aceitável a idéia de se relegar a imagem a segundo plano nas análises dos fenômenos sociais e culturais”. La fotoetnografía como medio investigativo de la educación corporal allí de la educación física, el deporte, el ocio, la recreación y la actividad física y salud, se convierte en un importante medio para la aproximación descriptiva, documental con fines comprensivos, particularmente de las motricidades culturales comprometidas en el accionar inter y transcultural de las micro-culturas .

Los modelos tradicionales de curricularización y cualificación profesoral y estudiantil basados en el enciclopedismo y en el trasmisionismo o referenciados en el eficientismo, están siendo superados por propuestas de formación activa que pasan por la inmersión formativa en las micro-culturas escolares; las demandas de curricularizadores activos, de “observadores participantes” y “estetas escolares comprometidos”, evidencian la necesidad de nuevas disposiciones y la emergencia de nuevos requerimientos de los diferentes actores educativos (allí los del maestro investigador). El desarrollo de destrezas investigativas participantes y el aprovechamiento del acumulado metodológico etnográfico, favorece la producción de relatos etnográficos pertinentes y creíbles, relatos que sirvan de base para proyectar una educación con cuerpo.

En nuestro campo los intereses por el “compromiso motor” están viviendo un desplazamiento hacia inquietudes abarcantes tales como las del “compromiso corporal” y el “compromiso estético”.



Nuevas inquietudes que pasan por regularidades que fundan el acto educativo tales como el interés subjetivador, estético, ético y político, se convierten en referentes potentes para pensar la experiencia educativa y allí, el drama corporal en la cotidianeidad escolar. El saber docente, los saberes locales, los conocimientos y experiencias profesionales, las vivencias, experiencias y padecimientos de las comunidades educativas; sus interacciones, percepciones y creencias, sus imaginarios y representaciones, las motivaciones en el territorio de la selección, la clasificación y la enmarcación curricular, las tensiones por la definición de los horizontes y sentidos formativos, son asuntos todos que están al orden del día en la exploración educativa. Cuestiones que demandan de atenciones metodológicas que han estado contenidas ante el imperio de los requerimientos investigativos utilitarios. Cuestiones que componen la cultura escolar y la cultura corporal, superficie que encuentra en la fotoetnografía un instrumento para facilitar los procesos de descripción, comprensión e interpretación situada.

**La cámara es además un instrumento de poder,  
agresivo, que enfoca y dispara... pero que no mata sino que apropia.  
De Miguel y Ponce de León (1994)**

## BIBLIOGRAFÍA

ACHUTTI, L. E. (1997). *Fotoetnografía: umestudo sobre antropología visual sobre cotidiano, lixo e trabalho*, Porto Alegre, Editorial Palmarinca.

BONI, P. C. y MORESCHI, B. M. (2007): «Fotoetnografía: a importância da fotografia para o resgate etnográfico», *Revista Digital de Cinema Documentário* (Universidade Estadual de Londrina), núm.03(12).

BERGER, P. L. y T. LUCKMAN (1986/2001): *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu editores.

BRISSET, D. (1999): «Acerca de la fotografía etnográfica», *La Gaceta Antropológica*, núm. 15, Artículo 11, Disponible en Versión HTML <http://hdl.handle.net/10481/7534> (Versión PDF).

CRUDER, G. (2008): *La educación de la mirada*, Buenos Aires, Editorial Stella.

DA SILVA, T. (2009): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona, Octaedro.

DÍAZ, N.; MORENO, W.; y VÁSQUEZ, A. (2011): «Los juegos recreativos tradicionales de la calle; conectando la escuela y la ciudad a través del parque: una etnografía educativa» en: SUÁREZ, J., *La recreación. El parque como encuentro de desarrollo social y ciudadano* (Medellín, Editores funámbulos), pp. 20-34.

DILLON, W. (2001): «Margaret Mead (1901-1978)» en: *Revista Perspectivas*, (Paris, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), Vol. XXXI, núm. 3, pp. 501- 517.

DUSSEL, I. y D. GUTIÉRREZ (2006): *Educación la Mirada. Políticas y Pedagogías de la Imagen*, Argentina, Ediciones Manantial.

FREIRE, P. (2004): *La importancia de leer y el acto de liberación*. México, s. XXI editores.

HARGREAVES, A. (1997). «A welltas con la voz», *Kikiriki, Cooperación educativa*, ISSN 1133-0589, núm. 42-43, pp. 28-34.

HASSEN, M de N. A. (2010). *Etnografía - noções que ajudam o diálogo entre Antropología e educação*, Biblioteca do Grupo de Pesquisa Arte e Antropología: Fotografia e Fotoetnografía, UFRGS.

HINCAPIÉ, A. (2012). «La escuela, un lugar para la apropiación de las prácticas corporales urbanas de danza en la Comuna 13 de la ciudad de Medellín, Colombia» en: *Estudios Pedagógicos* (Valdivia, Chile, XXXVIII), núm. Especial, 1, 267-291.

IBÁÑEZ, J. (1992): *Más allá de la sociología crítica. El grupo de discusión*, España, s. XXI editores.

JIMENO, P. (2000): «De la etnografía antropológica a la etnografía educativa», *Revista Complutense de Educación* (España, Universidad Autónoma de Madrid), ISSN: 1130-2496, Vol. II, pp. 219-228.

LÉTOURNEAU, J. (2009): *La caja de herramientas del joven investigador, Guía de iniciación al trabajo intelectual*, La Carreta Editores.

LOBO, A. L. (2010): «Reflexiones teórico-metodológicas sobre uso de la fotografía, en la investigación social: Identidades de clase de media y memoria piquetera en El Puente Pueyrredón (Avellaneda, 2002-2009)», *Revista Chilena de Antropología Visual*, núm. 16, pp. 95-118.

LOMAS, C. (2007): *Érase una vez la escuela*, Barcelona, GRAO.

LÓPEZ, J.; VALENCIA, C.; Y MORENO, W. (2012): «El Picao, y sus condiciones de pervivencia en medio de la redefinición de los espacios públicos para la recreación y el deporte en Medellín, caso Comuna 2 y Barrio el Cóngolo en Bello», *Revista Educación Física y Deporte* (Medellín, Universidad de Antioquia).

LUNA HERNÁNDEZ, J. R. (2009). «Foto-etnografía llevada por personas en situación de pobreza en la frontera norte de México», *Fórum: Cualitative Research*, Vol. 10, núm. 2, Artículo 35.

MANDOKI, K. (2006): *Práctica estética e identidades sociales. Prosaica dos*, México, s. XXI Editores.

- (1994): *Prosaica: Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Editorial Grijalbo.

MEJÍA, Á. (2011): «Sub-Proyecto: Sistematización fotográfica y video gráfica de los Juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas Antioquia 2009-2011», Ponencia en el evento académico Juegos de la Calle Junio de 2011 (Caldas, Antioquia).

MIGUEL, J. de y O. PONCE DE LEÓN (1994): «Para una sociología de la fotografía», *REIS*, núm. 84, pp. 83-124, (octubre-diciembre).

MORENO, W. (2010): «Educación Corporal y Etnoeducación» (Monográfico), *Revista Ágora para la educación Física* (Palencia, España), núm. 12(2),

[http://www5.uva.es/agora/revista/12\\_2/agora12\\_2a\\_moreno](http://www5.uva.es/agora/revista/12_2/agora12_2a_moreno)

- (2009a): «Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina», *Educar em Revista* (Brasil), ISSN 0104-4060, núm.33, pp. 93-110.

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100007&script=sci_arttext)

- (2009b): «El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación», *Currículo sem Fronteiras* (Brasil), ISSN 1645-1384, Vol.9, núm.1, pp. 159-179.

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/8-moreno.pdf>

- (2007): «La educación corporal en los rituales escolares», *Ágora para la Educación Física* (Palencia, España),

[http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5\\_moreno\\_6.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_moreno_6.pdf)

- (2005): «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar», *Revista RIE* (Madrid, España, Organización de Estados Iberoamericanos), núm. 39, (septiembre-diciembre), <http://www.rieoei.org/rie39a07.pdf>

MORENO, W. y S.PULIDO (2008): Documentación, sistematización e interpretación de las buenas prácticas pedagógicas en los procesos de educación del cuerpo, Capítulo Colombia en el proyecto PROSUL, Programa Sul-Americano de Apoio às Atividades de Cooperação em Ciência e Tecnologia, Edital CNPq Chamada II - Projetos Conjuntos em C&T&I coordinado por Alexander Fernández Vas.

MORENO, W. y S. VANEGAS (2011): «Aproximaciones históricas al modo de ser deseado para la mujer en la Medellín de finales del s. XIX y principios del s. XX», Universidad Nacional de la Plata, (En prensa).

MORENO, W.; PULIDO, S.; DÍAZ, N. G.; VÁSQUEZ, A; Y LÓPEZ, A. (2012): «Etnografiando Juegos recreativos y tradicionales de la calle en el municipio de Caldas (Colombia): Un desafío metodológico en investigación curricular», *Revista Educación Física y Deporte* (Medellín, Colombia), Vol. 31-1.

ROCKWELL, E. (2009): *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*, Buenos Aires, Paidós, Voces de la educación.

- (1984a): «Etnografía y teoría de la investigación educativa» en: EZPELETA, J. y E. ROCKWELL, *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso* (Sao Paulo, Editorial Cortés).

- (1984b): «Etnografía y teoría de la investigación educativa», *Cuadernos de formación* (Santiago de Chile, Red latinoamericana de investigación cualitativa de la realidad escolar), núm. 2.

- (1980): «Etnografía y teoría en la investigación educativa», *Revista Dialogando, Red Escolar latinoamericana de investigación cualitativa de la realidad escolar* (Santiago de Chile), pp. 29-45.

SANTA, M. (2011): «Apropiación del espacio escolar por parte de las tribus urbanas: El caso de la I.E. San José Obrero», *Revista Educación Física y Deporte* Medellín, Colombia, Universidad de Antioquia, Instituto de Educación Física), Vol.31-1.

SLOTERDIJK, P. (2006): *Crítica de la razón cínica*, Madrid, Biblioteca de ensayo Siruela.

SPARKES, A. (2003): «Investigación narrativa en educación física y deporte», *Ágora para la Educación Física* (Palencia, España), núm. 2.

TEZANOS, A. De(1981): «La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica», *Revista Colombiana de Educación*, pp. 63-90.

VASCO, V. A. (2010): Foto-Etnografía: La evolución histórica de las Prácticas Corporales Escolares en la Escuela Santa Lucia desde 1959-2009, en las voces del profesorado (Proyecto de investigación), Instituto Universitario de Educación Física, (CICIDEP), Universidad de Antioquia.

VÁSQUEZ, A. (2012): «Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia», *Estudios Pedagógicos XXXVIII* (Valdivia, Chile), núm.Especial 1, pp. 371-391.

WALL, S. (2006): «Autoethnographyon Learning About Autoethnography», *International Journal of Qualitative Methods*, 5(2),(June).

## CUARTA PARTE

### ANALÍTICA



Fotografía 11. "El restaurante escolar". Escuela Normal Superior Antioqueña. 1938. Moreno, W. y otros 2008

## Retazo autobiográfico

*En mi pueblo, frío, católico y conservador, perdido en un páramo de la gran cordillera, a dos jornadas de la ciudad, el tiempo estaba detenido. Recuerdo, treinta y cinco años después, a mi abuela riéndose de sí misma cuando nos contaba que a través de un hueco en una sábana muy blanca se daba su contacto con mi abuelo, contacto poquito y limitado que nos hizo posibles; mismo hueco por donde introducía sus dulces manos para lavar a mi abuelo en su enfermedad. Ella, no sé si con orgullo o con nostalgia, confesaría, en aquellos pequeños arrebatos de complicidad a los que la empujaba nuestra curiosidad adolescente, que no conoció el cuerpo de mi abuelo. No nos cabía en la mente (...).*

## INTRODUCCIÓN

Las observaciones, fotoetnografías entrevistas y fotoentrevistas realizadas en diez instituciones educativas de la ciudad de Medellín,<sup>534</sup> la revisión de fuentes primarias y secundarias en bibliotecas y centros históricos e investigativos, así como la revisión de registros de investigación histórica correspondientes a las líneas de investigación en las que participa el investigador a lo largo de los últimos diez años, dan una amplia base de información que permite abordar la parte analítica de este estudio.

El análisis se concentra en cuatro relatos<sup>535</sup> que se constituyen a partir de un levantamiento inductivo (de tal base informacional) de una red de dispositivos educativos que emergen de una mirada crítico-reflexiva (descriptiva y comprensiva) que hace el investigador de los rituales escolares que se dejan ver en las instituciones estudiadas. A los rituales corresponden los dispositivos así:

- (1) *El Ritual Patriótico*, que revela el dispositivo cívico-militar que orienta el proceso de conformación hacia la ciudadanización;
- (2) *El Ritual Femenino* que revela el dispositivo de la *histerización* que conduce el proceso de domesticación escolar y social de la mujer;
- (3) *El Ritual Glorificador* que revela el dispositivo de la *consagración* y la moralización pastoral que orientan hacia la conformación religiosa;
- (4) *El Ritual Higiénico* que deja ver el dispositivo de la higienización que conduce a la *conformación aséptica* del estudiantado;
- (5) *El Ritual Naturalista* y su dispositivo de la *pseudoliberación corporal* que conduce a una integración solapada (*romántica*) de los actores educativos en las redes de la escolarización;
- (6) *El Ritual Heroico* y sus dispositivos de *masculinización*, *virilización* y *deportización* que orientan la conformación del varón;
- (7) *El Ritual Folklórico* y un dispositivo de la tradicionalización corporal que define el proceso de conformación con arraigo cultural y social del estudiantado;

---

534 Escuela Javiera Londoño, I.E. Belén Rincón, I.E. San José Obrero, Escuela Juan XXIII, Escuela de Castilla, Escuela San Judas Tadeo, I.E. Monseñor Caicedo, I.E. Alfredo Cooch Arango y tres de sus escuelas anexas en los barrios Córdoba y Kennedy.

535 Los relatos analíticos son: (1)...



(8) El *Ritual del Consumo* y sus dispositivos de *mercantilización y comercialización* que orientan la conformación del negociante y el consumidor y

(9) El *Ritual Disciplinador* y sus dispositivos castigo, control, clasificación, distinción y criminalización, orientados al disciplinamiento y la normalización.

(10) El *Ritual Virilizador* y sus dispositivos masculinización, hombría; revitalizadores e intensificadores de lo varonil (modelando varones).

(11) El *Ritual Cívico-patriótico* y sus dispositivos de intensificación y revitalización cívica; Fortalecimiento de valores sociales, patrióticos, nacionales

De estos rituales/dispositivos se desarrollan analíticamente en esta investigación el tercero, el quinto y el noveno; los restantes, quedan como líneas de desarrollo, en el marco de un macroproyecto investigativo y una RED pedagógica<sup>536</sup> sobre el cuerpo en la escuela, a partir de la conclusión de la tesis.

El análisis descriptivo-comprensivo, una vez ubicados los rituales y sus respectivos dispositivos de manera inductiva en la fuente referencial anotada, se retrotrae históricamente para buscar en el entresiglos XIX y XX de la educación colombiana y antioqueña las creencias, las metáforas y los constructos que, presupuestamos, sirven de soporte histórico (creencias fundantes) a los discursos y los sistemas de creencias profesoraes que hoy orientan los procesos de intervención pedagógica de lo corporal (IPC) en las escuelas primarias de Medellín.

---

536 El autor ha apoyado la constitución de una comunidad de interpretación sobre el asunto del cuerpo en la escuela (Base para la constitución de una RED Pedagógica) a partir de su participación en la creación y coordinación del grupo de investigación PES (Prácticas corporales, Sociedad, Educación-Currículo) adscrito a COLCIENCIAS y a la Universidad de Antioquia, la participación en la creación de dos líneas de maestría en la Universidad de Antioquia (Instituto de Educación Física y Facultad de Educación) sobre la educación Física en lo escolar y la coordinación de cuatro monográficos sobre el tema de la educación corporal en revistas internacionales indexadas: en la Revista Iberoamericana de Educación (RIE/OEI) de Madrid dos, uno en 2005 sobre educación corporal y otro 2013 sobre el cuerpo en la escuela, otro en la Revista Ágora (de la Universidad de Valladolid) con el tema de educación y etnocorporalidad (2010) y un cuarto (en colaboración con la Mg. Sandra Pulido) en la Revista Educación Física y Deporte de la Universidad de Antioquia (Colombia) sobre cuerpo, ciudad y procesos de Curricularización (2012).

Capítulo IX

LOS RITUALES CORPORALES Y LA CORPORALIZACIÓN ESCOLARIZADA 537  
(Puntualizaciones previas...)



Fotografía 12. Ritual heroico, llega Colón... Escuela Lola González (Medellín, 1989. Vasco, 2010)

“El placer de una lectura garantiza su verdad”. Brecht

---

537 Este aparte, con algunas modificaciones y bajo el nombre de “La Educación corporal en los rituales corporales” fue publicado en *Revista Ágora para la Educación Física*, núm. 4-5 de 2007. Editada en Valladolid (Esp.) por el Foro para la EF, la Actividad Física Recreativa y el Deporte de Castilla y León.

## 1. EL PAPEL DE LOS SENTIDOS NO HA SIDO SIEMPRE EL MISMO

**“Una buena parte del pensar filosófico es, propiamente, mera reflexión visual, dialéctica visual, verse riendo. Para ello son necesarios medios reflectantes, espejos, superficies acuáticas, metales y otros ojos a través de los que el ver del ver se haga visible”.**  
Sloterdijk, 233

Nos recuerda Barthes (1977: 71) que con la modernidad, la imaginación da una especie de salto cualitativo relacionado con los cambios en las prevalencias de los sentidos. En la Edad Media el contacto con el mundo, dada la dictadura teológica, está dado por la palabra, eso lo garantiza el oído; el tacto va de segundo y la vista de tercero. Para Lutero (Ibid.) “La oreja solo la oreja, es el órgano del cristiano” (referente corporal de la fe reafirmado por la Reforma). Luego el orden de la percepción cambia radicalmente, el ojo, como muestra el Barroco se hace preeminente. Dirá Barthes que “la vista procuradora del tacto, está fácilmente asociada al deseo de la carne... la imagen se cree tiene algo bárbaro y, para decirlo todo, natural, que la vuelve sospechosa frente a cualquier moral disciplinaria” (Ibid. 72). Privados de las imágenes, de la vista de lo inferior, del cuerpo, inscritos en una tradición que se resiste al deleite reflexivo de lo que sucede.

En nuestros ojos dirá Sloterdijk (2006), está localizada una parte de nuestra estructura del pensar; la mirada cínica y quínica afirma, se dirige a lo desnudo, pretende conocer los hechos crudos, animales y sencillos que tan gustosamente desprecian los amantes de *lo superior*<sup>538</sup>. Para mirar el cuerpo en el marco de la escolarización, nada más útil que esta invitación al mirar quínico (cínico) entendida como interés por la penetración óptica de las apariencias ridículas y vacías. Poner la relación entre lo social y la escolarización corporal frente a un espejo, en el que podamos reconocer y reconocernos sin tapujos ni máscaras pedagógicas. Ya advertían Varela

---

<sup>538</sup> Tenemos (Sloterdijk (2006: 227) una fisonomía corporal-psíquica e intelectual, allí una psicósomática cínica, sus temas, cruzando con intuición, empatía, erótica y estética, se encuentran abajo del todo: en la cotidianeidad, en lo que se considera sin importancia, en todo aquello de lo que no se merece hablar, en las pequeñeces; ese giro en la atención, lo permite el impulso quínico, para el cual “ningún tema” bajo es demasiado bajo.

y Uriá (1991: 14) 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”.

En cierta medida, recuperar la mirada (duplicada)<sup>539</sup> sobre nuestras propias prácticas (pensadas ahora como objeto intelectual), allí las prácticas de la educación corporal (a través de las imágenes *congeladas* en una fotografía, *detenidas* para nuestro extrañamiento reflexivo), constituye un ejercicio de lo que los hermeneutas y los semiólogos denominarían como definición del campo (superficie) de la imagen corporal escolar como sistema de signos y simbolizaciones, kinemas y culturemas, dispuestos para nuestro tratamiento; lectura que deja de lado mociones “pictóricas o morales” y se zambulle a la caza de los signos y símbolos, de los apalabramientos y las gestualizaciones, de las actitudes y las huellas del ejercicio de lo social sobre los cuerpos.

En palabras de Barthes, con este análisis de la cultura escolar, “acentuar la responsabilidad social del texto”, allí, posibilitar la videncia descriptiva y reflexiva sobre la disposición social sobre los cuerpos escolarizados. En los pliegues de los enunciados corporales (pendientes de fragmentos de lo corporal inscripto en palabras o imágenes), pillar, coger en evidencia,<sup>540</sup> a través de la presentación/representación corporal escolar, al poder y al sujeto de poder en el acto de la sujeción/subjetivación corporal, que es a la vez, siguiendo la idea foucaultiana, paradójicamente, el espaciotiempo de la sumisión y a la vez el de la posibilidad de la insumisión.

En resumen, los fragmentos textuales, allí las palabras y las imágenes fotográficas, pueden ser medios potentes para una lectura etnográfica de los rituales, los dispositivos y las orientaciones de las acciones escolarizadas/pedagogizadas sobre lo corporal. El microtexto, la foto, aventuran

---

539 Escuchando a Sloterdijk (2006: 234) el profesorado debe, somáticamente, predisponerse hacia un mirar duplicado de las cosas, al ser y a la apariencia, a lo encubierto y a lo desnudo. A la manera de Diógenes, más que las mascaradas, alegrándose en lo desnudo, sea bonito o feo.

540 Atrévete Judith Butler (2001) que Foucault replanteó el objetivo de la política moderna; no ya liberar al sujeto, indagar en los mecanismos reguladores a través de los cuales se produce y se mantiene a los “sujetos” (formación y regulación). Reguillo (2006) 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 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 epocales.

al sujeto y a la escuela misma como territorios de indagación; la exploración de estos en sus enunciaciones, dejan ver indicios, historias, huellas, memorias, registros, significaciones y simbolizables. Mirar a través del “congelado” permite rastrear los contextos y microcontextos en los que se producen los actos educadores del cuerpo; tratar, allí, en la aprehensión investigativa de reconocer nuestra propia mirada, de reconocernos como “mediadores” y hacedores sociales de lo corporal.

Armando Silva retomado por Fischman (2006: 239), afirma que “como objeto de deseo, una fotografía nos urge a ir más allá de toda evidencia, desarmar el marco de obviedad para tomar aquello que está detrás”, en ella, sugiere (Ibíd.), está esperando para la significación, el contexto, sus condiciones de producción, circulación y recepción.

La imagen del cuerpo escolarizado, relata, delata y nos delata al volver sobre nuestro propio relato como escolarizados y como escolarizadores. La centralidad de la mirada hoy, muestra un lugar especial para el ojo en el orden del acceso al saber, al conocimiento, a la ciencia, pero también al placer, es fuente de goce.<sup>541</sup> Se insiste en que más allá de la oralidad magisterial (fundamento de la escuela), hoy el aula se organiza en función de un ejercicio de la mirada; ordenamientos pedagogizados del qué ver y el qué no ver; del ser visto/controlado y del ver como acto de encuentro con el propio sentido de lo vivido. No es gratuito que la conquista de este lado del mundo se movilizó a través de acciones de des-identificación y desarraigo referencial, tales como la destrucción de los ídolos y la imagería indígena.

---

<sup>541</sup> Ver: el cine en la escuela o pedagogía de la mirada, SERRA, María Silvia, En: DUSSEL, y D. GUTIÉRREZ, Educar la Mirada, (2006: 145-154).

## 2. UN REOJO PROSAICO NECESARIO

Este descontento con los procesos escolares (no solo con aquella apariencia corporal escolar, donde los cuerpos están dispuestos en una estética racional engañosa) recae frontalmente sobre las estrategias de la intervención que allí se hace de los cuerpos. Esta reacción, que trasciende el malestar y se proyecta en reacción sensible, demanda de un giro que desea ver más allá del submundo superficial de las impresiones formales (del presente sin memoria), que generalmente convocan la atención del funcionariado educativo reformador, parásito de cifras e *innovaciones* sin historia. Una aproximación prosaica a la escuela, asunto de alguna manera ya contenido en aquellos discursos contemplables como abordajes críticos de la escolarización,<sup>542</sup> pasa por una interrogación a la civilización escolar que pasa, así mismo, por su desnaturalización. El cuerpo en la escuela se ha convencionalizado.

Cierta aristocratización disciplinaria, fisiológica, patriótica, cívica, higiénica y deportiva, favorecida por los procesos de mediatización y mercantilización (economía política del cuerpo), demanda de una “mirada de reojo” a la dinámica de los cuerpos en la escuela. Hay una afirmación de lo establecido, desde el encarnamiento de ciertos a-preciamentos corporales no siempre de nuevo cuño, que hacen que lo que en ella se hace deba ser interpelado desde ópticas que toquen con la fibra escolar; reivindicamos una aproximación sensible desde una óptica estético-política y quién más indicado (para la resignificación) que los propios agentes que hacen de mediadores de las estrategias de con-formación social: los educadores del cuerpo; ya hablando desde el entresiglos (espaciotiempo de la concreción apropiativa del saber pedagógico nacional) o hablando y mostrándose desde la cotidianidad escolar; presupuestando que lo que hace está anclado en los tiempos, en el acumulado de una cultura escolar que traspasó fronteras.

---

<sup>542</sup> En Latinoamérica los hay clásicos desde la pedagogía crítica y los hay contemporáneos, muy sugerentes, desde abordajes relacionados con la complejidad, la teoría del caos y la estética prosaica (Freire, 1995; Calvo, 2002, 2204, 2007; Moreno Doña, 2007; Mandoki, 2006).

Se trata de considerar la estesis en el seno de la cultura corporal de la vida escolar, como posibilidad de estudiar los signos y símbolos de la enunciación de los cuerpos en estado escolar. Allí la prosaica se entiende como saber de las prácticas de producción y recepción estética en el pasado y el presente escolar; teoría de las sensibilidades escolares que según Mandoki (2006: 20) consiste en la “exploración de actividades estéticas materializables en los procesos de construcción de realidades matriciales y sus respectivas identidades”; teniendo en cuenta que este proceso constructivo tiene carácter histórico, político y cultural.

Explorar la vida de los cuerpos en la escuela a través de la aproximación estética, como vimos en el aparte referencial y metodológico, 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: 26)

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 han dado y que se dan por continuidad o discontinuidad 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. Digámoslo, hay otro orden de intercambios mediados por las medallas, las caricias, los paseos/premios, los castigos, las oraciones, los torneos, las mitificaciones deportivas, las promesas de cielo, salud, vigor y disciplina; los alistamientos corporales, las reconversiones corporales, los ideología alimentaria, 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 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 matriculadas. Allí, esas sensibilidades con nombre, número y puesto, son alimentadas, cultivadas, emancipadas, vulneradas, con-formadas. En esos cuerpos, se realizan inversiones políticas, económico-energéticas constitutivas de aquellos ejercicios que dejan marca corporal identitaria a fuerza de gasto y consumo, a fuerza de repetición, clasificación y enmarcación.

En la escuela se despliega un currículo: discursos, organizaciones tempoespaciales, gestos y textos planeados; estrategias de enunciación sobre el cuerpo a través de sintaxis somáticas atractivas y encausadas para la conformación; didácticas cuidadosas, calculadas (tonos, entonaciones, apoyos acústicos y posturales, enmarcaciones), dosis seductivas de energía erótico-pedagógica que dotan lo corporal. Enunciados que producen efectos pedagógicos, productos ellos del alistamiento pre-activo de contenidos engolocinantes apegados a los previos identitarios de los sujetos; reverberaciones y giros calculados, dramática de la pedagogicidad, energía traducida en notas escolares que constituyen la cultura corporal escolar y profesoral.

El profesorado de Educación Física y en general, los responsables de todas las *educaciones estéticas escolares*, despliegan profusas léxicas y quinésicas, motricidades estudiadas, persuasivas y disciplinadas (dotadas de didáctica) sobre las bondades (terapéuticas) del esfuerzo y sus réditos en salud, vigor, normalidad, prestancia y distinción; en general creencias, concepciones, constructos, metáforas, exageraciones y mitos del ejercicio y de lo corporal que poco han cambiado con los tiempos.

Vimos en esos discursos y en esas prácticas que la dramática militar-patriótica, sexista, higiénico-fisiológica y héroe-depotivista acompañan el mensaje; orden rigor, virtud, patriotismo, limpieza, gestualidad autoritaria, rectitud, embellecimientos a la carta, presentaciones arregladas o con tinte de tradición que buscan “meter en costura” al iniciado y a lo social. Muchos desanclajes comprensivos de los constreñimientos objetivados pedagógicamente que ha impuesto lo social en la historia y en la cotidianidad escolar, han de emprenderse. Allí el rol de profesorado interprete, reflexivo, crítico y sensible; posibilidad de acción liberadora que aún posee un sector significativo del pensamiento educativo sobre la escuela vivida.



### 3. EL RITUAL ESCOLAR, RECEPTÁCULO DE PRÁCTICAS, ESTRATEGIAS Y DISPOSITIVOS

Para Mèlich (1996: 87) el rito configura una necesidad vital. Plantea que es condición de lo social; para él no hay sociedad sin rito, pues el rito es organizador de la vida en común, "... domina la vida cotidiana y marca el tiempo y delimita el espacio de la existencia personal y colectiva" los participantes, según Lukes (citado por McLaren, 1995), gobernados por la regla simbólica, dirigen la atención hacia objetos de pensamiento y sentimiento que suponen ser una significación especial.



Ritual Comercial (13)



Ritual Femenino (14)



Ritual Glorificador (15)



Ritual Patriótico (16)



La disciplina (17)



Ritual disciplinador (18)

Fotograma 1. Rituales escolares comprometidos en la con-formación corporal.

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, en la continuidad de creencias y representaciones; hay de por medio ideologías, banderas, insignias, parafernalias, héroes, roles, creencias, mitos (...). Hay ritos corporales que involucran a toda la escuela (patrióticos, religiosos, deportivos, carnavalescos), donde están en juego intercambios sensibles ritualizados que dejan huella con-formativa en los participantes.

Hay ritos corporales localizados en grupos y en parcerías. Ritos, todos que juegan en la conformación de las identidades personales, grupales e institucionales. Lo que se juega en los marcos de la escolarización (socialización secundaria), más complejo que la llamada socialización primaria, cuenta para la construcción de la identidad colectiva (a ella se ajusta, no sin tensiones, la identidad personal).

Siguiendo a Soeffner (2005), diríamos que las relaciones escolares se soportan en procesos de ritualización; formas de asegurar cierto orden y ciertas permanencias. 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 parce (boca calle) 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, 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 grupos 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 este sentido el ritual, en tanto acto simbólico, sirve a la comunidad para recuperar armonía (ver Mèlich, 1996: 89), los ritos van en beneficio de los grupos de ritual. Es imposible pensar hoy la paz en las comunas de Medellín o en las barriadas de Buenos Aires o Río de Janeiro sin los rituales carnalescos, eucarísticos y deportivos; ellos, al igual que en las escuelas de este sector crítico donde lo social (como entramado convivente) es frágil, se convierten en estrategias de contención social en el que gobiernos, rectores y “multinacionales del orden” y hasta señores de la guerra invierten estratégicamente.<sup>543</sup>

---

543 En editorial para la revista *Educación Física y Deporte*, Vol. 31-1 (2012), hago una crítica al *Plan Supérate*, programa escolar bandera del Presidente Santos para el cuatrienio (2012-2015); el deporte infantil competitivo es usado como estrategia de inclusión (integración) y contención social. Ver: <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/article/view/699/11410>



Ritual Patriótico (19, 20, 21)

Ritual Femenino (22)



Ritual Folk (23)

Ritual Heroico (24)

Ritual Femenino (25)

Fotograma 2. Rituales escolares comprometidos en la con-formación corporal.

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

Prácticas corporales habituales en el marco escolar 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 sobre los textos que hablan o evocan los rituales, o en los escenarios mismos de la ritualización cotidiana. Mèlich

(1996: 90) habla de cinco componentes del ritual: (1) el espacio escénico, (2) la estructura temporal, (3) los protagonistas, (4) la organización simbólica y, (5) la eficacia simbólica.

#### 4. LOS RITUALES ESCOLARES

Ritual	Soporte ideológico	Organización simbólica	Participantes	Espacio	Tiempo	Eficacia simbólica (soporte)
<p><b>Patriótico-Marcial</b></p> <p>De instrucción cuasi castrense, de revitalización patriótica.</p>		Formaciones jerárquicas, parafenalias e iconos militares, jerarquías con insignias similares a las militares, marchas de corte militar, cánticos, himnos, apadrinamientos, jerarquías, castigos, premios y ejercitaciones cuasi militares, juramentos y compromisos cívicos y patrióticos, bandas marciales, días patrios.	<p>El profesor/comandante, el soldado/estudiante.</p> <p>Los estudiantes/cuasi milicianos, los ayudantes militares.</p> <p>Pequeños policías cívicos (mujeres y jóvenes de <i>servicio militar restringido</i>), <i>soldados pedagógicos</i>, militares y policías en retiro, <i>militares teatrales</i>. <i>Reclutas, alistados</i>.</p>	La cancha, la calle aledaña a la escuela, la plaza pública, la manifestación política o escolar, el coliseo de las bandas marciales, la marcha política o patriótica, la jornada cívica, la instrucción marcial.	El tiempo inicial de semana, el tiempo entre clases, el tiempo del recreo, el tiempo extraescolar, tiempos de fin de semana, tiempos de festividades patrióticas o políticas, los días patrios, las jornadas políticas nacionales (elecciones, campañas cívicas, etc.).	<i>Transubstanciación</i> militar, el camuflado transforma al escolar en soldado, las jerarquías milicianas se trasladan a las jerarquías implícitas de la escuela, preferencias, premios, castigos transformadores... transformación en <i>ciudadanos ejemplares</i> (fieles a la simbólica militar). Prácticas iniciatorias entre la matriz escolar y la matriz militar, encarnación de hábitos cívicos y patrióticos, compromisos de sangre, cultura de la representación y de la "defensa".
<p><b>Femineo Femenidad</b></p> <p>De revitalización e intensificación femenina.</p> <p>Negras, mestizas y criollas, rurales y urbanas, sector agrícola y sector minero, obreras y burguesas.</p>	<p>"Objeto Sagrado (continuador de la virgen-madre/esposa de cristo/esposa ilegítima) u objeto de placer/amante ilegítima" (s.XIX), Velásquez (1989).</p> <p>"Sexo débil" "El bello sexo" Sexo enfermizo (frágil, histérica, melancólica)</p> <p>De corazón grande y cerebro</p>	<p>Ejercicios <i>feminizantes</i>.</p> <p>Ejercicios reductores.</p> <p>El ejercicio deportivo es heterodesignado para la mujer.</p> <p>Atenciones en términos de "respetabilidad femenina" (dispositivo de dominación/contención de género).</p> <p>Los ejercicios "<i>propios</i>" de la mujer (costura, secretariado, recreacionismo, turismo, guardería, magisterio parvulario, educación maternal, preescolar y primaria, modelaje e industria <i> fina</i>).</p> <p>La escuela como</p>	<p>Estudiantes mujeres, profesoras, vendedores de cursilerías de la escuela (alumnos, profesorado y venteros escolares).</p> <p>Comerciantes del cuerpo, impulsadoras, apoderados.</p> <p>Enfermeras, cuidadoras de gerontes.</p> <p>Domésticas, trabajadoras, ciudadanas.</p>	Las pasarelas de fiesta escolar, las fiestas folklóricas donde se resalta la tradición vital, matricia, estética y laboral femenina, las tarimas de reinado, las calles y los tableros feriales como pasarela para la exhibición de las más bellas, academias de modelos.	El tiempo de la lúdica, de las instrucciones femeninas (teniendo hijos, en los cuidados y atenciones domésticas, atenciones de ancianos). El tiempo de los actos cívicos patrios donde se exalta la "tradición femenina" (bella, deseada, estilizada, artística...)	<p>Roles y estereotipos de mujer. De mujer a mujer, de maestra a alumna, se transmiten arbitrarios femeninos (imagen corporal, disposiciones femeninas, actitudes femeninas...).</p> <p>Mujeres para acciones reguladas (formaciones gimnásticas, pomismo, aerobics...) ellas no existen como individuo, son parte de engranajes colectivo- motrices.</p> <p>Ella, en el compromiso rítmico.</p> <p>Apología de la delicadeza.</p> <p>Fomando reproductoras, fértiles,</p>

	pequeño (Spencer).  Inferior (Comte)... Vulnerabilidad Pecaminosas (Londoño).	fábrica de <i>damas</i>  Ellos fuertes y resistentes, ellas bellas y delicadas. Sumisas, piadosas, pasivas, caritativas. De intensificación femenina. Gracia, belleza, <i>estética</i> .		canchas pequeñas. Espacios donde no se da la interpenetración. Espacio interior	escolar.  Espacio exterior.	sanas, creyentes.  Actividades estetizantes donde priman los rasgos cualitativos del movimiento (porras, gimnasia, nado artístico, danza).  Dependencia de los hombres.
<b>Heroico</b> Asociado a procesos de revitalización e intensificación masculina y femenina.  Asociado a valores deportivos, patrióticos, intelectuales, académicos, políticos, criminales, de género, sexo, combo, parce, geográficos, territoriales, de culturas diversas. "Entre héroes y heroínas".		Ejercicios de resistencia extrema (al dolor, a la intemperie, al esfuerzo, suplicios).  Pruebas de valor, iconos hipertroficados o hipotroficados, guerreros.  Ejercicios para exaltar la virilidad o la feminidad. La escuela como fábrica de <i>varones</i> y <i>damas</i> , juegos salvajes.  La escuela como fábrica de héroes y heroínas.	Estudiantes hombres y profesores hombres (hercúleos, estrellas, <i>rosas</i> ).  Hombres de acero, campeones dorados. Clubes, ligas y federaciones deportivas, entrenadores, <i>mecenas</i> deportivos, empresarios, pasarelas, empresas del espectáculo y la moda.	La cancha, el escarpado, la plaza pública, el coliseo (en su adscripción histórica), el <i>ring</i> , el gimnasio de fisiculturismo, las barras, los espacios de carnaval, las fiestas de barrio, el espacio del baile y las pasarelas. El club como forma organizativa (jerárquica ejemplar...), estandartes, iconos, propaganda, medios escolares (emisora, internet).	El tiempo de los deportes, del modelaje, de los combos, del entrenamiento y competencia.  El tiempo extraescolar del gimnasio endurecedor. Tiempo de estadio (fútbol dominical, espectador furibundo, barras bravas, pintas y cánticos guerreros).  Los tiempos extraescolares de torneos interclases e intercolegios.	La escuela como lugar de las identidades hegemónicas y no hegemónicas de la diversidad y la diferenciación, de la regulación y la distinción, de la promoción identitaria, de las microculturas.  Campeones, reinas, artistas, héroes modernos de la escuela selectiva (racismo escolar para vender a través de una imagen corporal campeón/il/competente).  Fortalecimiento de la competencia. Exaltación de la imagen corporal, la imagen pública.
<b>Virilizador (Virilidad)</b>  De revitalización e intensificación masculina.  "Sexo fuerte".	"La del sexo masculino debe ser una virtud noble" Amorós. Apología de la fuerza y la resistencia al dolor y a la fatiga, espíritu guerrero. Cultura patriarcal.  Invisibilización de las mujeres.	La escuela como fábrica de <i>varones</i> .  Ejercicio <i>masculinizantes</i> . Ejercicios hipertroficados. El ejercicio y la competición deportiva como medio para exaltar <i>superioridad</i> . Atenciones en términos de "superioridad varonil" (dispositivo de dominación/contención de género).	Estudiantes, profesores, familia, escuela, Gobierno.  Comerciantes, científicos, sociedad, medios, educación.	La cancha, el laboratorio, los medios, el comercio, la industria, la política, la guerra, el estadio, la calle, la ciudad.  Espacios amplios, canchas grandes, espacios de combate.	Tiempo de hombres, tiempo de competencia, tiempo de deporte, de ciencia, de educación, de trabajo.	Roles y estereotipos de varón. De hombre a hombre, de padre a hijo, de la escuela al hombre transmitiendo los arbitrarios varoniles (imagen corporal, disposiciones varoniles, <i>actitudes masculinas</i> ... ). Varones para acciones reguladas (deportes de conjunto, fisiculturismo, deportes extremos... ). Hegemonía en las

	Exaltación de la virilidad. Modelos corporales y deportivos según sexo y género.	Los ejercicios "propios" del varón: en el afuera (negocios, política, ciencia... los saberes "duros").				relaciones sociales de sexo. Actividades donde priman los rasgos cuantitativos del movimiento, las capacidades fisicomotrices. Musculación. Estigmatización de la homosexualidad.
<b>Folklorico</b> De revitalización de lo local, de intensificación del arraigo.  Lo paisa.  Saber popular.	Exaltación de <i>lo propio</i> , de <i>lo tradicional</i> .  Fortalecimiento de valores familiares y nacionales.  Estimulación del retorno y la añoranza por el pasado y los valores de los antepasados.  Apología del pasado, de <i>la sangre</i> , la entraña, la nación).	Ejercicios, dancísticos, teatrales (socio-dramas), poética (trova, poema, ensayo, cantos) de arraigo con la "cultura propia", de <i>sangre</i> . Ropaje y parafernalia rural que retrotrae al pasado, a la vida rural y agrícola. Artes de <i>la tierra</i> , de <i>lo local</i> , de <i>lo propio</i> . Ejercicios artísticos. Expresiones y prácticas folklóricas: ritmos, danzas, tonadas, cuentos, mitos, leyendas, coplas, juegos, comidas, trovas, artesanías.	Estudiantes, directivos, profesorado, padres y madres, la familia, los vecinos, curas, corporaciones teatrales, oficinas de cultura gubernamental, corporaciones folklóricas, sociedades de defensores de los valores tradicionales.	La cancha, el coliseo, la tarima barrial, el teatro escolar, la sala múltiple, el aula.	Los tiempos cívicos escolares, los espacios entre clase, los días patrios, los tiempos de carnaval escolar o barrial.  Recreación de lo propio en los juegos tradicionales, el día de la raza.	Por un momento, a punta de danza, canto y representación los chicos y chicas se convierten al pasado (campesinos, macheteros, arrieros, silletteros, vaqueros, recolectores), se recrean en la "cultura propia", se arraigan. De la práctica de <i>parce</i> cotidiana (rock, metal, reggaeton, hip-hop, etc.) la escuela los sustrae para recrearse en "lo propio". Cosmovisiones antiguas, rurales, indígenas, ancestrales. Cultura popular, Cultura tradicional. Identidad etnocorporal. Cosmovisiones y cuerpo. Prácticas corporales y costumbres. Política cultural y globalización. Gestión cultural. Conservación patrimonial y expresiones artísticas. Colonización cultural. Biodiversidad y cultura corporal.
<b>Glorificador</b> De consagración y santificación, de adscripción religiosa.  Del cuerpo	"Sean todos quietos, modestos y bien cristianos" (Enseñanzas del padre Nadd). Del cuerpo "cárcel del	Ejercitación ascética.  Ejercicios espirituales, penitencias, castigos, oraciones, aislamiento, confirmaciones, iniciaciones (exaltación religiosa).	Siervos, angelitos, acólitos, criatura divina, célibe, doncel, querubín, serafín, inocente, el profesor como <i>predicador</i> o <i>confesor</i> , como <i>apóstol</i> o <i>santo</i> , capellanes,	Aula, iglesia, cancha, sala múltiple, parroquia educativa, casa cural, parque barrial o de ciudad venido a	Tiempo de las oraciones comunitarias y por aula, de inicio y de cierre, encomendaciones deportivas, bendiciones	Con-formar católico, creyentes temerosos de Dios.  Crucifijos, vírgenes, santos, la Biblia, boletines y revistas religiosas.  Fortalecimiento de

<p>martirizado al cuerpo cultivado-cuidado, narciso, estético.</p>	<p>alma" (visión platónica) a "Darle a tu cuerpo alegría Macarena" (Gervilla, 1999). Pensamiento cristiano(tradición platónica y neoplatónica/S. Agustín-Catecismo de Astete de s.XVI a comienzos del s.XX un millar de ediciones). Materia-cuerpo «mal»-sentido negativo del cuerpo/prevalencia escolar entresiglo vs. visión de la filosofía hebrea o más aristotélica, la bondad del cuerpo humano (la transformación corporal), (véase: Gervilla, 1999). Visión Platónico-Agustiniana: un ser racional, creado por Dios, compuesto de dos elementos: cuerpo y alma, en abierta pugna, en la que el alma debe vencer al cuerpo (materia corruptible).</p>	<p>Encomendaciones, padrinazgos.</p> <p>Apología del sufrimiento, dolor redentor.</p> <p>Cuerpo cárcel del alma. Atletas de Dios. Ejercicios modelativos (Psicagogía).</p>	<p>obispos.</p> <p>Creyente.</p>	<p>iglesia.</p> <p>La escuela como espacio sagrado, como espacio divinizado, misa deportiva.</p>	<p>a equipos, trofeos e instrumentos y espacios deportivos.</p>	<p>valores corporales religiosos.</p> <p>La axiología patristica (s. VI herejes) sobre el cuerpo dejaba abierto el camino a esta doble opción: bondad o maldad (Gervilla, 1999).</p> <p>Entre Dios y Dionisios: la fragmentación moral: individualismo hedonista y narcisista (pluralismo de valores).</p>
--	--	--	----------------------------------	--	---	--



<p><b>Higiénico</b> De limpieza y revitalización.</p> <p>Exaltación o estigmatización higiénica.</p>	<p>El discurso higiénico poneal cuerpo como eje para el desarrollo de una subjetividad moderna (Pedraza, 2004).</p>	<p>Hábitos higiénicos.</p> <p>Ejercicios de limpieza corporal y espiritual</p> <p>Intervención de lo culto en lo vulgar/popular. Ref: <i>regeneración, civilización, vida de ciudad, productividad.</i> La escuela cerrada por un cordón higiénico, cordón de seguridad. Prácticas alimentarias, prácticas sanadoras, prácticas salubristas, higiene del aula, del cuerpo.</p>	<p>Estudiantes, profesores, familias, sanos, limpios, sucios, contaminados, asépticos, médicos, paramédicos, trabajadores sociales, nutricionistas, psicólogos, enfermos, discapacitados.</p>	<p>Servicios, inodoros, baños, salones, pasillos, canchas, cuerpos, ambientes. La escuela como extensión del hospital o de la casa, botiquín, sala de la cruz roja, restaurante escolar</p>	<p>Tiempo entre clases (en las escuelas públicas los estudiantes hacen el aseo), tiempos de fin de semana, tiempos extracurriculares, tiempos de clase, tiempos de limpieza, de barido.</p>	<p>Higiene pública e higiene escolar (normas, asignatura, cartillas, campañas). Con-formar ciudadanos limpios transparentes. Control médico sobre la escuela. Campañas de vacunación y aseo. Aseo como castigo, prácticas de control sobre el cuerpo (uñas, pelo, pies, etc.). Jornadas de higiene pública. <i>Cepillado Colgate, campañas dietéticas.</i> Fortalecimiento de valores higiénicos.</p>
<p><b>Cívico-Patriótico</b> De instrucción, revitalización e intensificación. De arraigo en lo local, lo nacional.</p> <p>Hábitos cívicos.</p>	<p>Fortalecimiento de valores sociales, patrióticos, nacionales.</p>	<p>Ejercicios patrióticos. Ejercicios democráticos (representación, delegación). Exaltación de prácticas de gobierno y de prácticas clientelistas. Cultivo de la democracia electoral, participación. Campañas electorales, prácticas de gobernanza. Consejos de delegatarios.</p> <p>Juegos de roles sociales.</p>	<p>Elector, delegado, representante, personero, presidente, secretario.</p>	<p>La escuela como pequeño Estado con gobierno, la urna, el cartel, el discurso, la tarima, la propaganda, los medios escolares.</p>	<p>Tiempos de las jornadas cívicas y patrióticas, tiempos del gobierno escolar, tiempos de las elecciones, de los consensos de convivencia, tiempos de la clase de educación en democracia, cívica, de derechos humanos, rituales de elección y nombramiento, etc.</p>	<p>Reproducción de prácticas políticas.</p> <p>Con-formar ciudadanos patrióticos.</p> <p>Control político de la escuela (órganos de representación y decisión). Cultura de la representación... de la delegación.</p> <p>Democracia de la representación.</p> <p>Mitificación de la delegación, reducción de la democracia directa...</p> <p>Mitificación del gobierno de turno.</p>
<p><b>De consumo Económico Mercantil Tecnológico</b> De ajuste social mediático. De subsistencia.</p> <p>Distinción social y económica.</p>	<p>Iniciación a la cultura consumista, comercial, tecnológica (medial), informal, virtual, azar.</p> <p>Mercado (Socialización terciaria).</p>	<p>Ejercicios de intercambio, comerciales, apuestas, gestión de fondos, compra-venta de dulces, pagos por tránsito de droga, armas o cobros.</p> <p>Formando consumidores, subsistentes formales e informales,</p>	<p>Comprador, vendedor, <i>banquero</i>, profesor y estudiante, "conectados", mercaderes, apostador, <i>carrito</i>. Apostador, lotero, expendedor de llamadas telefónicas.</p>	<p>Los extramuros de la escuela, la portería escolar, la tienda escolar, los espacios del carnaval, el recreo y la fiesta escolar, los espacios</p>	<p>Los tiempos entre clases, los espacios del recreo, los tiempos previos a la entrada o a la salida, los tiempos de la fiesta.</p>	<p>Códigos y reglamentaciones tácitas. Manipulación comercial.</p> <p>Obligaciones económicas.</p> <p>Racionalidad económica y mercantil.</p> <p>Conciencia</p>

	El tecno-cuerpo y la tecno-educación.	negociantes, comerciantes. Compra-venta, trueque, rifa, natillera, juegos con apuestas, rifas, figuritas, álbum. Diferenciadores en la apariencia corporal (uniformes, alimentos, gustos, modales).	Los actores escolares como eslabones comerciales, financieros. Venidos a cajeros, banqueros, prestamistas, cobradores, compradores, vendedores, impulsores, propagandistas.	virtuales (internet, celulares, correos). Los espacios asignados a las ventas escolares (oficiales y no oficiales). La cartilla de cuentas, los talonarios de rifas.		económica de clase según usos y prácticas.  Deporte de ricos y de pobres (gusto, distinción, enmarcación).  Fortalecimiento de valores económicos.
<b>Disciplinador</b> Temor, dolor.	"El dolor afianza la virilidad".  "La letra con sangre entra".  La escuela como las demás instituciones de "secuestro" tienen por objeto regular, controlar y transformar los cuerpos Foucault (1980).	Ejercicios dolorosos (tortura) y fatigantes. Reconvencciones privadas y públicas. Privaciones corporales. Juicios públicos. Sesiones de castigo (azotes, reglazos). Estigmatizaciones, tareas límite. De control, castigo. Disciplinamiento. Vigilancia. Corrección. Escarmiento. Expiación. Represión. Arresto. Aislamiento. Expulsión. Movimientos.	El maestro, el policía, el juez, el párroco, el padre y la madre, el colega, el Estado, la escuela, la familia, la sociedad.	El salón, la casa, la cancha, el patio de la escuela, la iglesia.	El tiempo de la clase, del juego, del castigo, del encierro, de la tarea, de la oración.	Reproducción de códigos y manuales legales. Ajustes comportamentales. Referenciación al bien y al mal, a lo recto y lo torcido, al futuro, a lo social y sus demandas.  Mejorar, habituar, modelar, labrar, cultivar, hábitos maleables, perfectibilidad.  Código de disciplina. Reglamento escolar. Manual de convivencia. Fortalecimiento de <i>virtudes tradicionales</i> .
<b>Naturalizador</b> (Separación del mundanal ruido) Educación en soledad, en naturaleza Da cuenta de una especie de pseudoliberación corporal que conduce a una integración solapada ( <i>romántica</i> ) de los actores educativos en las redes de la escolarización "Summerhill es una isla..." Neill		Ejercicios blandos Pedagogías activas, flexibles, románticas. Ejercicios en naturaleza, apertura sensible. La escuela una sociedad en pequeño. Autosuficiente. Moral ascética	El maestro, el capataz, el	El herbario, el patio, la huerta, la naturaleza. LA escuela se cierra sobre sí (clausurada en naturaleza) se desea <i>medio total</i> . <i>Microcosmos</i> que filtra (aislamiento blando). Isla pedagógica. Horizonte pedagógico: naturaleza. Escuela separada de la ciudad.	Tiempo de naturaleza. Escuela, sociedad en pequeño atemporal. Todo pasado fue mejor. Valores del pasado de la vida agraria, pastoril, natural.	Reproducción de códigos naturalistas. Retorno a la naturaleza  Lo urbano como referente <i>pernicioso</i> para la formación.  Ensalzamiento de lo rural para la formación

Tabla 6. Rituales de la educación corporal escolarizada.

La escuela se enconcha, hoy en tiempos de posmodernidad, sugiere Mèlich (1996: 91), ella es baluarte de elementos sociales inatacables e intocables, 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, fortalecido. Los rituales, afirma algún estudioso del ritual, tienen el poder de deificar 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, como avanza en otro lugar de mi tesis, despliegan (han desplegado) prácticas contra-hegemónicas y prácticas de resistencia; operan no solo en la dinámica de la conservación, 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 (devenir); 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, deforma o transforma. A los rituales se asiste animado, hastiado o negado.

## BIBLIOGRAFÍA

BARTHES, R. (1974): *Sade, Loyola, Fourier*, Caracas, Monte Ávila Editores.

BERMÚDEZ, S. (1992): *Hijas, esposas y Amantes*, Santafé de Bogotá, Ediciones UNIANDES.

-(1993): «El "Bello sexo" y la familia durante el s. XIX en Colombia», Revisión de publicaciones sobre el tema, Profesora del Departamento de Historia de la Universidad de los Andes, *Revista Historia Crítica*, núm. 08, pp. 34-51.

- (1987): *Mujer y familia durante el Olimpo Radicar* Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, Departamento de Historia, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia (Bogotá), pp.57-90.

BUTLER, J. (2001): *Los mecanismos psíquicos del poder*, Madrid, Ediciones Cátedra.

CALVO, C. (2007): *Del mapa escolar al territorio educativo: diseñando la escuela desde la educación*, Santiago de Chile, Nueva mirada ediciones.

- (2002): «Complejidad, caos y educación informal», *Revista de ciencias de la educación*, 190, pp. 227-245.

- (1993): *Del mapa escolar al territorio educativo ¿Crisis de la educación o crisis de la escuela?* en: OSORIO, Jorge y Luis WEISTEIN (editores), *El Corazón del arco iris: Lecturas sobre nuevos paradigmas en educación y desarrollo* (Santiago de Chile), Consejo de Educación de Adultos de América Latina (CEAAL).

FISCHMAN, G. (2006): «Aprendiendo a sonreír, aprendiendo a ser normal. Reflexiones acerca del uso de las fotos escolares como analizadores en la investigación educativa» en: DUSSEL, I. y D. GUTIÉRREZ, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Buenos Aires, Edita manantial/FLACSO/OSDE).

FREIRE, P. (1995): *Pedagogía del Oprimido*, Madrid, s. XXI de España.

GERVILLA Castillo, E. (1999): «El cuerpo como valor educativo: la postmodernidad frente al cristianismo», *Ediciones Universidad de Salamanca Teoría Educativa*, 11, pp. 101-125.

LAMAS, Marta (1987): «La antropología feminista y la categoría "género" Nueva Antropología», *Revista de ciencias sociales* (México), Vol.8, núm. 30.

LOZANO, F.; ORTIZ, S.; CABIATIVA, M. E.; y CABIATIVA, B. C.: *Cuerpo, identidad y cultura en la escuela: "La historia oral en la recuperación del folklore como expresión de la biodiversidad"*, Bogotá D. C., Colombia.

[http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/pag159\\_165.pdf](http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/pag159_165.pdf)

MANDOKI, K. (2006): *Prácticas estéticas e identidades sociales*, México, s. XXI.

MÈLICH, J. C. (1996): *Antropología simbólica y acción educativa*, Buenos Aires, Paidós.

MELO, Jorge O. (1991): «La política de 1904 a 1946», *Suramericana*, pp. 143-159.

MORENO, A. (2006): *Teoría del caos y educación informal*, Huelva, España, Hergué editorial.

REGUILLO, S. (2006): «Políticas de la mirada» en: DUSSEL, I. y D. GUTIÉRREZ, *Educación la mirada. Políticas y pedagogías de la imagen* (Buenos Aires, Edita manantial/FLACSO/OSDE).

SLOTERDIJK, P. (2006): *Crítica de la Razón Cínica*, Madrid, Biblioteca de Ensayo Siruela.

TRILLA, J. (1995): «La escuela y el medio: Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar» en: MANZANO Bernárdez, Pablo, *Volver a pensar la educación (I)* (Madrid, Morata), Vol.1991, pp. 217-231.

VARELA, J. y F. ÁLVAREZ Uría (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, Las ediciones de la Piqueta.

VELÁSQUEZ Toro, Magdala (1989): *Condición Jurídica y Social de la Mujer, Nueva Historia de Colombia*, Bogotá, Planeta, Vol.4, pp.9-61.

SOEFFNER, Hans-George: «El ritual constituye un pequeño cosmos ordenado», *El Clarín* (Buenos Aires, Argentina), 5 de Junio de 2005.



Fotografía 26. "Los atletas de Dios". Fotografía 1920-1940. Escuela Normal de Medellín (Moreno, W. y otros, 2008).

Capítulo X

## LOS RELATOS

### PRIMER RELATO

#### LOS ATLETAS DE DIOS Y LA GLORIFICACIÓN INFANTIL: CORPORALIZACIÓN A TRAVÉS DEL DISPOSITIVO RELIGIOSO-CATÓLICO EN LAS ESCUELAS PÚBLICAS DE MEDELLÍN<sup>544</sup>

Deberíamos tratar de descubrir cómo es que los sujetos se ven constituidos gradual, progresiva, real y materialmente a través de una multiplicidad de organismos, fuerzas, energías, materiales, deseos, pensamientos, etcétera. Deberíamos tratar de captar la sujeción, en su instancia material, como una constitución de los sujetos.  
(Foucault)

El relato se apoya en los registros recogidos por el autor durante el trabajo de campo adelantado para esta tesis en una escuela pública ubicada en la parte central de la ciudad; se sustenta en discusiones que desarrolló con los colegas de la línea de historia del grupo de investigación estudios en educación corporal y del grupo de investigación PES (Prácticas corporales, sociedad, educación-curriculo) sobre el asunto del análisis estético en el marco de investigaciones en las que se desarrolla el estudio en profundidad, de los discursos de la Educación Física en la Medellín de los s. XIX y XX.<sup>545</sup>

---

<sup>544</sup> Este relato con algunas modificaciones y titulado “Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar”, se organizó como artículo para el Monográfico N°39 de septiembre-diciembre de 2005 “La educación del Cuerpo” coordinado por el autor de esta tesis para la Revista Iberoamericana de Educación (RIE).

<sup>545</sup> Proyecto puesto en marcha por la Línea de Historia de la Educación Física del grupo estudios en educación corporal de la Universidad de Antioquia, sus integrantes son los siguientes profesores: Carmen Gutiérrez, León J. Urrego, Sandra Pulido, Cristina Londoño, Verónica Cevallos, John Montoya y el autor del presente trabajo (ver García y otros, 2005).

Para la organización del relato, el investigador, en la parte inicial, ha decidido recoger elementos puntuales del marco referencial de la tesis que traídos al relato específico sobre la *Clorificación infantil*, pretenden darle a este unidad y coherencia; buscando con ello, una escritura de cada relato a la manera de artículo, con miras a encontrar un estilo escritural que permita proyectar desde la construcción misma del relato la puesta en marcha de la divulgación de los productos de la investigación en.

En este relato el investigador pone en práctica un lector (IPC), desarrollo metodológico que reconfigura el investigador para la tesis. Lector que como se insiste en los otros relatos que componen el apartado analítico de la tesis, puede facilitar una aproximación comprensiva a aquello que ocurre con el cuerpo en la escuela.

Parece que las prácticas corporales escolares están siendo objeto de una positivización y naturalización *conveniente*; que fueran calificadas como buenas porque sí, "siempre han estado aquí", "son como parte de esta escuela", "aquí siempre se han hecho así"; "¿porqué se han de dejar de hacer?". La naturalización de esos discursos y de esas prácticas parece conducir a una invisibilización corporal. El lector IPC, como se ha insistido en el aparte metodológico de la investigación, pretende ayudar a fraguar y a develar aquellos ejercicios, aquellos rituales, dispositivos, creencias y tácticas que sutilmente se pueden estar invisibilizando. En el marco del objetivo general, poner en acción el lector IPC y avanzar en el develamiento de las creencias fundantes de la IPC.

## **1.1 BASES REFERENCIALES ESPECÍFICAS**

### **1.1.1 A qué cuerpo nos referimos**

En este aparte analítico, como en el conjunto de la investigación, nos interesamos por la comprensión crítica del rol de la institucionalidad escolar en la conformación de un modo de ser corporal. Se comparte con los demás relatos, la apuesta por explorar el cuerpo como signo/símbolo, como superficie indicadora de lo que pasa con el sujeto en el acto de sujeción



(sujetivación); quiere 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, educado, regulado, en este caso *glorificado escolarmente*.

Este giro diferencia dos estados del cuerpo: por un lado, el "estado de enunciación", que 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; por otro lado, el "estado de representación" pedagógica (que no hay que confundir con el nivel de las presunciones intelectuales y científicas), pues allí, entre otros aspectos, está contenido el sentido común profesoral y el acumulado práctico profesional sobre lo corporal. En este último se dejan ver las "representaciones pedagógicas de lo corporal",<sup>546</sup> de las que, en tanto "oficiantes de lo corporal", participamos como mediadores en el ejercicio gubernativo de los cuerpos.

No debemos pasar por alto que, profesores y profesoras, actuamos desde el orden de un "cuerpo representado" (des-figurado o re-figurado), representación que constituye un "deber ser" que orienta la sujetación y la sujetivación corporal a partir de un orden de presunción corporal, que, dentro de la escuela, expresa e indica la dirección en el deseo de lo social. Larrosa (2003: 13) plantea que "el cuerpo nace y renace en sus signos; nada más que el cuerpo revela al cuerpo"; en tal sentido, el cuerpo que aquí se retoma es aquel que pasa ante nuestros sentidos, el cuerpo que miramos y que manipulamos a diario. En los arreglos discursivos e icónicos del nido pedagógico, en las expresiones y en los intercambios verbales y no verbales, en la géstica de los cuerpos ejercitados, creemos que se encuentra, esperándonos, el sentido de aquellas encarnaciones que están mediadas por una intervención pedagógica que se predica como superadora de la llamada educación tradicional.

---

<sup>546</sup> Inspirado en los trabajos de B. Bernstein y M. Díaz (1990) sobre campo intelectual y campo pedagógico de la educación, y en el estudio de A. Hargreaves (2003) sobre la voz del profesor y su conculcamiento, podríamos diferenciar dos órdenes de "abstracción operativa de lo corporal", especie de estados de representación: uno, el estado de las "representaciones intelectuales" del cuerpo (en la cabeza de los intelectuales, que, desde "afuera", operan a través de manuales escolares, de normativas, de definiciones de política curricular, de cuestionamientos y de orientaciones oficiales o no oficiales; el otro estado es el de las "representaciones pedagógicas del cuerpo", basadas en ideas, en pensamientos, en elaboraciones y en normativas, que, desde la propia experiencia profesoral, "orientan" los ejercicios de intervención de lo corporal.

### 1.1.2 De qué escuela hablamos

#### *La escolarización como una matriz fosilizada de lo social*

La escuela como espacio, como lugar de tensión, de restricción, de apertura y de contraste intercultural puede entenderse como una instancia de mediación cultural entre los significados, los sentimientos y las conductas de la comunidad social y el desarrollo de las nuevas generaciones (Pérez, 111-112). Pero esa mediación tiene diversos sentidos: la escuela se instituye, desde el punto de vista social, como un escenario clásico de sujeción (sujetivación), lo que quiere decir que allí, con y desde el cuerpo, desde una multiplicidad de discursos, de dispositivos, de ejercicios conscientes o inconscientes (a veces visibles y a veces invisibles) se da forma al sujeto. La escuela, como instancia de mediación cultural (Ibíd.), como institución (Mèlich, 1996: 81), como matriz<sup>547</sup> de sensibilidad (Mandoki, 1994: 179) o como sector de lo social (Deleuze, 1998: 232) y desde sus condiciones de posibilidad (cuerpo, entendimiento, disposición espacio-temporal, emocional y de formas culturales), aporta significativamente a la conformación de la capacidad sensible del sujeto. Allí, la intervención corporal, matizada por los nuevos afanes (economía social y política del cuerpo), es reactualizada.

Para nuestro caso, en el marco de una cultura de contención institucional, y al lado de algunos nuevos dispositivos de intervención corporal, parece que se remozan viejas prácticas para las nuevas urgencias. Las fuerzas sociales, apunta Pérez (2000: 13), 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, continúa dicho autor, sigue cumpliendo bien la función social de clasificación y de guardería. Es evidente la displicencia del Estado: es como si no importara el abandono de la función educativa de la escuela, que estaría siendo asumida ya por otros contextos,<sup>548</sup> por otras instituciones de lo social ubicadas fuera de la escuela y propias de la racionalidad

---

<sup>547</sup> Familia, clase social, escuela, deporte, milicia, religión, género, profesión, disciplina, etc.

<sup>548</sup> Gimeno (2001, pp. 36-50 y 2005, pp. 39-62) plantea elementos para un debate sobre la crisis de la educación cara a cara, y sobre el sentido de la crisis de la educación en la conversación. Profundiza en el debate sobre el significado de los modelos educativos alternativos sobrevenidos con motivo del advenimiento de la sociedad de la información; avanza en un debate necesario sobre el sentido de la escuela en el contexto de la argumentación de los globalizadores y de los "globalófilos".

penitenciaria, tecnológica y mediática<sup>549</sup> (Mèlich, 1996; Gimeno, 2001; Pérez, 2000; Rivera, 2004).

La "eclosión social" y la "efervescencia juvenil", así como las prácticas de "embutimiento corporal" de las instituciones educativas en estos tiempos de la "racionalización educativa"<sup>550</sup> y de las expectativas salvíficas de la educación en razón del conflicto armado (mitificación), demandan jaulas integradoras. En estas situaciones podrían encontrarse algunas de las claves para explicar la pervivencia, en las escuelas públicas y frente a lo corporal, de las "rutinas clausus", de las "prácticas y de las ejercitaciones de guardado y de integración corporal", especie de reafirmación de la escuela como "Institución total". 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. Se descubre así, con contundencia, la escuela de pobres como una institución guardería.

### ***La escuela y los paradigmas corporales (el escenario de un drama)***

Mandoki (1994) nos sugiere pensar en la constitución de un modo de ser corporal a partir de las estrategias de intercambio estético, intercambio cuyos efectos están relacionados, no solo con la "razón social" de las matrices donde se plantan, sino también con los paradigmas de sensibilidad que definen el sentido de los diversos dispositivos y de las múltiples acciones

---

<sup>549</sup> Mèlich (1996, pp. 82, citando a Finkielkraut) sostiene que la escuela debilitada sería la última excepción al self-service que se impone de la mano de la crisis de las instituciones tradicionales.

<sup>550</sup> Observaciones hechas en diez escuelas públicas de Medellín en el marco de esta tesis, parecen indicar que hay esfuerzos por mejorar la escuela pública. Pero a pesar de ello, aún hoy, sigue primando una "cultura de contención corporal". Esta cultura le impone un *ritmo* al cuerpo a través de diversos rituales y dispositivos corporalizadores (femineo, virilizador, disciplinador, cívico-patriótico, heroizador, etc.) y de múltiples prácticas corporales curricularizadas por el profesorado o por los expertos externos de la curricularización oficial. Contexto pedagógico de las formaciones, instalaciones y celebraciones religiosas, cívicas, deportivas y disciplinarias que se despliegan a la manera de disposiciones tácticas puntuales que se concretan didácticamente en clases y recreos. A veces se impone un paisaje en la IPC que muestra aún una preocupación excesiva por la regulación, el silenciamiento y el aquietamiento corporal. Cosa que se evidencia con menor volumen e intensidad en la escuela primaria privada.

conformativas. Así, la aproximación comprensiva a la matriz escolar demanda una consideración de los paradigmas que históricamente han recreado lo corporal. Entre ellos debemos considerar el paradigma biológico, el militar, el moral-religioso, el somatocrático, el deportivo y el patriarcal; estos, según nuestra tesis, a pesar de la retórica revisionista y progre que ha intentado permeear la cultura escolar y corporal (pedagogías socio-psi) en los últimos treinta años, preforman de manera significativa (aún) los discursos, las prácticas y los ejercicios que buscan la constitución de lo corporal. Los diferenciadores, como pueden ser fuerte, patriótico, moral, vigoroso, resistente, espiritualoso, creyente, viril, sano, culto, industrioso, obediente, dócil, femenino, fecundo, eficiente, competitivo, limpio, bello... son signos de una operación moral, estética y política que siguen orientando de modo relevante aunque se crean superados de buena parte del "labrado corporal" que se realiza, con nuestra mediación, desde la escuela pública.

Esta perspectiva sobre el cuerpo, en lo social y en su interposición matricial y paradigmática, aventura un develamiento de las relaciones de gobernabilidad que subyacen a los dispositivos naturalizados y positivizados (escuela, juego, ejercicio); cuestiones en apariencia desconectadas, como la atención higiénica, la adaptación social, la penalización, la recreación, la deportivización, la asistencia, la promoción, la socialización, la reinserción o la instrucción, revelan una lógica interna, matizada por una intención de gobierno, que demanda una lectura entre líneas; la lectura de las concepciones y de las creencias que nos orientan, de las maniobras y de los ejercicios que desplegamos sobre el cuerpo, se convierten en un ejercicio crítico que está a la orden del día. La infantilización (Querrien, 1977; Alzate, 2002; Narodowsky, 1994; Gimeno, 2003; Giroux, 2003), la histerización femenina (Varela, 1997), la higienización (Devis, 1994; Barbero, 1995; Sáenz, 1997; Caruso, 2003), la estigmatización de lo popular (Giroux y Simon, 1998), la deportivización (Devis, 1994) se transforman en dispositivos asociados que, parece que con nuestro consentimiento o a nuestras espaldas, siguen teniendo una presencia importante en la gestión escolar de lo corporal.

El complejo de intercambios sensibles escenificados en la escuela puede ser sopesado, en tanto que son enunciados cargados de significación y de simbolismo; sus lenguajes y sus escenarios poseen una adscripción paradigmática que contiene niveles diferenciadores de carga pedagógica y de intensidad energética, que propician el develado de las huellas

conformadoras que serán depositadas en los cuerpos de la sujeción (sujetivación). Tal "carga interna y externa" define el sentido y el peso de las diferentes unidades (curricularizadas<sup>551</sup> y no curricularizadas<sup>552</sup>) del enunciado formativo. Este complejo estratégico encarnable puede ser leído, inspirándose en la invitación de Mandoki (1994), a través de un análisis de las sensibilidades comprometidas en dicho acto educativo (comunicativo). La problematización de la relación entre lo social, la escuela y lo corporal, se traduce en múltiples preguntas y en provocaciones de búsqueda que marcan la emergencia de un desfijador simbólico que ayude a una valoración de los diversos eventos que propician la transformación de los cuerpos escolarizados:

¿Qué orden social y, dentro de él, qué modo de ser corporal se traslapa, como pretensión, en la misión instruccional de la escolarización pública básica? ¿Qué intereses ideológicos se reproducen en tal mediación? ¿Cómo transita y se transforma el cuerpo en el espacio-tiempo escolar? ¿Cómo, desde dónde, sobre qué obediencias, resistencias y claudicaciones se despliega el enunciado (el ejercicio) profesoral sobre los cuerpos escolarizados camino de la conformación sensible? En esa intervención, ¿qué encuentros y qué desencuentros en torno al cuerpo se producen entre la cultura que traen los escolares de la calle, la cultura profesional y la cultura culta del profesor y de la escuela? ¿Cómo, y a través de qué dispositivos, explícitos e implícitos, se efectúa la intervención del cuerpo en la escuela? ¿Cuáles son la magnitud y la dirección de la motivación del despliegue energético (ejercicio) sobre los cuerpos? ¿Qué correspondencias o qué fraudes en esa intención se dan entre discurso y ejercicio? ¿Qué paradigmas corporales movilizan hoy la intervención corporal escolar? ¿Qué cultura de la calle interactúa con la cultura culta de la escuela (en esto de la estetización corporal), y cuáles son las condiciones de posibilidad de esa interacción?

Estas preguntas nos orientan en el proceso de definición metodológica y en la definición del foco de nuestra atención; ellas, interesándose por la dinámica de los intercambios sensibles en el

---

<sup>551</sup> Me refiero a las unidades didácticas asociadas a la Educación Física, a la expresión corporal, a la educación sexual, a la educación cívica y a la educación estética, todas ellas explícitas en la disposición curricular de la institución escolar. Este complejo incluye también las micro-intervenciones preformativas (implícitas), contenidas en los discursos sobre higiene corporal disciplinaria (postural, alimentaria, etc.) y que están presentes en las múltiples consignas educativas.

<sup>552</sup> Se refiere a aquellas prácticas no curriculares que se programan fuera del horario académico, pero que tienen peso en la conformación corporal; hago alusión a las prácticas cívicas, religiosas, deportivas y artísticas.

contexto del ritual escolar, consultan aquellas estrategias y aquellos dispositivos estetizantes,<sup>553</sup> que aunque se crean desvalorizados (por lo menos en el currículo visible), despliegan una impresión energético-dramática de alto peso en la constitución del sujeto. En el currículo oculto, ellas son las que parecen dar cuenta del orden escolar.<sup>554</sup> Las preguntas se agolpan, pero hay una cuestión central que, llegados a este punto, parece necesario plantear de cara al objetivo que nos hemos propuesto en este relato y en el conjunto de la investigación:

¿Contamos, profesores y profesoras, con la herramienta metodológica que permite hacer tal valoración y desfijación de significados a partir de los enunciados que se desprenden del cuerpo actuante y del cuerpo relacional? ¿Contamos con las herramientas que posibilitan comprender el alcance signico y simbólico de las enunciaciones corporales que se despliegan en el espacio-tiempo escolar?

## 1.2 EL LECTOR QUE PROPONEMOS (UNA CAJA DE RESONANCIA)

La cita de Foucault, con la que iniciamos este texto, invita a un interesante giro en la aventura valorativa de la dramática sujetativa; sugiere que la constitución del sujeto, de su subjetividad (sujeción), que la constitución de su pensar-se y de su actuar-se, debe ahora leerse en su instancia material, energética y emotiva. En esa dirección, hablamos de la emergencia de una matriz IPC, que a la manera de un des-fijador de significado, nos permita un acercamiento crítico a la vivencia dramática (energética) del cuerpo escolarizado. El lector IPC<sup>555</sup> surge como

---

<sup>553</sup> 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 reconveniones-, festejos, paradas cívicas y religiosas, actividades artísticas; campañas sobre limpieza, sobre presentación, sobre convivencia, sobre cuidado, sobre nutrición, sobre sexualidad y sobre decorados). Milstein y Mandes (1998: 75) hablan de prácticas de estetización corporal; desde mi perspectiva, esa multiplicidad de prácticas conforma la estrategia global de Educación Corporal (intervención pedagógica) del sujeto escolarizado.

<sup>554</sup> En observaciones hechas en una escuela de otra comuna de la ciudad de Medellín, se registra la pervivencia de la "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 hacen parte de una "cultura de contención corporal", y que definen un sistema de control corporal sistemático que parece soportar la disciplina institucional.

<sup>555</sup> Intervención pedagógica de lo corporal. Instrumento de valoración de un enunciado corporal (lo que dice el cuerpo a través de su expresión o de su ejercitación), o de una enunciación corporal (lo que se dice sobre el cuerpo con el objetivo de modelarlo o de capacitarlo).

producto de la recontextualización de algunos aportes de la antropología, de la comunicación y de la pedagogía crítica. Su puesta en acción para la lectura de enunciados discursivos (escriturales, gráficos, etc.) y no discursivos (prácticos, corporales), la ha ido depurando; parece que facilita una aproximación comprensiva y crítica ("microscópica") al grabado cotidiano del cuerpo de la escolarización.

En ese proceso también ha ido mostrando algunas de sus limitaciones; estos procesos analíticos y fragmentadores están acompañados por la propensión al puzzle. Larrosa (2003: 13) plantea que "cualquier definición (en esto de la intervención de lo corporal) es siempre un punto de vista parcial, determinado por un campo epistemológico o cultura particular. En relación con el cuerpo, quizá todo lo que podría ensayarse es algún tipo de esclarecimiento fragmentario". Existe un riesgo cuando sometemos el cuerpo a una mirada micro-analítica que quiere capturar el significado de cada acto corporal.

No olvidamos aquí el sentido de la génesis misma de las ciencias sociales y humanas en el terreno de un interés de poder sobre el control y sobre la regulación corporal. Es como si el espacio para que el cuerpo se expresara por sí mismo, se redujera en proporción directa al aumento del "capital corporal hablado".

Desde las lecciones de Barthes, con su análisis hermenéutico en *S/Z* (2001), de Mandoki, con su "matriz prosaica" (1994), o desde el planteamiento histórico estético de una matriz para la educación física en Gutiérrez y otros (2005), se plantea la posibilidad de un artefacto decodificador de los lenguajes del cuerpo. Hablamos de un instrumento que se detenga en la comunicación verbal y no-verbal, en los ejercicios que se practiquen con el cuerpo para intentar captar la intensidad y la dosificación del ejercicio, en la fuerza del labrado. La "representación dramática" expresa la escenificación de lo social en el espacio escolar, y el lector capta la energía que allí se invierte; lee el cuerpo, lee las instalaciones temporal-espaciales o las parafernalias del orden escolar, lee los despliegues disciplinarios, que se acompañan de señales, de ruidos, de castigos y de caricias; de condecoraciones y de promociones; de juegos, de

lúdica y de teatralización laboral, eclesial, deportiva, cívica y sexual.<sup>556</sup> El alcance del lector metodológico IPC<sup>557</sup> puede ser estimado a partir de su despliegue en un ejercicio de lectura crítica, desarrollado a partir de los dos componentes de la enunciación corporal. El lector capta los componentes verbal y no verbal (súgnicos), y se detiene en la lectura del componente simbólico (atributo energético). Da cuenta de los rasgos proxémico, cronémico y motriz del acto de la enunciación corporal. Uno y otro componente como son el retórico y el dramático, da cuenta de las condiciones de posibilidad de los resultados sensibles (de las expectativas y de los logros) del acto modelativo del cuerpo. Con dicho lector se intenta una comprensión de los consentimientos, de las resistencias y de los fraudes: una divisa de los dispositivos de la subjetivación. En tal sentido, se recoge la invitación de Mandoki (1994) de avanzar sobre la configuración de matrices de análisis situadas, que son una forma de aproximación crítica al cuerpo del drama escolar.

El cuerpo puede ser reconocido en la vivencia de los escolares, en sus relaciones, en sus padecimientos, en sus goces, en sus acomodaciones y en sus resistencias, pero también queda expuesto a nuestra mirada, en una parte muy significativa, en las pretensiones y en las persuasiones que ensayamos (profesores) en nuestro despliegue profesional en la vida cotidiana de la escuela. El cuerpo pretendido se deja leer, mediante este tipo de instrumentos, en nuestros mitos y en nuestras creencias, en nuestras metáforas corporales, en los rituales que propiciamos o en los rituales que hacen los propios escolares así como los profesores; unos y otros en sus ejercicios de resistencia y de acomodación (McLaren, 1998: 53-62).

---

<sup>556</sup> Mèlich (1996: 80) plantea que lo que se propone al nuevo maestro es que, al igual que un actor en una obra dramática, se aprenda un papel, un rol, y para esto se requiere una "fachada" y un escenario. Erving Goffman, citado por Mèlich (pp. 79), descubre la escenografía social claramente reflejada en el ámbito escolar.

<sup>557</sup> Inspirada conceptual y operativamente en la matriz prosaica propuesta por Katia Mandoki (1994), en los trabajos de Marta Castañar "Pedagogía del gest i missatge no verbal" (1996) y "Cuerpo: gesto y mensaje no verbal" (2001: 39-49), y en la matriz de la Educación Física propuesta por García Canclini y otros (2005).



### 1.2.1 Aplicando el lector IPC

Un evento de intervención pedagógica corporal desarrollado en la institución educativa San Rodrigo Mártir<sup>558</sup> (escuela pública de Medellín), se toma como base para aventurar el ejercicio significador y simbolizador.

Nos servimos de los enunciados (verbales y no verbales) recogidos en esa institución, de registros del patio de recreo y de algunas clases, sobre todo de la clase de Expresión y Danza; nos valemos de los recuerdos de la colega Concha sobre un evento pedagógico que respondió a una especie de "sesión de equilibración corporal" que ella ejecutó como estrategia compensatoria ante una experiencia "desordenante" vivenciada por los niños el día en el que el reguetón<sup>559</sup> se tomó la escuela.

La sesión permitió vislumbrar el papel que juega la clase de "educación corporal" en el contexto amplio de la cultura corporal institucional, la continuidad de las creencias fundantes sobre la IPC en uno de sus dispositivos históricos aparentemente superados (constitucionalmente), así como captar el rol de la profesora en los ritos escolares, y, específicamente, percibir los sentidos posibles de su actuación de cara a las estrategias de control y de conformación corporal institucional.

#### *Lectura del patio y el aula mediados por el lector IPC*

La primera demanda que suele dirigirse al aprendiz, en determinadas épocas de su escolarización, tiene que ver con el silencio y la quietud, como si un silencio no elegido y la pasividad de los cuerpos sin gestos fuesen síntomas de un mayor interés por el estudio y el aprendizaje. Larrosa (2003: 3)

---

<sup>558</sup> Nombre ficticio.

<sup>559</sup> Existe una idea muy generalizada sobre los orígenes de este ritmo: se plantea que prospera en la década de los noventa en Estados Unidos de la mano de los inmigrantes panameños y puertorriqueños, de allí se desplaza hacia el centro y el sur del continente, y ahora tiene una presencia significativa en Europa. El reguetón se identifica como una fusión del reggae y del rap.

### *En el bullicio del recreo*

En medio del sopor que generaba el calor asfixiante al filo de una mañana veraniega de Medellín, me hallaba sentado en una banca de espera que colindaba con la ventana polarizada de la rectoría. La mirada escrutadora del vigilante sesentón que tenía su puesto de control en el mismo pasillo que marcaba la entrada a la escuela, me hacía sentir incómodo. En el patio discurría una película de escenas múltiples, que me transportaba a mi propia vivencia de escolar, a mis vivencias de profesor de escuela, a mi vivencia en un pasado ya algo lejano en este barrio marginal. [En la escuela, como espacio panóptico, las instancias de gobierno bordean la entrada y la salida; la ventana del rector, con vidrio polarizado, y el puesto del vigilante, permiten el control visual del pasillo de acceso, de la tienda escolar, del patio de recreo, de la entrada a las aulas y a los servicios sanitarios; desde allí, todo es visible].

Muchas cosas pasaban por mi cabeza durante dicha espera [...], crecí en un barrio de clase obrera lindante con este extramuro de "mujeres de la calle" y de travestis, ya digerido por una ciudad a la que se le atravesó la entraña con un moderno metro. Arrabal de burdeles y de casas-bares pero, por paradoja, convertido en santuario de la salud y del saber, allí está enclavada mi universidad, la segunda del país, que alberga a 30.000 personas. Miles de ellas hemos alimentado la vida diurna y nocturna de este barriecito bohemio en el que también está el hospital público, el de la clase obrera, con sus extensiones de maternidad, de caridad y, por supuesto, su policlinica de emergencias, esta última quizá una de las más visitadas por unidad de tiempo en el mundo: las sirenas de las ambulancias o el pitido sostenido de los automóviles que traen a los heridos, son la constante acústica que, entramada con los sonidos de tangos, de guascas, de rancheras y de vallenatos, seguramente a fuerza de tanto escucharse, no desvelan ya a esta chiquillada.

En su extremo occidental está el río que parte la ciudad en dos partes iguales (depósito de alcantarillas que constituye un ambiente irrespirable para los no acostumbrados). En el extremo norte del barrio hay un inmenso cerro lleno de tugurios, una montaña artificial, que no es otra cosa que un relleno antiguo de basuras donde sus habitantes, desde su vientre (se dice), con un pedazo de tubo de PVC, pueden extraer gas para cocinar. En el centro está el cementerio

tradicional, que contiene los mausoleos de familias señoriales del pasado y que hoy es un lugar donde se entierra a gente del pueblo; allí está situada la tumba de un lugarteniente del capo, a la que nunca se le apaga la música ni le faltan flores. En su centro también está el pulmón botánico de la ciudad, ayer parque de los enamorados carentes de dinero. [Filiación: escuela pública marginal situada en extramuros, lugar de los relegados y de los excluidos; concentración de lo tangencial. Tono acústico diferenciador del espacio social, sonido que habla de la procedencia de los desplazamientos sociales, de la gente del campo traída a la ciudad por la violencia política y por la miseria. Cronémica de la ciudad y cambio de sentido de los espacios, en la que los vivos y los muertos señoriales abandonan el centro].

A pesar del moderno maquillaje, aquella zona sigue estando asociada a la muerte, a lo sucio, a lo pecaminoso, al alcohol, a los olores mortecinos, a la sangre y al desorden estudiantil (las pedreas). Hoy esta zona de la ciudad está partida en dos por el puente elevado que utiliza el moderno metro, desde donde los viajeros nativos podrán alardear de sus viejas andanzas de ocio nocturno, y los pocos turistas descubrir uno de los rincones míticos de la ciudad. Ha cambiado el panorama de Lovaina, pero no la chiquillada; puedo oler la procedencia de esos niños y de esas niñas que de manera explicable no entran a este pasillo de espera, que da por un extremo con el patio donde corretean y por el otro con la puerta del enrejado que pretende congelar y aislar, por unas horas, su vivencia formativa. [Tiempo monocromático y policromático, tiempos detenidos y organizados para la subjetivación. Proxémica del control: rector, vigilante, profesores vigías, acceso espacial; espacio para el juego, para la administración, para la vigilancia; espacios permitidos y espacios prohibidos; la escuela protegida por un cordón higiénico, de seguridad. La ciudad y su espacialización económica, cultural, social y política. La acústica y los olores de la ciudad marginal, lo audible y lo inaudible, la inmundicia cercada].

Allí estaba, frente a mí, en el reducido espacio [alta densidad/cobertura escolar] de aquel patio escolar, la masa inestable de cientos de niños y de niñas, que, por más que tuvieran tres o cuatro vigilantes profesoriales fácilmente distinguibles por su estado de vigías [proxémicagética de vigilante en tiempo libre/controlado], explotaban en juegos indescifrables, en persecuciones, en empujones, en quites, en patadas a balones, en guerra de tapas; en llantos, risas y sudor, en

algarabía del último recreo [pulso motriz y lúdica del recreo, intenso, abierto, de parce<sup>560</sup>, y vigilado; cinética de la calle que se toma la escuela y colisiona con la cinética escolar deseada; centrípeta del recogimiento necesario de la escolarización]. El estado de bocacalle o estado de esquina, estado de parce, diría yo (interpretando al pedagogo crítico McLaren), se mostraba en su máxima expresión, como si se tomara la escuela hasta "casi hacerla desaparecer" [volumen géstico salvaje]; en una visita anterior, ya me había percatado de las dificultades que tenían los profesores para movilizar, sobre todo a los chicos [resistencia, expresión motriz en estado de parce y de género], con el fin de conducirlos desde allí a otro estado más propicio para la impresión escolar [la intervención corporal de mayor valor oficial en el ritual escolar]. Posiblemente, en esa situación se escenificaba la energía convulsa que debía ser apaciguada o negociada de cara a las actividades de enseñanza y aprendizaje, a los logros de aula; de ella es muy probable que dependieran los intercambios sensibles exitosos, los fracasos, y muy buena parte de las frustraciones profesoras; esa energía atrevida, tenía la fuerza incontenible de la calle, de su irreductibilidad, dado el drama social de la ciudad; sobre ella es casi seguro que se armaban las negociaciones que posibilitaban el tono requerido para la labor educativa.

Pienso en tantas estratagemas que desarrollan la escuela y el profesorado (allí la Educación Física ha jugado un rol especial) para someter la cinética de aquellos cuerpos que se resisten a abandonar su estado de parce: campana, música, actividades de recreo guiadas, tareas, misiones para el descanso, vigilancia, regulación motriz de los desplazamientos, oraciones, juramentos colectivos, comisiones de salida y de entrada, juegos de iniciación y de cierre, castigos, premios y clasificaciones, etc. [proxemias cinésica y quinética del control, de gobierno].

Aquel conglomerado desbordante [densidad asfixiante] me confirmaba que la "cultura física" que quería comprender no se podía reducir al marco de lo que sucedía en el reducto de la clase de Educación Física [proxemia de las disciplinas, de las asignaturas, de las acciones interventoras]; en ese momento, ante mis ojos, en aquel ejercicio de control profesoral, en aquel despliegue motriz impredecible, discurría una escena [la expresión y la intervención corporal como texto] que cobraba nuevos sentidos. En mis visitas a escuelas el año anterior en el marco de mi tesis, no

---

<sup>560</sup> Así se nombra al amigo de esquina, de pandilla, de gallada; el parce es el compinche, el socio (Henao y Castañeda, 2002).

reparaba en estas cosas. Ahora intuía que la conformación corporal de aquella chiquillada estaba también relacionada con esta aglomeración desbordante (alta densidad escolar) y con los controles que demandaban los discursos de la racionalización educativa y de la convivencia social [ambiente político y social sobre el despliegue de lo corporal en la ciudad y en la escuela] desde hacía algunos años;<sup>561</sup> no en vano la escuela, en este tiempo de convulsión social, es considerada por la retórica oficial como uno de los reductos más valorados para la disciplina (reinserción) de los "nuevos descarriados".

### *La clase y los recuerdos de Concha*

El ruido del silencio [lo audible y lo inaudible escolar] me sacó de estos pensamientos; sin apenas darme cuenta, el panorama había cambiado [administración del espacio-tiempo escolar y despliegue corporal]. La escuela, siguiendo el recuerdo de la elaboración de McLaren, había entrado en el espacio-tiempo del ejercicio que más la distinguía, al momento de la motricidad controlada y confinada; a la estaticidad corporal y centrípeta del aprendizaje [dirección de las energías] centrada en la autoridad del profesor o en la del texto [centrípeta institucional]. Esta dinámica le daba a la escuela el matiz subjetivador y objetivador que a la vez que la diferenciaba, la relacionaba con las otras matrices de conformación social [lo escolar como estrategia de lo social].

En un abrir y cerrar de ojos, el espacio-tiempo, y en él las conductas, había sufrido una transformación radical. El patio-cancha se convirtió en un aula que milimétricamente tenía dispuestos los pequeños pupitres en una calculada geométrica proxémica, que garantizaría el examen de matemáticas que debería cumplirse a continuación. Bajo un sol inclemente, y ante la mirada inquisidora de su profesora (cuya postura y desplazamiento delataban con claridad su estado), los estudiantes tomaban su lugar en completo orden y silencio [profesora en estado de vigía, géstica tónica del control, del examen].

---

<sup>561</sup> Las plazas de administradores y de profesores, así como los presupuestos escolares, se entregan en función del número de escolares. Por otro lado, buena parte de los recursos para la educación pública han sido entregados a particulares (entre ellos las congregaciones religiosas).

A un costado, en la parte cubierta de dicho espacio, en el suelo, acostados, en cuidadosas filas organizadas con criterio de género y de estatura [proxémica corporal], se encontraba otro grupo. Se veía a sus integrantes con los ojos cerrados y relajados [tonicidad demandada para una mejor percepción/interiorización de los mensajes]; bajo la batuta de la profesora Concha, y acompañados de un "celestial canto gregoriano" que escapaba de una vieja grabadora [centrípeto acústica e icónica], eran conducidos por las mecedoras palabras de Concha desde "este infierno terrenal" a un delicioso "viaje por el cielo" (palabras usadas por la profesora); era conmovedor ver las expresiones de recogimiento y de "transmutación" que denotaban aquellos cuerpos [...]; la profesora con su mirada, me lo insinuaba con un orgullo inocultable. Al pensarlo ahora, entiendo su posterior sentencia: "con ellos logro cosas, estados, reacciones que nadie más logra, y eso ha generado cierto malestar y envidia en algunos profesores" [léxica, acústica e icónica moral religiosas y "estado de santidad"... encomendados, silenciados, obedientes y sometidos].

En su conjunto, la escuela marchaba ahora a otro ritmo; silenciada, aquietada e inmovilizada, la chiquillada se disponía a los ejercicios con-formativos; era el tiempo de la voz del profesor o el de la voz autorizada del alumno [motricidad, proxémica y cronémica escolar]; espacio-tiempo del estado de estudiante y del estado profesoral de predicador; solo uno que otro chico corría de un lado para otro buscando su aula; el tendero recomponía sus bártulos y vendía a hurtadillas a un chico, que, según me explicó luego, era de los bravos del cerro; una señora intentaba a medias barrer el patio, preparando seguramente el espacio para los de la tarde; el celador abría el candado [control de los cuerpos, pulso escolar, iconos del encierro] de la reja escolar para la entrada, al parecer, de un profesor (la forma de caminar, de llevar los libros, de saludar a los chicos, sus cinesias preformadas por los años del actuar profesoral [cinesias del profesorado, estado de profesor] al que le habían asignado un cuerpo; su gestualidad era elocuente, casi se podía aventurar la asignatura que impartía, cuál era su estado civil, cuál su proximidad a la jubilación, cuál su cansancio).

Las dos clases, la del examen y la de "expresión corporal" me atraparon. Sin dudarlo, confiado en el retraso del rector, me acerqué y solicité autorización a la profesora del examen para hacer una fotografía; su negativa se fundamentó en la ausencia del coordinador disciplinario. El sonido

inconfundible del canto gregoriano [ícono musical religioso] atrajo mi atención y me desplazé hacia la clase, solicité la autorización de la profesora para observar la sesión; su respuesta consistió en decirme que no había ningún inconveniente, y su actitud, a diferencia de la otra profesora, fue muy amigable. Lo que percibí en aquel momento será abordado en otro apartado de esta pesquisa; la información que retomo para mostrar el uso de la herramienta IPC, proviene de una conversación con la profesora Concha (la que estaba orientando la sesión de "Expresión"). La conversación (en la que ella me permitió usar la grabadora) empezó al término de la clase cuando ya los estudiantes se aprestaban a salir de la escuela (el rector no se presentó). En el mismo patio, al empezar la conversación, un "duendecillo" cruzó raudo ante nuestros ojos y nos dio tema para iniciar.

### *Lo que dice la profesora*

Pasa un chico corriendo en medio de nosotros y de nuestra recién iniciada conversación... (La conversación toma un nuevo giro)... Me dice la profe: "...¡Ahhhsiiiiiii!: chicos con el pelo parado... así con el pelo parado y verde, no pueden estar en el colegio (hace una pequeña pausa y continúa)... porque... porque en el reglamento del colegio... (Duda...)... en el Manual de Convivencia (silencio...) dice claramente cómo deben presentarse los muchachos en el colegio... (Continúa interrogándose a sí misma...): ¿Por qué tenemos que permitir otra cultura diferente? (se responde ella misma a continuación) ahhh... es que nosotros somos otra cultura... pues es como volver a rescatar los pelados...". Ella me dice que el control no es fácil, que los pelaos de ahora, y sobre todo los que son de este lugar, no son fáciles de llevar... "...es que ellos me insisten, por ejemplo... profe, ¿porqué no nos ponés el reguetón (música de moda entre la niñez y la juventud medellinense)? (se responde a sí misma con una reflexión)... yo me puse a ver de dónde viene el reguetón"... (Silencio... piensa y continúa...) "yo me he puesto a analizar de dónde viene esa música... es una mezcla de muchas cosas... tiene afro (suena la campana y se detiene un momento para continuar) ...tiene antillana (llega una niña, ella le dice: yo les dije que hacia allá no se me vayan... yo no puedo ir a cuidarles por allá"... parece que al terminar su clase se queda en el lugar como vigia de la salida del estudiantado hacia sus casas... la niña sale corriendo, ella continúa...) "...es una mezcla de muchas músicas, y... cobija muchas culturas" (me dice poniendo un acento que carga su decir de autoridad) "...es música de la época... tiene hasta cosa gitana, apareció en... (Duda) a ella se unieron muchas cosas... lo empezaron a cantar los negros en la zona baja del Bronx... (Hace un giro en el tono y

prosigue...)..es que solamente te ponés a escuchar el reguetón una hora y te parás pero volao... mejor dicho no querés más nada"... (Hace una larga pausa, como escudriñando recuerdos... y sigue cargando la voz de un tono que habla del malestar que le produjo lo que relata a continuación...): "Vinieron aquí a presentarles una película y les dijeron (a los niños y niñas) que les iban a dar un rato para que ellos bailaran cuando... ¡PAAMMM!... ¡POOMMM!... eso zumba, zumba que zumba... no había control en el colegio... en todo el colegio se perdió el control... la cosa terminó, pero todos los niños siguieron volaos, volaos, todos se volaron... es que eso no es lo sano para los pelaos... no había quien les controlara... a mí, en ese día, me tocó una clase... y (asumiendo un tono fuerte que sugería el empleado con la chiquillada) ...qué pena... se van a acostar (sube la voz)... ahhhh (denotando una respuesta de descontento de sus estudiantes)... ahhh... es que usted (bajando el tono de la voz)... (Sube el tono y habla como si tuviera a los chicos y a las chicas al frente...) nada... se acuestan... (Me mira...) fue la única forma de bajarlos... (Vuelve a perder la mirada... se transporta posiblemente a la clase...) ahora le voy a decir por qué... (Sube de nuevo el tono, como si estuviera hablando a los chicos y a las chicas) ¡pero se acuestan ya! (Me mira... y la suelta...) ...ellos vinieron todos asados y ya... yo no iba a pelear con ellos... yo iba a salir mal... ellos se acostaron (baja la voz), muchos con rabia... síiiii, con rabia... porque eso les revuelve muchas cosas (puso una cara especial)... luego, después de la música (canto gregoriano), cuando se relajaron, les dije: les voy a decir por qué, por qué pasa esto; vean chicos: pasa esto, esto y esto... ¿saben quién es el causante de que ustedes se vuelvan de esa forma? ¿De que en ustedes no hubiera sujeto?... el reguetón, entonces dijeron (cambia la voz... simula en el tono la de la chiquillada...): sí, profe, usted tiene toda la razón... salimos con un dolor de cabeza... (lo dice con un tono... que me parece que quiere dar a entender que los chicos han aceptado su razonamiento...) ...ustedes me dicen que soy muy cansosa, porque les pongo a escuchar un pasillo (música folklórica colombiana), porque les pongo a escuchar una cumbia (música folklórica colombiana), porque les pongo a escuchar un clásico (tono especial... en sus talleres la vi usando cantos cristianos movidos, muy usados por los movimientos cristianos en las zonas deprimidas de la ciudad, y música gregoriana...) pero... ¡Ahhhhiiiiii!... ustedes no me pedían que les sacara del reguetón... se reían... (Me dice soltando una carcajada...)... ellos no son bobos"... (ahora me entra la duda...: significa que los chicos se quedaron satisfechos y convencidos con su razonamiento, o que solamente habían asumido una postura que la dejaba satisfecha a ella... pero ellos quedan "en lo suyo"..) "¡Ahhh... yo síiii! (afirma con tono tajante... y, a continuación, lanza una interrogación): ¿si a mí no me hubieran hecho tanto daño mis educadores...? (se acercan unas niñas y unos niños, ella dice, solo los hombres.. uno de ellos exclama jubiloso un "¡síiiiiivieronnn!", dirigiéndose a las chicas que llegan corriendo a su lado, expectantes... esperando una aprobación sobre algo de su profe... solo entre profe y alumnos saben de qué están



hablando... yo quedo tuerto... si vio... si vio... -grita el niño a las niñas- y salen a la carrera... Ella me mira y continúa...) "yo no voy a hablar mal de mis educadores... yo digo... ¿si a mí no me hubieran hecho daño... tanto daño de niña... en la parte educativa...? yo no voy hablar mal de mis educadores... ellos, ellos fueron los que me... (Interrumpe, piensa...)..gracias a ellos... (Interrumpe... me mira y sigue...)...pero ahora, mirando lo que me ha tocado hacer en este ir y venir de la vida... cómo hace uno daño como educador...".<sup>562</sup>

El día de la experiencia de la película del reguetón que provoca, según la profesora, una especial alteración en los escolares y en la escuela, llama mi atención. Eso que había pasado rápidamente ante mis ojos y ante mis oídos, mediado por las representaciones, por los recuerdos de la profesora y también por mis propios sentidos, experiencias e intereses, pujaba por salir con otros sentidos; eso, lo visto y lo escuchado, para mí era algo distinto a la vida normal y rutinaria de la escuela; era algo más que las estandarizadas dinámicas de ambientación lúdica que, ni siquiera el Estado, aplicaba con recursos públicos [la profesora era pagada directamente con recursos (doscientos pesos) que aportaba semanalmente cada estudiante; cuestión que se repetía en varias instituciones educativas de la ciudad].

Mi sensibilidad frente a lo que estaba ocurriendo en ese momento, se hallaba conectada con la preocupación que sustentaba con mayor peso mi visita a aquella escuela perdida entre moteles, bares, talleres y lavaderos de automóvil del viejo Lovaina; barrio de la recreación licenciosa de la gente plebe de la ciudad.

### ***La pregunta***

La emoción que me provocaron las primeras impresiones de esta visita escolar fueron muy fuertes y estimulantes. Allí, ante mis ojos, saltaban de manera sugerente enunciados corporales y ambientales (el pelo verde y parado del chico, la expresión musical y danzarina popular, los cuerpos de los niños sumidos en el examen en el patio-cancha, el icono cancha convertido en espacio del ejercicio y del examen, el icono gregoriano, la disposición ordenada de objetos y

---

<sup>562</sup> Fragmentos de una entrevista con María Concepción (Concha), profesora de la institución educativa San Rodrigo Mártir, marzo de 2004, Medellín, al terminar su clase (12-2/3,2004).

de cuerpos, los roles de los profesores, los rituales...); brotaban las enunciaciones discursivas asociadas a lo corporal; los pensamientos, el decir y las acciones de Concha y de sus colegas hablaban de la presencia de una tecnología corporal, pero también se dejaban sentir, con mucha fuerza, las reacciones de la chiquillada, reacciones que daban cuenta de sus propios rituales y de la presencia de otra cultura en el mundo de la escuela; una cultura que la escuela parece, desde este caso concreto y bajo unas condiciones de posibilidad situadas, deseaba esconder, invisibilizar y someter.<sup>563</sup>

Había en el horizonte una superficie investigativa atractiva, provocadora. Los explicadores conceptuales contruidos, reconstruidos o en estado de construcción durante el proceso investigativo, querían lanzarse para exponer lo que los sentidos captaban. Intercambio sensible, gobernabilidad, sujeto, estados del profesor, estados del estudiante, ritual escolar, cronemia, proxemia, motricidad, comunicación y lenguaje, se interponían de modo interesante entre mi percepción y la actuación de los actores escolares con los que allí interactuaba. También los viajes (la evocación) a los discursos de la educación corporal del s. XIX<sup>564</sup> le daban un nuevo sentido a las cosas que veía en aquella escena. La aglomeración, el recreo, los juegos salvajes, el canto gregoriano, el reguetón, el candado escolar, el cuerpo del profesor, su géstica y su postura, las reconvenciones, la campana, el crucifijo (icono religioso) o el busto de Bolívar (icono patriótico) que decoraban el patio escolar, iban cobrando una nueva significación. Los interrogantes, desde esas impresiones múltiples y renovadas, se ampliaban. Se presentaba allí una posibilidad para interrogar a la "cultura física" escolar en su relación con la conformación de un modo de ser corporal, mediado por los discursos y por las creencias profesoriales.

---

<sup>563</sup> En observaciones posteriores que hice en una institución aledaña (formaba parte del mismo complejo educativo de la zona), comprobé que no hay homogeneidad en la cultura institucional y profesoral. La profesora de Educación Física y de Ética y Valores usaba los cantos de reguetón en una sesión del tipo "expresión corporal", que animaba el día del hombre; chicos y chicas, entre los 11 y los 14 años, cantaban y bailaban de manera sugerente, estimulados por la profesora dentro del aula. Una de las canciones, interpretada por una niña, decía: "Hoy es noche de sexo y voy a devorarte de la linda [...] y voy a cumplir tus fantasías [...] te juro por Dios que serás mía [...] acércate, te diré que nadie te lo va ser como yo, nadie te va a tocar como yo [...] te encuentro en la cama trae la toalla que te vas a mojar enfles, mami enfles (texto tal como lo copió la niña).

<sup>564</sup> Paralelamente con estas primeras aproximaciones al trabajo de campo, avanzaba en un recorrido por los discursos de la educación física del s. XIX con mis colegas del grupo de investigación de historia de la Educación Física, quehacer que complementaba el reconocimiento histórico de la intervención corporal escolarizada iniciado ya con las labores de investigación que había desarrollado en el 2003 para la suficiencia investigativa en la Universidad de Valencia.

## *La inquietud*

Un detente acerca de la dinámica de los ejercicios que se despliegan sobre el cuerpo de los escolares, hace sentir desde las disposiciones y desde las instalaciones discursivas, gásticas, icónicas y acústicas desplegadas, la modorra del tiempo histórico en la escuela pública de Medellín. Es como si los doscientos años de delimitación local de poder entre el régimen moral-religioso y el político-social, sobre todo en torno a lo escolar y a lo corporal, hubiesen pasado en vano.

Es de presumir que la existencia, en los marcos de la educación primaria, de ejercicios clásicos de modelación corporal con claros visos de estructuración moral disciplinante, hicieran parte de un dispositivo histórico de juegos estratégicos conformadores del modo de ser moral<sup>565</sup> a través de la escolarización; es como si la pretensión de un modo de ser corporal se siguiera centrando en el poder moral: allí, el modo de ser intelectual se insinúa como un pretexto para un atrozamiento moral de los cuerpos de la pobreza; juegos que en Colombia, parece ser, no han podido o no han querido ser regulados o controlados por el poder de lo público desde el s. XIX.<sup>566</sup> El respeto a la expresión y a la diversidad parece quedar en mera retórica de ocasión y de papel; hay indicios en la vida cotidiana escolar de la pervivencia dramática de antiguas convivencias y de arraigadas creencias sobre la modelación moral y cultural, que siguen motivando las prácticas instruccionales; de allí las prácticas de la "cultura física".

De cara al ejercicio que nos hemos propuesto (la aplicación IPC) y mirando en el submundo de los "textos escolares", se deja observar en el cotidiano escolar un choque de trenes entre la cultura popular (en este caso expresada en la cultura *parce*, que trae el estudiante, y la "cultura culta" de la escuela, del profesorado). La voz del profesor toma partido, no es neutra, indica que ocupa un lugar respecto a la avanzada de la conformación corporal de la cultura hegemónica. Se impone una línea histórica (que parece reconocible ya en los inicios de la escuela pública

---

<sup>565</sup> Uso las denominaciones, modo de ser corporal (físico), intelectual y moral, con la carga que contienen esos conceptos en el complejo de nuestra cultura pedagógica desde principios del s. XIX.

<sup>566</sup> En los primeros meses de 2006 se insinúa un tímido debate sobre la enseñanza de la religión en las instituciones educativas públicas. La educación religiosa, en Colombia, aparece como "una de las nueve áreas obligatorias y fundamentales" para la formación. Desde el punto de vista de la Iglesia Católica, "el tema de la educación religiosa es un asunto prioritario, y no quiere que las nuevas generaciones de fieles pierdan la oportunidad de ser evangelizadas" (Redactor de El Tiempo, 25 de enero de 2006).

colombiana en la primera mitad de s. XIX). Parece que a través de las prácticas de la Educación Física, el paradigma moral, cultural hegemónico encuentra un medio que intenta contrarrestar, con relativo éxito y desde su paradigma corporal, los embates de la cultura de la calle.

Presupuesto que este instrumento lector permite una aproximación problemática a las prácticas discursivas y no discursivas que se despliegan desde la escolarización con el objetivo de la encarnación de unos valores privilegiados desde el orden de lo social; leer las prácticas estetizantes que acompañan dichos ejercicios formales de la instrucción sobre el cuerpo, es su propósito.

### ***Cuatro pliegues de la IPC en un mismo enunciado corporal***

El cruce de los componentes de los enunciados que definen la intervención pedagógica de lo corporal (usos de la matriz IPC), en el caso estudiado, arroja pistas para la tematización, la problematización, el desarrollo hipotético y el desarrollo conjetural y permite, además, una orientación para los procesos de análisis de la información. Veamos:

Sobre la filiación

En la adscripción que hace Concha de lo relacionado con el reguetón, se manifiesta la estigmatización que hace la cultura culta escolar de lo urbano, de lo antillano, de lo caribe y de lo gitano; de los estereotipos del Harlem o del Bronx, "hijos de negros, de ilegales e inmigrantes", cunas de ritmos de carnaval condenados e integrados por la cultura oficial, así como por los estereotipos sobre los antillanos o sobre los gitanos, tenidos como rumberos y como improductivos, vuelven y juegan en la hoguera oficial de la cultura reguetonera. La regulación social se sigue ejerciendo a través de una especie de negación/invisibilización de lo popular, mediada por un desconocimiento de su cuerpo y de su expresión. No tiene lugar en la escena escolar, ni lugar en el espacio tiempo social; para ellos es el reducto extramural y marginal, la ciudad oscura, lo relegado. El espacio público filtra desde la escuela el cuerpo escenificable en lo público; las manifestaciones alternativas y extrañas son reducidas al espacio de lo íntimo, de lo subrepticio o de lo privado en su marginación, en su reducción, en su control.

La fuerza del espíritu del reguetón habla de la escuela como si se tratara de un espacio de encuentro, no siempre armonioso ni tolerante, de filiaciones diferentes. A espaldas del profesor, los cuerpos abandonan la "compostura" (cinesias) y se desdoblán en una "géstica parce" de la calle, de la esquina, de la gallada (pandilla), de carnaval, que la escuela desea someter.

El "carnaval" presiona por llegar a ser un espacio del que siempre fue excluido y Concha dispone de una contrapropuesta cultural. Una asignatura (la corporal) que en el currículo explícito, sigue siendo de segunda categoría y está cargada de sospechas,<sup>567</sup> mientras que en el currículo implícito u oculto funciona como bastión del orden escolar. En la respuesta pedagógica a los desórdenes de la "cultura inculta", se evidencian los ecos (en la escuela de pobres, en la de todos) de viejas tensiones filiales. El rol y la importancia de Concha en "el manejo de lo corporal" tienen su sentido filial. En palabras de Pedr az (2005: 6), el "edufisico" se convierte en un administrador del lenguaje corporal hegemónico que impide organizar la experiencia corporal desde la diferencia.

El joven reguetón porta el tono y la tonalidad de la ciudad marginal, de los desheredados; tiene su brillo, su energía, su sencillez. A fuerza (escénica) de ruidos y de insinuaciones escandalosas, trata de hacerse visible en el espectáculo urbano. Parece que el reguetón es un pretexto de la visibilización de los marginales que quiere ser contenido (no comprendido), a toda costa, por la cultura corporal institucional.

Los roles de los sujetos se adaptan: el profesor transita a través de su condición de experto académico (ilustrado, erudito, versado), de vigia de la buena moral y de las buenas costumbres, de predicador (catequizador, moralizador, revelador, místico), o de parce (cómplice, compinche, implicado); por su lado, el estudiante transita por sus diversas formas de asunción ritual: como

---

<sup>567</sup> Los oficiales de lo corporal, en una cantidad significativa, ni siquiera -para completar el colmo- hacen parte de la "plantilla profesora". No tienen contrato ni seguridad social, se les paga a destajo, por clase; los niños llevan quincenalmente una cuota para el salario de Concha. A pesar de todo, y aunque "vergonzante", hay una importante función que estos profesores deben cumplir. Nos recuerda Adorno (1974: 71) que la escuela difilmente logra cumplir su ordenamiento sin su ejercicio; la "integración civilizadora" que esta predica, la realiza, según él, a través del potencial de la fuerza física. En el caso que analizamos, vemos que la fuerza y el talante moral, función que antes desempeñaban los militares retirados (Moreno, 2005), los capellanes escolares o el cura de la parroquia, se funden, también aquí, en el rol del "edufisico". La Educación Física en la escuela primaria también se apoya, en Medellín, en practicantes universitarios o en animadores del sector deportivo (Instituto Municipal de Deporte) y de la Compensación Social, que obran como "respiro" para un magisterio que casi siempre está en fase de prejubilación.

aprendiz (estudiante, educando), como pio (piadoso, místico), como guerrero o como parcerero. La máscara del teatro escolar recubre la transformación que reclama el drama. La escuela es un sistema que alberga a los clientes por reclutamiento forzoso, y parece que su proceso complejo (dosificado) de libertad-coacción (Santos Guerra, 2003: 32) fomentará la "transmutabilidad" de los actores. Se trata de una larga representación en la que al final lo que cuenta es haber pasado por ella, llevar sus marcas. El estudiante, en una lucha sin cuartel, trata de imponer su fuerza emotiva, su cuerpo (que es producto también de otras colisiones externas a la escuela), su vivencia cultural, sus códigos, su danza, pero la escuela, parece que en contravía (después de tanta retórica humanística), solo desea imponer su formato.

Los indicios de tal choque filial y de tal discriminación inclusiva, abundan. El uniforme escolar (reflejado en la ropa, en los manuales o en las formaciones) actúa como dispositivo de una afiliación impuesta, que se hace visible socialmente a través de un color, de un talante, de un escudo, de un himno o de una bandera. Una condición/distinción institucionalizada (que se exhibe en el cuerpo) que oculta los gustos por indumentarias parceras en chicos y en chicas, que oculta el "desorden", las diferencias. En Medellín, a las escuelas públicas se acude con bluyin (los chicos) o con vestido (las chicas). El uniforme y el "peinado oficial" intentan borrar las huellas, ya no del cuerpo propio, sino del cuerpo que se vive realmente por fuera del teatro de la escuela. Se insinúan coloraciones de cabello y cortes a medio borrar, perforaciones vacías en narices, orejas, lenguas, abdómenes, etc.; huellas en el cuerpo que hablan de los gustos sometidos de chicos y de chicas.

El reguetón, producto de una hibridación icónica (reggae, rap...), habla de la deslocalización y de la glocalización del cuerpo y de sus usos (prácticas de ocio y de consumo). El canto gregoriano evoca el recogimiento monasterial de los cuerpos, la música europea de conventos, de iglesias y de abadías; la música-rezo que funde las voces en una oración. La uniformización (indumentaria, acústica, icónica, etc.) borra de entrada cualquier viso de diferenciación, cualquier adscripción o afiliación alternativa; la escuela anuncia de esa manera que en ella la recepción conformativa se da en una sola dirección, que es la que impone la cultura corporal legitimada institucionalmente. La escuela no quiere trabajar con la chiquillada tal como es esta, sino que lo que entre de puertas hacia adentro sea fiel (imagen corporal) al deber ser que se añora o que

se desea. La chiquillada intenta subvertir tímidamente "el uniforme", pero el control es contundente y avasallador. El manual de convivencia, así como los contratos y los consensos pedagógicos (escolares), son también herramientas "consensuadas" para legitimar la conformación corporal unidireccional y el castigo al infractor. Desde esa perspectiva, el cuerpo visible en el espacio escolar lleva el sello de la compostura oficial.

### *Sobre la motricidad*

La palabra reguetón, y sobre todo su canto, suena fuerte, irrumpe en la noche y despierta a la ciudad. Habla con fuerza de la juventud (le da presencia social), habla de sus sentimientos y de sus pasiones, de sus frustraciones, de sus críticas "al padre", al sistema; habla del amor a la madre, de la aventura, del conflicto social. La palabra reguetona, en cuanto a su tono y a medida que avanza la función, aumenta en volumen, en fuerza e incrementa su frecuencia/presencia y su intensidad, que raya con el estrépito; por otra parte, sus tramas se hacen más complejas, más cargadas.

En el canto reguetón prima la voz erótica, sexual (maximal), a la que acompañan las léxicas política y étnica/tribu (a manera de denuncia, de grito de combate). La palabra reguetona es medio de agitación juvenil que tiene sus propios espacios para hacerse fuerte. Ellos, los escolares, buscan territorios de bajo control para desplegar su corporalidad: suburbios, barriadas, puentes, calles y parques nocturnos, extramuros, lugares del carnaval de las clases pobres y medias urbanas, son espacios del reguetón. Con mucha fuerza, este se expresa en los sectores más marginales y excluidos.

La escuela de pobres es un bastión del gobierno de la "cultura culta", de un gobierno que se escenifica a fuerza de imposición de hábitos y de gustos corporales. Dicha escuela, museo de las tradiciones conservadoras que marcan la dirección de la preformación corporal, es fiel guardiana contra aquellas prácticas que "relajan y erotizan" el cuerpo, porque "la escuela es para estudiar". En el espacio escolar la intensidad de la palabra reguetona es baja, se susurra o, pasada por la censura estética, se expresa filtrada y "cristianizada" en los actos oficiales.

Los escolares "se asan" ante la inflexibilidad y el tono escolar, pero luego, sentidos el peso y la impotencia ante la estrategia escolar (¡se acuestan y se relajan!), entonan con el ritual. El drama corporal "revuelve a los sujetos", pero parece que los escolares se las arreglan (consentimiento) para manejar el contenido de los gobiernos escolar y familiar en torno a la conducta y a la expresión corporal en los ambientes institucionalizados; la escuela, vista a distancia, es patética porque parece un baile de sordos con aislantes en los pies y en la piel.

Los discursos y las creencias que han orientado la IPC parece que se mantienen incólumes. El baile, la danza y el contacto emocionado de los cuerpos se siguen observando como amenazas para la vida escolar, para el gobierno de los cuerpos; si eso es así, seguimos respondiendo a viejos llamados:

El cuerpo es un templo del Espíritu Santo. ¡Cómo profanan algunos ese templo...! Y lo manchan más horriblemente y destruyen con los abrumadores y secretos pecados que han hecho tan fatal progreso en nuestra juventud. Mas nuestros institutores hacen poco por alejar el mal, y más echan combustibles a la hoguera. Cuando [...] añadimos [...] bailes provocativos, representaciones [...] que hacen tan honda imprevisión en el alma del joven y estimulan dañosamente y halagan duramente la vigilia y el sueño, ¿quién se maravilla de que estos pecados cobren imperio sobre nuestros jóvenes, y destruyan tanto su alma como su cuerpo? ¿Damos pasos serios para evitar esas influencias? ¿No las miramos más bien como indigencia, arreglando nosotros mismos las danzas?<sup>568</sup>

La escuela en su función protectora, intenta un ajuste doloroso de lo corporal. La centripeta escolar, aún, se acordona ante la cultura popular que se dibuja en la géstica de los escolares; los muros de las escuelas, en vez de caer, se levantan unos metros más; la escuela de pobres, por mucho que se pretenda un cepo oxigenante y desinfectante, sigue siendo para el cuerpo, para la formación de la corporeidad una "jaula de hierro"; todo parece indicar que en ella todavía se dibujan formas sutiles de martirio y de ayuno sanador encubiertos en una retórica humanizante.

---

<sup>568</sup> Llamado al profesorado desde Bogotá, a través del Periódico de la Escuela Normal, el 22 de febrero de 1876. Sobre las implicaciones de la permisividad dentro de la escuela de la cultura extraña, ver García Canclini, 2000.



Cada espacio-tiempo escolar tiene un "marco de habla y de juego" definido desde el territorio de las disciplinas, de la oración, del deporte reglado o de la higiene. Allí, desde el ejercicio, se impone la eficacia gestual, la medida corporal. La escuela es un espacio dispuesto para los usos civilizados y disciplinados del cuerpo y no un espacio para el carnaval. El canto reguetón acelera el pulso, aumenta la adrenalina, pone los cuerpos a tono para otras búsquedas y para otras aproximaciones que estorban a la escolarización; el reguetón no tiene permiso para asistir a la escuela. Es como si el panacústico normativo de los higienistas escolares siguiera retumbando, atravesando los tiempos en el imaginario didáctico del profesorado. Pedro Felipe Monjau no habló en vano para la escuela; casi siglo y medio después, los educadores del cuerpo lo seguimos al pie de la letra:

[...] Ténganse muy presentes y no se olviden que fuera de los casos de haber de combatir influencias deletéreas imprevistas, pasajeras y eventuales, el ejercicio o el reposo de los órganos son los mejores, los más sencillos, los más expeditos y los más eficaces medios de disminuir o de aumentar la excitabilidad<sup>569</sup>.

### *Sobre la proxémica*

La educación física se juega en el amplio espectro de las "prácticas estetizantes" que fluyen en la vida de las escuelas. Afinando el oído, se perciben en esos ejercicios ruidos de la colisión entre la "cultura culta" escolar y la cultura popular (Giroux y Simon, 1998: 172-195 y Milstein y Méndes, 79-80). Lo cotidiano pugna por entrar a la escuela y la "cultura académica", por integrarla o por excluirla. En el cuerpo se escenifican los juegos de poder. La escuela, en su "centrípeta cultural", intenta alejarse de "lo inculto y lo vulgar", de lo pagano. Para ello, recurre a múltiples estrategias que se apoyan en los dispositivos discursivos verbales y no verbales y en un conjunto de procedimientos que dosifican "la carga" que marcará la huella en el cuerpo.

Los contenidos, las reconvenciones, los juegos y los ejercicios; las escenificaciones festivas, cívicas y religiosas; las performances murales y extramurales apoyan la "protección infantil". Parece que el tutelaje escolar se apoya en una especie de "infantilización cultural y corporal" (nido) para

---

<sup>569</sup> Según constatación de la Línea de Historia de la Educación Física de la Universidad de Antioquia, en los periódicos y en las instituciones educativas de la época (finales del s. XIX) circulaba el texto "Elementos de la Higiene privada o arte de conservar la salud del individuo", de Pedro Felipe Monjau.

proteger al sujeto de las "culturas alternativas", extrañas a la tradición y a las "buenas formas". En palabras del profesorado, se trata de "recuperar a los pelaos", y esa recuperación se ejerce como hace cien años, es decir, poniendo un "cordón higiénico" protector, con malla y con candado sobre la escuela. La vieja descalificación que el Estado hacía de la familia y de la calle (proxémica conflictiva), sirve de pretexto para un tutelaje interesado de los cuerpos de los deseados "futuros ciudadanos". La escuela, enceguecida por sus viejos preceptos, no "encuentra sujeto" en las prácticas culturales populares, el "carnaval", con su aleatoriedad y su impredecibilidad, alerta a los "anticuerpos" escolares que protegen el "cuerpo glorificado" de los sujetos. Lo que llega de la calle a los cuerpos de los escolares es extraño, extravagante, viciado y perjudica el normal funcionamiento de la vida de la escuela.

El reguetón rompe el formato léxico del pop, es más agresivo (sin acudir a los referentes más urbanos y postmodernos alcanzados por el rock en su formato metálico); el intercambio léxico que propone está en clave, es código que acerca a los propios y aleja a los extraños. Marca distancias (palabra "cultura", palabra "incultura"; palabra de la escuela, palabra de la calle). Se mueve entre el engaño (quite, finta...) y la complicidad. Lo tropical, "tan propenso a la lujuria y al desorden" (prejuicio decimonónico), tan cercano al corazón y tan lejano de la razón, debe ser desterrado de la escuela; el Manual de Convivencia protege de la cultura extraña que es la de la entraña, es como si lo extraño, lo vulgar, lo ocioso, se siguieran definiendo en función del "recogimiento corporal", del "imperio del alma", del imperio sobre los sentidos y sobre las sensaciones; aún resuenan con mucho volumen en nuestras escuelas las advertencias de Corruviera sobre el control de los cuerpos, que al bailar abren poros y corazón: "deben bailar los pies y no la mente", la aproximación debe ser controlada. En esta proxémica excluyente se invisibilizan los intratables; el pueblo, a lo suyo. En la escuela se escenifica la oposición entre el reguetón (urbano) y las expresiones rurales (bambuco, cumbia) tradicionales. Es un enfrentamiento entre lo viejo y lo joven, entre lo de adultos y lo de jóvenes. Se insinúa en el icono reguetón un desafío, un desplante. Se escenifica una confrontación, con el cuerpo y con la vestimenta, entre la cultura oficial y la cultura popular. Las escenografías formales y rígidas de la danza tradicional o de la gimnástica, corren el peligro de romperse ante la informalidad de la disposición salvaje de los cuerpos para la práctica reguetonera. El ritmo de la escolarización demanda un cuerpo clasificado y altamente enmarcado que no existe en esta danza irregular.

## *Sobre la cronemica*

La escuela pierde su atractivo, parece el escenario de un fraude (entre retórica y dramática, entre signo y símbolo, entre pasado y presente) que los estudiantes rápidamente comprenden y aprenden a sortear. Calvo (2006: 2) afirma que "la escuela se ha convertido en una simuladora, que finge tener lo que no tiene". El tiempo de Concha y el tiempo de la chiquillada no es el mismo y con ello son diferentes los ritmos temporales; el reguetón marca una época a la que algunos tenemos acceso restringido. La chiquillada despacha la preocupación y la incomprensión de dicha cultura por parte del adulto con un razonamiento que deja tranquila a Concha; pero ese razonamiento define un juego retórico que esconde el verdadero sentimiento juvenil. La cultura culta escolar no consulta los "nuevos tiempos", sino que se reafirma en la imposición o en la simulación. La trova reguetona parte de referentes léxicos tradicionales de la trova "suburbana" Caribe, cultivada por los hijos de los que emigraron a las urbes estadounidenses; su eco, rompiendo tiempo y espacio, llega hasta estos cuerpos; remite al otro tiempo dejado o habla de la cruda vivencia del inmigrante (ni de aquí ni de allá). Sin espacio y sin tiempo, como los de aquí, deslocalizados, desarraigados. En sus tonadas se nota que se les ha movido violentamente el espacio-tiempo. La escuela aparece como una guardería, que se autojustifica con el paso de la información y de la conformación "cívicas". Lo que se dice y lo que se hace en torno a lo corporal no se corresponde con el sentimiento ni con las emociones del sujeto. La escuela, al invisibilizar lo popular, parece como si patrocinara una ruptura ética en el intercambio sensible entre los sujetos escolarizados (la escuela, una pantomima). A la mejor manera decimonónica, la escuela despliega todos sus dispositivos para cerrarse a la influencia "extraña" de lo popular, de lo vicioso, de lo oscuro (centrípeto protectora). Los niños "volaos" y descontrolados vuelven al redil de las buenas formas a través de un ajuste de su "excitación" (confesión, padrenuestro gregoriano y redención); todo vuelve a su cauce normal y natural, la sociedad puede dormir tranquila, la escuela está detenida en el tiempo, el peso de la escolarización es contundente. Viejos remedios escolares en nuestras manos son puestos en acción cuando estos indefensos e incompletos seres se desbordan en su cinética loca e histérica:

La fijación del límite conveniente sale de la esfera del poder del niño, por lo cual viene a ser deber del institutor intervenir en el momento preciso, e inculcar en los niños hábitos de

moderación en los goces, así como de una pronta sujeción del deseo físico a los dictados de la razón.<sup>570</sup>

### ***Palabras finales***

Digamos, para terminar este aparte, que la IPC permite ocuparse de las formas de identidad que desde el ritual escolar, desde la tradición o desde los rituales mediáticos, fomentan, resisten o se imponen al sujeto; la escuela, en su labor con-formadora, se las tiene que ver con circuitos y con redes, con "comunidades extrañas" que han roto moldes y canales, tiempos y espacios, para acceder al concurso subjetivante del sujeto. La escuela, en su necesaria desescolarización, debe pensarse en la "desterritorialización y en la deshomogenización cultural" que se impone (García Canclini, 1995). A expensas, a ultranza y en contravía sobre los restos, sobre la negación, sobre el avasallamiento, sobre una especie de "criminalización" o de satanización (fobias eclesiásticas) de una cultura popular vivida, la escuela de la época sigue transmitiendo una cultura corporal contextualizada (por nosotros y nosotras) con pretensiones de racionalidad; lo demás es tachado de extraño. Las recreaciones populares, como ayer la gimnasia de circo o los juegos de azar, entre otras prácticas cotidianas de la ciudad, quieren ser desplazadas por prácticas culturales cultas, entendidas estas últimas como el producto selectivo hecho muchas veces sin contar, ya no solo con la voz de los profesores (conculcada o integrada), sino con la voz del alumno. La lectura de las "condiciones sensibles" (espacio-temporales, culturales y corporales) de la educación del cuerpo a través de la herramienta IPC (revisada por una teoría de la dominación), nos permite descubrir nuevas perspectivas de la salud en nuestras escuelas, nuevos ángulos del fenómeno conformador. Presenta una estrategia lectora que aproximando al "observador" a los intersticios del ejercicio escolar, le descubren la "cancha", "el patio" o el "extramuro", en tanto espacios políticos, como escenarios dramáticos del cuerpo de los sujetos escolarizados, incluido el drama de los profesores que mediamos en dicho proceso. Es en el espacio tiempo de la experiencia cotidiana de estos actores, donde se puede lograr un reconocimiento crítico comprensivo de los intercambios, de las tensiones y de los juegos de poder que pugnan, no siempre "amigablemente", por la constitución del sujeto. Allí la retórica escolar es contrastada con las impresiones que quedan expuestas en los ambientes y en los cuerpos.

---

<sup>570</sup> Periódico de la Escuela Normal de Instrucción Pública del 22 de enero de 1876, Medellín (García Canclini, 2000).

 <p>Foto 27.</p>		<p>Texto: Fotografía "La fiesta de la Virgen"  Lugar: Escuela pública de Medellín Barrio Popular (estrato social 1 y 2)  Año: 2008  Autor: William Moreno  Fuente: Base fotográfica tesis WM.  Fotografía. Ritual de glorificación corporal en una escuela pública de Medellín (Moreno, W., 2007, Base fotográfica tesis)</p>	
PERCEPCION	DESCRIPCION	ANALISIS	FUENTES
<p>En la escuela del pueblo, en segundo y tercero temblaba cuando llegaba el padre Múnera a examinarnos en religión; se sentaba con don Luis al frente y empezaban las preguntas y las reconvenciones ante nuestros olvidos. Recuerdo que los domingos formados, atravesábamos uniformados toda la calle del juzgado para llegar hasta la iglesia a misa; toda la escuela organizada meticulosamente se formaba en la nave central de la iglesia, cada semana según nos manejáramos se nombraban monitores que apoyaban la vigilancia de los profesores en la iglesia. Las clases de religión (instrucción sobre los dogmas de la religión y de la moral cristiana), alcanzo a recordar que incluían la memorización de oraciones (repeticiones incansables), los informes de la palabra del cura en la prédica dominical (a manera de examen). En tercero ya no nos sentábamos en el largo banco, teníamos pupitre por parejas y competíamos al que adentro, construyera el "altar" más bonito a la Virgen.</p>	<p>Una estatua de la virgen María Auxiliadora patrona de la Institución Educativa ocupa un lugar altamente estratégico, franquea la entrada de la oficina administrativa y de la oficina del profesorado. La escuela está engalanada con recortes de plástico y serpentina, bombas con los colores de la Virgen, cortinas, cartelera preparadas por cada grupo. La rectora (una monja), una profesora y un profesor están a la entrada de la oficina de la dirección. Las paredes y los uniformes de los chicos con el inconfundible blanco y verde de los colores antioqueños (en las paredes y en los cuerpos, dispuestos en el orden que impone la bandera: arriba el blanco, abajo el verde). Los manteles y las cortinas con una blancura almidonada. La estatua está colocada sobre manteles y servilletas con tejidos finos. Esa mañana no hay "clase normal", el espacio-tiempo escolar y los cuerpos están dispuestos el día de la virgen. Hay presencia de padres y madres de los chicos.</p>	<p>En la entrada de la dirección se dispone una tarima con la Virgen, el lugar que se escoge es el sitio desde donde generalmente la rectora y el profesorado (vigia) cuidan los recreos, las entradas y salidas de la escuela (es un lugar estratégico, para la oración, el control, espacio para cuanto evento cívico o religiosos se celebre en la escuela). Todo está dispuesto para un ritual religiosos curricularizado. Poco ha cambiado la escuela en su disposición y motivación para la instrucción religiosa. En la base histórica de la ciudad (registro de García y otros, 2000) se encuentra una Ordenanza departamental publicada en "El Constitucional de Antioquia" en Febrero 16 de 1856 que regla la distribución del tiempo en la escuela primaria; en su Art. 28 dice: "La instrucción sobre la moral y doctrina cristiana comprenderá, los deberes del hombre para con Dios, para con su patria, para con sus semejantes y para consigo mismo. En esta instrucción se procurará gravar en el corazón de los niños el sentimiento de sus deberes, poniendo especial cuidado en que todas sus acciones estén de acuerdo con los principios consignados en las reglas". Se impone una educación religiosa en las escuelas públicas antioqueñas que pasa de largo por el periodo de entresiglo (XIX-XX) pues los discursos laicizadores que se imponen con la llegada de los liberales radicales al poder nacional poco tocan a Antioquia donde el poder conservador, a pesar de la "revolución radical", es gobierno. En Antioquia entre mitad del s. XIX y primeras tres décadas del s. XX pocos cambios se observan en la retórica religiosa escolarizada. Mirando la cotidianidad religiosa en las instituciones públicas de Medellín hoy, se puede afirmar que el poder religioso católico de manera directa o indirecta, de forma explícita o de manera sutil sigue imponiendo su gobierno/instruccional sobre los cuerpos escolarizados. Evidenciándose la consolidación curricular de la instrucción religiosa, García y otros (2000) registran en el Archivo Histórico de Antioquia, en la revista de Instrucción Pública de Mayo 1 de 1874 un informe del Director de la Escuela Normal y Modelo del Estado al "Señor secretario de la Dirección General de Instrucción pública" sobre la forma como está dispuesta, en el plan de estudios de los futuros maestros, el asunto de la instrucción religiosa: "Tengo el honor de dar a usted el informe sobre las materias que se han tratado en el trimestre pasado en las escuelas Normal y Modelo que están a mi cargo: Religión, Historia Sagrada, Pedagogía, Castellano, Aritmética, Geometría, Geografía, Historia, Ciencias Naturales, Inglés, Caligrafía, Dibujo, Música, Ejercicios Gimnásticos y Calisténicos"; de primera la religión y de última la calistenia. Hoy en las instituciones públicas formadoras de maestros no se enseña religión pero el poder pastoral posee mecanismos sutiles para, por encima del profesorado y de los "avances constitucionales", seguir reproduciendo sus valores y creencias; desarrollos de una subjetivación religioso-católica a través del dispositivo glorificador. En la instrucción pública del entresiglo en Antioquia se puede observar en los procesos de IPC la prevalencia de una línea normativa que propugna por la educación de las facultades física, intelectual y moral. García y otros (2003) dirán que "El proyecto moderno veía en la educación, la oportunidad para la modernización intelectual y moral de los individuos". Esta racionalización, a nuestro juicio, es connivente con creencias fundantes del poder pastoral de raíz medieval y premoderna sobre los sujetos escolarizados: formar un patriota, un ser racional y productivo, pero también formar un sujeto virtuoso, creyente, moral. Las facultades del alma tendrán en la escolarización del entresiglo un lugar prominente en la instrucción primaria. Para McLaren (1998, 62-63) la pervivencia de la iconografía religiosa en las escuelas está relacionada con la simbolización y el mantenimiento del orden escolar; recordatorios visuales de poderes o fuerzas externas e "internas" que pueden reproducir el ethos hegemónico "trabajador", "bueno", "sumiso", "obediente", "católico"; en la base fotográfica de la investigación hay una muy buena cantidad de registros sobre la existencia en las escuelas de Medellín de estatuas, crucifijos, carteles e innumerables instalaciones de carácter religioso-católico.</p>	<p>García, C. y otros (2000).  García y otros (2003).  Giroux, H. y McLaren, P. (1998).</p>

Tabla 15. Ejemplo de análisis fotoetnográfico con MAE. Fotografía "Ritual de glorificación corporal en una escuela pública de Medellín" (Moreno, W., 2008, base fotográfica tesis).

La escuela se descubre en su drama segregativo. El yo escolarizado no se dimensiona en su situación histórica y cultural; la identidad es una pretensión regida y buscada día a día, minuto a minuto, centímetro a centímetro, a través de un ejercicio tecnológico (pedagogía corporal) que se antepone como camisa de fuerza sobre la energía y sobre las emociones del sujeto; en la laicidad retardada se juega una dimensión crítica del estado de la salud democrática de nuestras escuelas.

## BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO, T. (1979): *Consignas*, Buenos Aires, Amorrortu editores.
- BARBERO, J. I. (2001): «Cultura corporal: ¿Tenemos algo que decir desde la educación física?», *Revista Ágora* (Valladolid), pp. 18-36.
- (1996): «Cultura profesional y currículum (oculto) en educación física», *Educación y Sociedad. Reflexiones sobre las (impo) civilidades del cambio*, Revista de Educación, núm. 311, pp. 13-49.
- (1995): «La Educación Física en España (Una aproximación genealógica)» en: VVAA, *El deporte hacia el s. XXI* (Málaga, Instituto Andaluz del Deporte, UNISPORT), pp. 29-42.
- (1990): «Deporte, cultura y cuerpo. El deporte como configurador de cultura física», *Educación y sociedad*, 9, pp. 169-178.
- BÁRCENA, F.; TIZIO, H.; LARROSA, J., Y ASENCIO, J. M. (2003): «El lenguaje del cuerpo, políticas y poéticas del cuerpo en educación», XXII Seminario Interuniversitario de teoría de la educación, Barcelona, Universidad Autónoma, en:  
<http://ub.es/div5/site/documents.htm> [Consultado: octubre, 2005].
- BARTHES, R. (2001): *S/Z*, México, s. XXI editores.
- CASTAÑER, M. (2001): «El cuerpo: gesto y mensajero-verbal», *Tándem*, 3, pp. 39-49.
- (1996): *Pedagogía del gest i missatge no verbal*, Lérida, Arts Gràfiques Bobalà.
- CALVO, C. (2005): «Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada», Universidad de La Serena (en prensa).
- CARUSO, M. (2003): «Sus hábitos medio civilizados: Enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina», *Revista Educación y Pedagogía* (Medellín), Vol. XV, núm. 37, pp. 105-127.
- DELEUZE, G. (1998): «El auge de lo social» en: DONZELOT, J., *La policía de las familias* (Valencia, Pretextos).
- DEVÍS, J. (1998): «El currículum de la educación física escolar y la reforma educativa: una aproximación crítica» en: Hernández y otros (coord.), *Educación física escolar y deporte de alto rendimiento* (Las Palmas de Gran Canaria, ACCAFIDE), pp. 47-66.
- DÍAZ, M. (2001): *Del discurso pedagógico: problemas críticos*, Bogotá, Cooperativa Editorial Magisterio.
- FOUCAULT, M. (2002): *La hermenéutica del sujeto*, Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- (1999): *Estrategias de Poder*, Barcelona, Paidós.

- (1996): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México, Siglo Veintiuno.
  - (1994): *Hermenéutica del sujeto*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.
  - (1991): *Microfísica del poder (poder y cuerpo)*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.
- FRYDENBERG, J. D. y R. DI GIANO (2000): «Entrevista a Ángela Aisenstein», *Lecturas educación física y deportes* (Revista Digital) (Buenos Aires), año 5, núm. 23, <http://www.efdeportes.com/efd23a/angela.htm> (Consultado: septiembre, 2005).
- GARCÍA Canclini, N. (1995): *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana.
- GARCÍA, Carmen; PULIDO, Sandra y URREGO, León J. (2003): «Influencia de las ideas modernas en la educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la Educación Física del s. XIX en Medellín», *Revista EFdeportes* (Revista Digital), Año 9, núm. 64, <http://www.efdeportes.com/efd64/ideas.htm>
- GARCÍA, C. y otros (2000): *Recuperación documental de los discursos acerca de la educación física del s. XIX registrados en Medellín*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- GARCÍA, Carmen; URREGO, León; Londoño, Cristina; CASTAÑO, John; PULIDO, Sandra; Y MORENO, William (2005): «Constitución de la experiencia estética de lo cotidiano en los discursos de la educación física del s. XIX en Medellín», Investigación CODI, Medellín, Universidad de Antioquia.
- GIMENO Sacristán, J. (2005): *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.
- (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.
  - (2001): *Educar y convivir en la cultura global*, Madrid, Morata
- GIROUX, H. (2003): *La infancia robada*, Madrid, Morata.
- GIROUX, H. y P. McLAREN (1998): *Sociedad, cultura y educación*, Madrid/Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- GIROUX, H. y R. SIMON (1998): «Pedagogía crítica y políticas de cultura popular» en: GIROUX, H. y P.MCLAREN, *Sociedad, Cultura y Educación* (Madrid/Buenos Aires, Miño y Dávila Editores).
- HARGREAVES, A. (2003): «A vueltas con la voz», *Kikiriki* (cuadernos digitales).
- HENAO, I. y L. S. CASTAÑEDA (2002): «Parlaches. El lenguaje de los jóvenes marginales de Medellín» en: FEIXA, C.; COSTA, C.; Y SAURA, J. (eds.) (Barcelona, Ariel).
- MANDOKI, K. (1994): *Prosaica, Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Ed. Grijalbo.
- MCLAREN, P. (1998): «Los símbolos en el aula y las dimensiones rituales de la escolaridad» en:



GIROUX, H. y P. MCLAREN, *Sociedad, cultura y educación* (Madrid/Buenos Aires, Miño y Dávila Editores).

- (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, Buenos Aires, Rei Argentina, Instituto de estudios y acción social, Aique Grupo Editor.

MCLAREN, P. y H. GIROUX (1995): *La escuela como un performance ritual (Hacia una política de los símbolos y los gestos educativos)*, Madrid, s. XXI.

MÈLICH, J. C. (1996): *Antropología simbólica y acción comunicativa*, Barcelona, Paidós.

- (1994): *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción de deseo*, Buenos Aires, Rei Argentina, Instituto de estudios y acción social, Aique Grupo Editor.

MILSTEIN, D. y H. MENDES (1999): *La escuela en el cuerpo*, Madrid, Miño y Dávila Editores.

MORENO, W. (2005): «Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra. (Apuntes prosaicos para una genealogía de la educación física en Antioquia)», Memorias Expomotricidad, Medellín, Universidad de Antioquia.

NARODOWSKI, M. (1994): *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*, Buenos Aires, Aique.

PÉREZ, A. I. (2000): *La cultura escolar en la sociedad neo-liberal*, Madrid, Morata.

QUERRIEN, A. (1979): *Trabajos elementales sobre la escuela primaria. Genealogía del poder*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.

RIVERA, I. (2004): *Mitologías y discursos sobre el castigo*, Barcelona, Anthropos.

SÁENS, J.; SALDARRIAGA, Ó.; Y OSPINA, A. (1997): *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*.

VARELA, J. (1997): *El nacimiento de la mujer burguesa*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.

- (1991): «El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica» en: VV.AA, *Sociedad, cultura y educación* (Madrid, Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense), pp. 229-247.

- (1986): «Aproximación genealógica a la moderna percepción social de los niños», *Revista de Educación*, núm. 281, pp. 155-175.

VARELA, J. y F. ÁLVAREZ (1994): «Categorías espacio temporales y socialización escolar» en: LARROSA, J., *Escuela poder y subjetivación* (Madrid, Ediciones de La Piqueta).

- (1991): *La arqueología de la escuela*, Madrid, Ediciones de La Piqueta.

ZULUAGA, O. L. (1999): *Pedagogía e Historia*, Medellín, Editan Universidad de Antioquia, Anthropos y Siglo del Hombre Editores.



Fotografía 28. "El paseo al río". Fotografía 1920-1940. Escuela Normal de Medellín (Moreno, W. y otros, 2008).

## SEGUNDO RELATO

### LA CREENCIA DEL AFUERA VIVIFICADOR O LA FALSA CREENCIA DEL PASEO COMO EMANCIPACIÓN DE LAS CONDICIONES CERRADAS DE LA ESCOLARIZACIÓN

¡Cuando los dioses odian a alguien, lo convierten  
en fabricante de bancos de escuela!<sup>571</sup>

**El paseo escolar: ilusión de cambio de la intervención pedagógica de lo corporal en las brechas de la educación tradicional, objetiva y activa: El pulso de las creencias fundantes de la pedagogía moderna en la constitución de la Educación corporal contemporánea.**

Nuestra inquietud está relacionada con el trasegar histórico de la educación corporal; pregunta por las condiciones de posibilidad de las prácticas de intervención pedagógica de *lo corporal*<sup>572</sup> en los contextos de la escuela, la escolarización, y, más específicamente, por aquello que con relación a esta práctica educativa (como práctica del orden de *lo social*<sup>573</sup>) sucede en el proceso constitutivo de la escuela moderna en Colombia.

---

571 El epígrafe, de K. Stetter, es tomado de Caruso (2005: 289).

572 La intervención pedagógica de lo corporal (IPC), noción que en esta investigación ha llegado a significar un conjunto de ejercicios, de estéticas que se ejercen sobre el cuerpo en la escuela con el fin de corporalizar. Kirk (2008), da cuenta de una corporalización mediada desde aquellas prácticas clásicas que históricamente devienen, para el s. XX, en ejercitaciones, que en la escuela primaria operan bajo la batuta del educador generalista. Ahora entrado el s. XXI, en muy contadas excepciones, este accionar se realiza bajo la acción de profesores especialistas como el educador físico, artístico, mediático (cuando lo hay). Allí las prácticas del paseo, la sesión de recreación, la marcha, la banda marcial escolar, la clase de educación física, la sesión de entrenamiento, la dirección del torneo o el encuentro deportivo, la parada cívico-patriótica, la orquesta, también el castigo, la sesión de higiene, la vigilancia del recreo. Actividades, entre otras, que intentan una modelación-subjetivación acorde con el deber ser social, estético, político, histórico y cultural asignado a la escolarización y al escolarizado.

573 Lo social, contiene las esferas (Pineau y otros 2005: 25), económica, política, social, cultural, ideológica, artística y tecnológica. En este trabajo nos interesamos por aquella versión de la historia de la educación que se inmiscuye en las articulaciones que lo educativo ha venido estableciendo con dichas esferas de lo social. Específicamente por la inscripción de lo corporal y de lo educativo en el relato mayor de lo social; relato que permitiría visualizar condiciones densas de la intervención del cuerpo (modelarlo, educarlo, subjetivarlo...) en el contexto de las presunciones y las prácticas de la escolarización moderna. Lo social, como pudimos ver, contiene (evocábamos planteo de Deleuzze, 1998) diversas matrices y paradigmas (para este caso lo higiénico, lo deportivo, lo militar, lo cívico, lo religioso, lo laboral, etc.), reúne diversas profesiones y prácticas disciplinares.

Particularmente en este *relato*, nos detendremos en la descripción y la significación de la *salida escolar* y sus prácticas asociadas (paseo, excursión, expedición, caminata, marcha). Pretexto, la salida escolar, que nos puede permitir un avance comprensivo sobre la reconfiguración de una práctica curricular (calistenia, gimnasia, educación física, educación corporal) de “baja reputación” que siempre ha hecho parte de la escuela; describir y comprender su lugar en el medio escolar. La salida escolar, referente que permite una aproximación a la evolución de las creencias fundantes del campo y a su proceso de decantación como orientadora privilegiada de la IPC del pasado, condicionada en el presente por los temores que se posan hoy sobre la relación escuela y entorno escolar.

Descripción y comprensión que se concentra interesadamente en una práctica -*la salida escolar*- que no siempre ha tenido el mismo sentido. Partimos de una conjetura orientadora: *la salida escolar* ha vivido a lo largo de la existencia de la escuela, en estas dos centurias, una especie de *transfiguración histórica* que podríamos visualizar y significar de cara a la comprensión del horizonte de la educación corporal en los contextos de la modernidad, observando: el lugar que ocupó en las educaciones tradicionales de s. XIX y principios del s. XX, el lugar que ocupó en los *currículos* de la *escuela objetiva* (intuitiva), de la escuela de las *lecciones de las cosas* y, su lugar en los contextos de la *escuela activa* de prevalencia biológica o de prevalencia social. La *salida escolar* permite identificar la expresión real de los paradigmas, los modelos y las concepciones educativas en los *currículos*.

La *salida escolar* habría jugado un papel educativo, político y estético diferenciable. En las primeras educaciones (tradicionales) como estrategia y práctica corporal disciplinante (psicagógica), allí, las escuelas de *primeras letras*; estrategia educativa que, a punta de silencio, quietud<sup>574</sup> y sumisión apuntaba a la modelación del escolarizado a partir de las *preocupaciones sociales encarnables* de los poderes (pastoral y civil); papel diferenciable con una estrategia que, renovada luego, en su asunción pedagógico *sensible, objetiva y activa* (como dispositivo

---

574 Para profundizar en el desplazamiento histórico-cultural entre estaticidad y dinamicidad escolar (cinética) en los contextos de la invisibilización clásica y la individualización moderna de los cuerpos (aproximación comprensiva a la producción de los espacios disciplinarios, véase Caruso (2005: 289-302). Allí se encuentra una interesante significación historiográfica de un tal *habitus corporal sedentario* que cultivó la escolarización clásica y que, muy posiblemente, llegó a constituir un obstáculo para las pretensiones sociales de la escolarización moderna.

moderno) conectaría con las preocupaciones civilizadoras, integrativas y productivas del Estado moderno.

La relación entre *lo educativo* y *lo social* o entre *lo social*, *lo educativo* y *lo corporal*, o entre esto y *lo moderno*, a la manera de Pineau y otros (2005) es contingente. Puede contener, a su juicio, articulaciones de determinación, traducción, subordinación, interdependencia o ambivalencia. Sáenz, Saldarriaga y Ospina (1997) en su estudio sobre infancia, pedagogía, moral y modernidad, reformas y educación pública en la Colombia de primera mitad de s. XX, abordan *lo moderno* en su conexión con *lo escolar*; parten del reconocimiento de la complejidad existente entre las condiciones de relación, para ellos, condiciones de un dilatado y denso proceso de *apropiación*<sup>575</sup> nada tranquilo, nada plano, nada lineal. Por su parte, Zuluaga (1997: 13), estimula abordajes historiográficos que acometan la trama social y pedagógica situada; aproximaciones que se percaten de las condiciones de adopción y apropiación pedagógica; ejercicios que permitan identificar los sentidos y las impaciencias de *lo moderno*. Instiga, desde su apreciación, a una lectura crítica de *lo moderno*, a descubrirlo en sus *ilusio*<sup>576</sup> y en sus contradicciones, desfases y singularismos; en sus conexiones político-partidistas, en su incumbencia con las tensiones macro, tipo Iglesia-Estado, poder pastoral-poder civil. Valora críticamente ejercicios que, sin reconocer linealidades y niveles, se muevan entre los pulsos de la escuela y *lo social*, y de *lo social* y lo pedagógico. Sugerencias que nuestro trabajo intenta poner como marco orientador.

---

575 Apropiación: concepto metodológico que indica un apoderamiento de lo que se trae o de lo que llega. Para los historiadores de la práctica pedagógica en Colombia, apropiar es inscribir, situados social e históricamente, cualquier producción de otra cultura (véase prólogo de Zuluaga al texto de Sáenz, Saldarriaga y Ospina, 1997). Para Zuluaga, el concepto de apropiación que "desenredó tanto los hilos enredados en la modernización" (Ibid. 14). Apropiar, para ella, evoca modelar, adecuar, retomar, coger, utilizar, para insertar en un proceso donde lo apropiado se recompone porque entra en una lógica diferente de funcionamiento. La apropiación indica adopción de saberes y métodos, pero también acción sobre lo que llega. Lo que llega no siempre entra sin límite, en razón de la dinámica de poder, se establecen filtros interesados de orden político, ideológico y pedagógico en los procesos de apropiación. A diferencia, el proceso de adopción tendría relación con el proceso de acogimiento de conocimientos y prácticas que se hace de manera acrítica; producto este último de un trasmisionismo que según Vasco (2010), se hace desde el centro hacia las periferias.

576 Ilusio, categoría desarrollada por Bourdieu (1995) para pensar el campo; refiere a aquellas pautas o modelos que se siguen desde una competición específica; la apuesta por la modernidad o por la modernización es, de alguna manera, apuesta pautada; desde la institucionalidad o desde la "gubernamentalidad", se apuesta por la ilusio o por las ilusiones de la modernidad, modernidad que deviene en modelo a perseguir, a seguir o a profundizar, modelo que para sectores amplios de la crítica sigue en pie. Hay quien habla de la desilusión de la modernidad y del desencanto de la modernidad.

La aproximación crítico comprensiva a las preguntas por: (1) La posibilidad histórica de la educación corporal, específicamente, para este trabajo, de la práctica corporal *salida escolar* y sus afines (una valoración para su condición de enseñabilidad histórica). (2) La función histórica lograda por la disciplina específica educación física y por la práctica corporal concreta de la *salida escolar* en el *currículo escolar*<sup>577</sup> (su valoración para la *escolarización* y la *curricularización* de lo corporal). (3) La posibilidad de proyección, desde algún lugar de la pedagogía, de tal práctica específica para una educación del cuerpo (sus condiciones propensivas), componen circunstancias históricas inmersas en el marco de la compleja interacción escuela-cuerpo-sociedad.

Delimitaríamos una pregunta pre-texto que oriente este relato: ¿Cuáles son las condiciones que definen los sentidos de la *salida escolar* como práctica privilegiada de la pedagogía moderna en Colombia? En el abordaje de esta cuestión, avanzar sobre inquietudes más amplias, como: ¿Qué ideales y condiciones de realidad (dramáticas) del despliegue de *lo moderno* abrieron tabique escolar a la educación corporal y sus prácticas constitutivas? ¿Qué condiciones y acomodaciones (circunstancias de adopción, apropiación y recreación<sup>578</sup>) curriculares garantizaron el ajuste formal y la supervivencia histórica de algunas educaciones corporales, caso la educación física como actividad y como conjunto de prácticas corporales escolares válidas para la concreción de los ideales de la modernidad en Colombia? ¿Qué relación tiene aquella educación del cuerpo -con las ideas/creencias de progreso a través de la razón y de la ciencia, con los imperativos psicagógicos y pedagógicos de un sujeto autónomo y libre- con las ideas de emancipación, de autonomía y libertad, de ciudadanía y movilidad social?

---

577 Currículo, entendido acá como el acto interesado de selección y conformación de la cultura escolar; cultura enmarcada, clasificada, dosificada y vehiculizada bajo condiciones de poder (visibilidad, objetivación y subjetivación, dosificación, etc.) por actores internos y externos (directivas, investigadores, editoriales, padres y madres, estudiantes, profesores, universidades, centros de investigación, oficinas de gobierno, oficinas transnacionales) que configuran una red móvil y cambiante de curricularizadores situados. Para ampliar el concepto véase los trabajos de Gimeno, J. (2004, 2010), Martínez Bonafé, J. (2010), Da Silva, T. (2001).

578 La recreación es un concepto que, a diferencia de la apropiación y la adopción, daría cuenta del agregado cultural de los colonizados y que todavía no refiere a la innovación, que sería un proceso de construcción referenciado pero autónomo. En palabras de Vasco (2010) podría estar entre el modelo de recepción, donde ya hay "notas propias" (críticas al margen) del nativo, y el modelo anti- colonial, donde se puede llegar a procesos de negación de lo foráneo.

La pregunta, en los contextos de la educación escolarizada (delimitada cultural, espacial y temporalmente), se plantea en términos de la significación histórica de un contenido sospechoso que derivó en uno de los referentes con-formativos del proyecto escolar público, dispositivo privilegiado en la retórica de las ideas y los ideales de la modernidad. Ahora, si la escuela pública se confunde con el propio proyecto de la modernidad, si ella en sí misma configura la institución moderna por excelencia (Da Silva, 1997: 273) cabe una precisión sobre nuestros interrogantes iniciales.

Si compartimos la inquietud de Da Silva (1997: 282) sobre la centralidad de la educación, no ya en los problemas del proyecto educacional moderno sino en los problemas de *gubernamentalidad* en el moderno Estado capitalista, preguntémonos, en síntesis: ¿Qué aportes hace la *escuela moderna*, a través de las prácticas educativas, dispositivos y estrategias pedagógico corporales - caso la salida escolar -, para un *mejor gobierno*? Foucault (1981) reconoce condiciones históricas que muestran la constitución del campo pedagógico como saber de “gubernamentalidad”.<sup>579</sup> Así, el análisis de los enunciados corporales presentes en los discursos de la época sobre el paseo y la excursión, que son discursos (creencias, orientaciones) sobre la educación del cuerpo (así se emitan desde *un ramo* o asignatura escolar específica), estarían dando cuenta de las condiciones retórico-dramáticas de aquellos dispositivos mediante los cuales, desde la escolarización, se han adelantado los proceso de subjetivación; expresión de ejercicios precisos (tácticas) que se espera obren sobre la sensibilidad para la concreción de una *ilusión educativa* sobre el modo de ser corporal moderno.

## 2.1 UNIVERSOS REFERENCIALES

Para nuestro trabajo contamos con dos grandes universos referenciales, documental e historiográfico: el primero, investigado por integrantes del Grupo de Estudios en Educación

---

579 Gubernamentalidad, categoría foucaultiana que remite a los asuntos de la economía corporal, como economía de poder y del poder; el individuo se autoregula y es regulado socialmente, la escolarización juega un rol en los asuntos de la gubernamentalidad, la intervención pedagógica de lo corporal juega un rol en los asuntos de la subjetividad y la subjetivación. Al sujeto se le da, desde esta perspectiva, forma desde el exterior y desde el interior (véase Foucault, 1981: 181-197).



Corporal (GEC)<sup>580</sup> y el grupo de Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Curriculo (PES),<sup>581</sup> interesados por la historia de la Educación Física; la parte correspondiente al s. XIX se encuentra compilada en una base de datos<sup>582</sup> compuesta por la recuperación de los escritos producidos por políticos, intelectuales, maestros que hablaron de la instrucción para el progreso de la nación; reúne documentos que reflejan la adopción, apropiación y recreación que buscó asegurar los ideales y un deber ser colombiano que apuntara, según su retórica, desde la escolarización a la civilización y el progreso, a la racionalidad, que les facilitara un apuntalamiento en el mundo moderno. La parte correspondiente a la primera mitad del s. XX se encuentra publicada como fichero virtual,<sup>583</sup> y se compone de una selección significativa de la historiografía internacional, regional y nacional sobre la educación del cuerpo (allí la educación física).

Entre los investigadores que han dedicado importantes esfuerzos para describir y comprender los sentidos de este tipo de ejercitaciones para los procesos de intervención pedagógica, destacamos los trabajos de Caruso (2003, 2005), Correa (1907), Llul (1997), Martínez (2002), Martínez Boom (2006), Pineau y otros (2005), Ruiz y Palacio (1999), Sáenz y otros (1997), Simón y Van Damme (1992), Varela (1991), Varela J., Álvarez-Uría F. (2001), Zuluaga (1997, 1999). Sobre el subcampo de la intervención pedagógica de lo corporal y la educación física destacamos los desarrollos investigativos de Ainsenstein (2006), Ainsenstein y Scharagrodsky (2008), Contecha (1999), García y otros (2000), Herrera (1987), Herrera C. (2003, 2009), Soares (2006), Ritcher y Fernández Vaz (2010), Rodríguez (2000), Rozengardt (2005), Saragrodsky (2002), Taborda y Rodríguez (2004, 2007), Villa y otros (2003), Yarza (2010), Yarza y Rodríguez (2005), Muñoz y Runge (2005). Sobre el paseo escolar destacamos los trabajos de Legrand (1999) y Rodríguez (2002). Según Pedraza (2004) hay un acumulado historiográfico en el campo en América Latina que ha establecido una relación bastante estrecha entre las formas de disciplinar el cuerpo individual, de controlar el cuerpo social y la forma como la modernidad se estableció en América Latina.

---

580 Grupos de investigación de la Universidad de Antioquia (Colombia).

581 Grupos de investigación de la Universidad de Antioquia (Colombia).

582 Véase sistema de fichas CD-ROOM García y otros (2000).

583 Véase sistema de fichas virtual, Moreno y otros (2008), VIREF, Universidad de Antioquia.

La intervención del cuerpo a través de la escolarización se desarrollaba mediante la organización de los espacios, los tiempos escolares y los planes de estudio, cuestión que se adelantó por la selección de la cultura académica hecha a partir de los procesos de selección cultural, dictados centralmente por medio de estrategias de comunicación propios del sistema de instrucción pública y apropiados de diversa manera por los normalistas y los maestros de base. Dispositivos como la santificación, la higienización y disciplinación, la manualización y la ejercitación, configuran marcos amplios de concreción de una relación de gobierno corporal cimentada en la relación escolarización-cuerpo y modernidad.

### **2.1.1 La excursión como estrategia que deja ver la apropiación de los discursos de la pedagogía moderna en la formación de maestros**

La *salida escolar* y sus afines poseen condiciones de *curricularización*, de adopción, apropiación y recreación situados, que permiten, desde las particularidades curriculares en contextos histórico culturales concretos –como el caso colombiano–, entrarle comprensivamente a la historia de la constitución de la educación moderna y de allí a los sentidos y a las condiciones de los procesos, los dispositivos, las estrategias, los ejercicios, los artefactos y las prácticas concretas situadas, a través de las cuales se efectúa *modernamente* la intervención del cuerpo en la escolaridad.

Este aparte analítico se interesa por el sentido socio-histórico y pedagógico de la concreción de la educación del cuerpo (allí la EF) y, para este caso de la evolución, una de sus prácticas más emblemáticas (la salida escolar), elevada como *contenido curricular* al lado de prácticas que, como el ejercicio, la gimnástica y los torneos, han definido históricamente el quehacer escolar del educador, del educador físico (de quien oficie como tal) y el espacio curricular de despliegue de algunos ramos escolares o de desarrollo, algunos de los componentes curriculares más “sentidos” positivamente por el estudiantado, no siempre muy queridos por las autoridades escolares (por los peligros de la salida...); interés que conecta con inquietudes en torno a las condiciones que hicieron posible la pervivencia de ciertas creencias, discursos y prácticas corporales que, a la manera de contenidos, ramas, asignaturas, áreas, materias o ejercicios

pedagógicos -como disposiciones político-estéticas y curriculares-, lograron anclarse, camino a la contemporaneidad, al proyecto de la educación escolarizada y educación pública.

Parece que es en los congresos de la “nueva educación” (primeras décadas del s. XX) donde el pedagogo francés Freinet (también Ferrière, Claparède, Bovet y Cousinet) se plantea un alejamiento significativo de la educación tradicional; según Legrand (1999) es en ese marco donde se impulsa la *excursión escolar* como uno de los ejes de la llamada pedagogía moderna. Habrá otras razones que pesen para que los historiadores le asignen a la *excursión escolar* el carácter de innovación pedagógica freinetiana. Su vasta producción, ya para los años treinta y cuarenta del s. XX, enmarcada en la profundización de la educación laica y su alto compromiso social y político como intelectual de izquierda, dejan ver un capítulo muy especial sobre el paseo escolar.

Nombre	Características	Intencionalidad educativa	Referente histórico	Bibliografía
Paseo escolar	Aprendizajes escolares por fuera de las limitaciones del salón. Al lado de la gimnasia, ejercicio militar, trabajo manual e higiene. Rural o urbana.	Educación fuera del aula. Desarrollo intelectual, moral y físico. Observación de la naturaleza. Paisaje y costumbres. Instruir deleitando. Palpar la agitada vida mercantil. La naturaleza como fuente de conocimiento, utilidad práctica de la ciencia.	Auguste León 1889, <i>La escuela Normal</i> 1909 en México. Alberto Correa 1905 “Excursiones escolares, su objeto” y 1907 “Excursión escolar a Puebla”. Berton 1879 en Francia “Paseo escolar”.	Martínez, L. (2002): México.
Caminada escolar				
Marcha	Los jueves se establecen como día de paseo a la vista y bajo la dirección del maestro.	Ejercicio saludable. Conocimiento patriótico, carácter militar.	Santander 3 de Octubre de 1827 en el Decreto sobre el plan de estudios.	Contechea, L. F. (1999). García y otros (2000). Jaime Restrepo Toro (1942). Colombia.
Viajes	Paseo escolar instructivo. Visita al zoológico, al museo. Gran impulso 1920 a 1940. El vitalismo (En la República) los impone una vez al mes (1934).	Juego vigilado e instrucción didáctica. Educación social.	Antecedentes educación social. Primeras cuatro décadas de s. XX en España.	Ruiz y Palacio (1999): España.
Visita escolar	Focalizada. Un profesor por cada tema. Multi-temático.	Estudio de un tema (geografía, física, zoología, etc.) y recreo.	La escuela Normal 1905 en México. Experiencia Ateneo Medellín	Escrito por Melcón, J. (1989): España.
Excursión escolar	Con profesor y celador (México). Normalistas en Ferrocarril. Recreo libre, juegos y cantos. Escuela primaria un día. Escuelas Normales hasta ocho días.	Aprendizaje, divertimento, recoger elementos para museo escolar. Relajamiento en la disciplina ante la rutina escolar. Recrear hábitos cívicos y reforzamientos históricos.	<i>La escuela Normal</i> 1905 (México). Tesis de Escuela Normal (Colombia).	Martínez, L. (2002): México. Restrepo Toro, Jaime (1942): Colombia.

Expedición pedagógica	Sentimiento anti-urbano de finales de s. XIX en Europa.	Excursiones didácticas para compensar bajo nivel intelectual de los niños del pueblo (Tempels, 1865). Contra la memoria y el verbalismo escolar.	Influencias de Montaigne, Rosseau, Basedau, Framcke, Locke, Comenius, Pestalozzi, Froebel (Educación de los sentidos, intuitiva, desarrollo de facultades).	Tempels (1865) La instrucción del pueblo, Bruselas. En Simón y Van Damme (1992).
	Método Topográfico (Metodologías intuitivas y activas). 1882, I Congreso Pedagógico español, polémica en España por las excursiones.	Ejercicio, divertimento y formación temática en contexto geográfico y político.	Torres Campo (Institución libre de enseñanza/ILE). 1876 (Introducción en España). Pedagogías institucionistas.	Escrito por Melcón, J. (1989): España.
	Pedagogía jesuítica. Instrucción bajo pedagogía de los Jesuitas.	Como ejercicio espiritual, recreativo y de aprendizaje.		Lull Martí, Enrique (1997): España.
	"Integración de áreas, campos y ramos escolares". Dura un día o días. A pie o en automóviles, trenes, barcos. Por ley 33 de 1925 del congreso Colombiano. Preferibles en vacaciones.	Pedagógica, social, histórica, patriótica, cívica. Desarrollo intelectual (ciencias, historia, geografía, espiritualidad, moral, carácter, disciplina, desarrollo físico -fatiga, ejercicio, higiene, frugalidad y templanza-). Resol. 7 de 1925 del Director General de Instrucción Pública.	La gran excursión escolar de 1925 (Tributo a la raza). Se contextualiza oficialmente en la moderna pedagogía (Resolución 7 de 1925).	Barbosa, Francisco J. (1926): Colombia.
Salida escolar	Salida pedagógica. Salida ecológica. Excursionismo, montañismo. Actividades en naturaleza. Paseos virtuales. Carrera de orientación. Nominación contemporánea.	Turística, ecológica, pedagógica, aprendizajes	(Educación contemporánea)	Giles y otros (2009); Miguel A (2001); Calle y Callego (2007). Argentina, España, Colombia.

**Tabla 7. Caracterización histórica de la salida escolar.**

Según Legrand (1999), apoyado en los relatos de Elise Freinet (1968), el pedagogo moderno francés concibe su acción educativa como un compromiso por la liberación intelectual de la clase obrera; sus "técnicas de vida", al servicio de la liberación de los hombres (Ibíd.) se plantean "la necesidad imperiosa, física y psicológica, de salir del aula para ir a buscar la vida en el rico entorno del campo...". En tal sentido, según Legrand, "la primera innovación (propuesta por Freinet) será la clase-paseo, en la que se observará el medio natural y humano, del que se llevará a la escuela, primero los ecos orales y después los escritos" (Ibíd.). La clase-paseo se convertirá desde su impulso en una estrategia privilegiada en tanto parte de "los verdaderos intereses del niño". El paseo como clase, el estudio del medio, la imprenta, el diario y la correspondencia escolar se convierten en medios de alta significación en la revolución pedagógica freinetiana,

movimiento de alto impacto en nuestro medio; para nuestros normalistas -de la época-, su *ideario* define condiciones alternas a la educación tradicional, prevalente en el s. XIX. Freinet será uno de los pedagogos europeos apropiados por los normalistas colombianos en la tercera y cuarta década de s. XX.<sup>584</sup>

En las fuentes documentales para la Historia de las Prácticas Pedagógicas del Cuerpo Escolarizado en la Primera Mitad del s. XX (Moreno y otros, 2008) y en la fuente secundaria histórica consultada para esta investigación, se ha podido constatar que esta innovación constituye una práctica corporal que ha atravesado los tiempos, los espacios, los códigos escolares y los cuerpos de la escuela pública, se evidencia que la *salida escolar* es un baluarte de la escuela de *instrucción pública* en toda su historia; sus propósitos han vivido procesos de transformación en relación con los cambios en la escuela y en *lo social*. La significación moderna de esta práctica en lo escolar, no debe pasar por alto el hecho del *paseo* utilizado como dispositivo educativo, lúdico y ocioso en los tiempos pretéritos, en los territorios de las otras educaciones (antiguas, medievales, premodernas); los modernos y los posmodernos habrán querido darle otro lugar, pero el dispositivo atraviesa los tiempos como medio privilegiado que hipotéticamente ha servido para las *sutilezas libertarias* de encubrimiento romántico de la escolarización/encierro (véase Trilla, 2009).

El paseo y la excursión están presentes en la *enseñanza tradicional*, en la *escuela mutua*, en el paseo de *las lecciones de las cosas*, en las salidas de la *pedagogía objetiva* y de las *pedagogías activas* (biológica y social); en los *tradicionales* y en los *modernos activos*, en lancasterianos y pestalozzianos y posteriormente en los seguidores de Freinet, Dewey, etc. El paseo se va constituyendo, en palabras de Martínez Moctezuma (2002), en una práctica pedagógica moderna. Diríamos, en *estrategia dulce y blanda* donde la escuela reafirma o legitima escolarmente su didáctica, dado el interés que por ella sienten los niños y niñas y lo

---

584 En el archivo histórico del saber pedagógico de la Escuela Normal Superior de Medellín, revisando las fuentes de investigación primaria (Moreno y otros 2008) pudimos constatar que en las márgenes de los libros hay pequeñas notas abandonadas en su interior desde hace más de ochenta años, se ven escritas a mano pequeñas inscripciones, extractos de los textos de Binet, Decroly, Buyse y Pierón. Hay amplios registros de lectura de los modernos hechos por estos normalistas de primera mitad de s.XX. Son muy significativas las referencias bibliográficas de sus tesis, inscripciones referenciales claves para entender la dirección de la adopción y apropiación. Estas constataciones ayudan a identificar rutas de configuración de los discursos de la pedagogía moderna en nuestra región (véase en Moreno y otros, 2008).

aburrido que va resultando el encierro escolar a lo largo de los tiempos. El paseo se convierte en un excelente medio para vehiculizar cultura, cultura escolar; nadie escapa a su encanto, o mejor, a los encantos a los que conduce.

Para el caso colombiano, en la *léxica escolar* a lo largo del s. XIX y primera mitad de s. XX, se encuentran referencias sobre el asunto que muestran claramente cómo se hace la adopción y apropiación en *lo escolar*:

Si el día señalado para el recreo (jueves) cayere en fiesta, de precepto, observará el Director por la tarde el mismo género de paseo, y juego que por la mañana, estimulando a los niños de familias pudientes a que lleven de sus casas algún género de merienda como pan, frutas, y otras cosas, y cuidará que reunidas todas las porciones concluya el paseo con una merienda general en la que todos participen por iguales partes sin guardar distinciones ni preferencias. (CD-ROOM s. XIX - 1812, En: García y otros, 2000)

El maestro debe sacar a sus alumnos a pasear en los campos vecinos y durante esta distracción, debe inculcarles prácticamente nociones de moral, y de respeto y fecundo amor a la naturaleza. (CD-ROOM s. XIX - 1881, En: García y otros, 2000)

¿No hacen ustedes excursiones?- Sí, con la frecuencia que exige la conveniencia de los estudios. Hasta hoy hemos visitado, a pie, la Plaza de Mercado, varias fábricas, la Casa de Menores y Escuela de Trabajos de Fontidueño, y algunos otros lugares. Las excursiones propiamente deportivas no se han establecido hasta ahora, sin embargo, por el mal tiempo. En breve, sí, haremos una excursión a la cordillera, porque quiero enseñarla sobre ella misma. (Sistema virtual s. XX - 1921, Moreno y otros, 2008)

Paseos y deportes (Anónimo): Para mantener la salud y robustecer los miembros, gozando a la vez de las delicias del campo, hemos tenido varios paseos, siendo notables dos: a Caldas el uno, y el otro a los llanos de Niquía. Ambos paseos se hicieron en auto camión (chivas como nosotros llamamos a ese vehículo). La cordialidad y el buen humor, son menoscabo alguno de los deberes de la urbanidad, reinaron en estos días de provechoso y amable esparcimiento, cuyo recuerdo nos acompañará por muchos años. Podemos citar como ordinarios deportes: los ejercicios de natación,

hasta tres veces por semana, en el famoso tanque del colegio en los amenos campos del Morro (...). (Boletín del colegio de San José, 1926, F502, N°26. LG-000118, Moreno y otros, 2008)

En los procesos de adopción y apropiación pedagógica suramericana, en “Excursiones escolares”, conferencia dictada por José Benjamín Zubiatur<sup>585</sup> en la Escuela Normal de Paraná, el 19 de junio de 1897, se puede observar que de este lado del Atlántico había ya para finales de s. XIX una apropiación pedagógica “Moderna” de la excursión escolar. Para él, cuando Freinet cumplía su primer año de vida, el aprendizaje se debía dar allí *donde las cosas suceden*; sostenía, a plenas puertas del s. XX:

La excursión escolar es el paseo en común realizado por un grupo de alumnos acompañados de uno ó más profesores con el objetivo de estudiar uno o varios objetos naturales ó artificiales o hechos o fenómenos emergentes de la naturaleza, del hombre o de la sociedad, teniendo a la vista tales objetos, hechos o fenómenos, para aplicar uno de los principios en que se basa la pedagogía moderna: estudiar la naturaleza en la naturaleza misma... (Ibid.).

Los primeros textos normativos postindependistas que revelan una preocupación por la educación, dan mucho valor y sentido al paseo escolar.<sup>586</sup> En general, para el caso europeo y latinoamericano (colonización, hibridación, enculturación, adopción apropiación y recreación) hay un amplio registro de la manera como se aplicó esta estrategia en la instrucción pública y privada, en general, en la escuela tradicional y moderna.

Para dimensionar la forma como se planteaba la cuestión en el ámbito local a principios del s. XX, en los enunciados de los maestros formados en las normales de finales del s. XIX, está el caso del pedagogo antioqueño Antonio de J. Duque. En una composición leída en la conferencia mensual de institutores de Medellín (Junio de 1909) se revuelve contra las sesiones de calistenia

---

585 No hay que hacer a un lado el dato de los historiadores sobre la condición de “viajante” de Zubiatur. Según Legrand (1999), el intelectual argentino, en 1889, participó en representación del Gobierno en la Exposición Universal de París; a ella asistieron intelectuales colombianos como José Jerónimo Triana; Zubiatur participó en dos actividades que se realizaron simultáneamente, Congreso Internacional para la propagación de los ejercicios físicos en la Educación y el Congreso Pedagógico Internacional de Instrucción Primaria. Estas grandes exposiciones componen una de las vías significativas para la adopción y apropiación pedagógica en nuestro campo, aún no abordadas/significadas por la historiografía del campo.

586 Ver Decreto de Santander del 3 de Octubre de 1827 sobre el plan de estudios escolar.

mecánica y expresa que “el objeto de los recreos... es dejar al niño en libertad para que se ejercite corporalmente de la manera más activa: un recreo vale por 10 clases de calistenia...” consecuente con el espíritu pedagógico spenceriano manifiesta que “la excitación cerebral, acompañada de placer, ejerce en el cuerpo una influencia altamente beneficiosa” (Ibid.); “el aire libre, la natación, la carrera, las travesuras del muchacho son los auxiliares del desarrollo, porque los órganos se ejercitan simultáneamente y todas las partes del cuerpo experimentan acción reacción”. Para el intelectual antioqueño el paseo, en su comodidad, a diferencia del aula y de la escuela, permite al alumno “excitarse”; para él, en el paseo, los alumnos pueden jugar “a la carrera, al salto y a todo juego que por su índole desarrolle el sistema muscular y las vías respiratorias”; en su enunciado se evidencia el uso del paseo como facilitador del *desarrollo físico y el desarrollo de las destrezas corporales en libertad*. Expresa que el paseo, el recreo en libertad y el juego libre son aspectos claves contra la dictadura del memorismo y de los manuales (Ibid.).

## 2.2 ANÁLISIS ESTÉTICO DE LOS DISCURSOS

Metodológicamente, el análisis estético de los discursos que se han producido sobre las prácticas de educación del cuerpo -prácticas que hoy acertadamente enmarcan Milstein y Méndes (1999) como *estéticas corporales*-,<sup>587</sup> se erige como una estrategia comprensiva que parte del tratamiento analítico discursivo de aquellos intercambios sensibles significativos que se dejan leer en la enunciación del *cuerpo deseado*, del *cuerpo normado* y del *cuerpo practicado* escolarmente. El análisis se practica sobre los enunciados producidos por legisladores, directivos, inspectores, maestros y, en general, intelectuales y políticos que apalabraron la escuela y el cuerpo a partir de procesos de producción o apropiación de conocimientos que fueron objeto de procesos de curricularización escolar, entre las últimas dos décadas de s. XIX y primeras tres de s. XX.<sup>588</sup>

---

587 Estéticas corporales, concordamos con Milstein y Méndes (1999) que se corresponden con aquel cúmulo de prácticas desarrolladas en la escuela a la manera de fiestas cívicas, gimnasias, cantos, actividades higiénicas, prácticas deportivas y ejercitaciones físicas que tienen como objeto la educación del cuerpo.

588 Ponemos este rango temporal a sabiendas de los límites que tal enmarcación cronémica posee. Como insinuamos, la lectura de escolarización en los marcos de la modernidad difícilmente se deja atrapar en marcos lineales de corte espacial, temporal o cultural.



La construcción de la matriz de análisis estético-pedagógico se realizó a partir de una mirada problematizadora de lo que denominamos grandes universos referenciales.<sup>589</sup> Un análisis de los discursos básicos que dan cuenta de la constitución de la educación corporal moderna y, en ella, las condiciones de posibilidad de lo que se denomina hoy como educación física (salida escolar), se recomponen en las superficies de la retórica y la dramática. La primera contiene la disposición signíco - discursiva que muestra el qué se dice y el cómo se dice de la educación del cuerpo, incluyen los lenguajes, para-lenguajes e icónicas (Mandoki, 1994; Ibáñez, 1992; Moreno, 2005; Castañer, 1992); la segunda superficie da cuenta del talante dramático-energético que contendría potencialmente el contenido motriz del enunciado: frecuencia, densidad, volumen, intensidad, tono, pulso, cinética, dirección y flexibilidad (Foucault, 2002; Moreno, 2005).

<b>RETÓRICA/DRAMÁTICA</b>
<p><b>CRONÉMICA</b> (Ocupación social y pedagógica del tiempo educativo y social)</p> <p><i>Tiempo de intelecto, de ejercicio. Tiempo de dase, de recreo. Tiempo rural, tiempo urbano. Tiempos escolares, laborales. Tiempos locales, de la metrópoli. Tiempos de la colonia, de los colonizados. Tiempo de guerra, de paz. Tiempos de lo pastoral, de lo civil. Tiempos de los liberales radicales, de los conservadores.</i></p> <p>1821 Adopción de la <i>pedagogía mutua</i> Gobierno Santander.  1845 Introducción de la <i>pedagogía objetiva</i> por el gobierno conservador de Mariano Ospina Rodríguez, pedagogía que se consolida hacia 1872 en los discursos de las escuelas normales dirigidas por los maestros alemanes (Primera misión alemana).  1930 Anclaje en las escuelas normales de la <i>escuela activa</i>. Apropiación de los discursos de la enseñanza globalizada, test mentales, centros de interés, proyectos.  1863 Consolidación, hacia finales de s. XIX, de una hegemonía liberal. Sensibilidad hacia lo urbano, "actitud práctica y científica". La conducta individual y sus efectos sobre la sociedad (ética civil y pública).  Efecto del positivismo comtiano. Efectos educativos, culturales e industriales de las Exposiciones universales de finales de s.XIX (industria, progreso, cultura colonizada, mercado, mundialización, apertura de fronteras, regularización educativa, exotismo, eurocentrismo, nacionalismo, laicismo, expansión).  1876 Guerra civil, sectores de la iglesia y partido conservador dan al traste con el proyecto de educación laica, gratuita y pública de los liberales radicales.  1872 Se abre camino la <i>pedagogía objetiva</i> en la educación secundaria.  Primeras tres décadas del s. XX hegemonía conservadora en educación.  Este periodo (1934-1936) marca el acceso al poder del liberalismo. Con un "regenerador" en el Ministerio de Educación (Luis López de Mesa); la calistenia, la danza, los juegos y deportes son la punta de lanza de la gran campaña de <i>Cultura aldeana</i> que apunta, según sus inspiradores, a la modernización de la raza colombiana a través de las prácticas vigorizantes.</p>
<p><b>PROXÉMICA</b> (Ocupación social y pedagógica del espacio educativo y social)</p> <p><i>Adentro-Afuera. Mutua-objetiva-activa. Objetiva biológica-objetiva social. Lo viejo-lo nuevo. Lo urbano-lo rural. El aula-la calle-el campo. Lo natural-lo artificial. El ejercicio-el juego libre. El ejercicio cerrado-el paseo.</i></p> <p>Hacia mitad de s. XIX hay una ocupación del <i>espacio pedagógico</i> prevalentemente por parte de la <i>enseñanza mutua lancasteriana</i> (memoria). El dominio liberal radical del último tercio del s. XIX, confirma la ocupación prevalente del <i>espacio pedagógico</i> por parte de la <i>pedagogía objetiva</i> en su proyección biológica (intuición). En el último tercio del s. XIX asoma tímidamente la <i>pedagogía activa</i> (experiencia).  A finales de s. XIX y principios del XX se abre espacio la <i>pedagogía objetiva</i> en su versión social. Los hermanos cristianos para los años 20 del s. XX apropian la <i>pedagogía activa</i> (Binet, Decroly, Dewey).</p>

589 Véase matriz de análisis IPC modernidad, premodernidad y posmodernidad en esta tesis.

En la década de los 30 del s. XX, incentivada por el gobierno liberal y sobre labor previa de los hermanos cristianos, el espacio pedagógico de la *pedagogía objetiva* es ocupado prevalentemente por la *escuela activa*.

Se diferencia la *enseñanza mutua* (lancasteriana) -asociada por la *objetiva*, a lo católico y a lo conservador, a lo memorístico, lo verbal, lo punitivo y lo viejo- de la *pedagogía objetiva* asociada al protestantismo, al liberalismo, a lo nuevo, reduccionismo paradójico para Saldarriaga (1997, 35).

Para los ideólogos liberales latinoamericanos (ibid.) hay una aproximación entre la *pedagogía objetiva* pestalozziana -en tanto complemento práctico- con la filosofía utilitarista de Bentham y la teoría del conocimiento de Destutt Tracy (el sensualismo).

Hay una diferenciación entre la ética civil pública de los liberales radicales y la moral católica de la contrarreforma (década de los 70 del s. XIX).

## LÉXICA (Los enunciados pedagógicos de lo corporal)

*Léxicas:* Laicas, católicas, protestantes, positivistas, conservadoras, liberales, espiritualistas, materialistas, racionalistas, psicológico-experimentales, fisiologistas, biologists, eugenésicas, etnocentristas, exóticas, coloniales, imperiales, capitalistas, del progreso, el orden y el desarrollo, modernas, pre-modernas, clásicas, activas, objetivas, pestalozzianas, francesas, alemanas, españolas, Suramericanas, latinoamericanas, estadinenses, granadinas, de la adopción y la apropiación, regeneradoras, reguladoras, públicas, de la instrucción, escolásticas, kantianas, del modernismo, verbalistas, sociológicas, antropológicas, pedagógicas, médicas, evolucionistas, darwinistas, independistas, radicales, normativas, lo sensualista.

El Concordato y la Regeneración (léxica católica) pautan una intervención pedagógica de lo corporal (cuerpo y poder pastoral).

La *pedagogía objetiva* con una atención significativa en lo corporal, es impulsada por los radicales liberales (léxica laica). Cuerpo y poder civil.

En 1885 se produce el primer texto sobre la apropiación pestalozziana (léxica pestalozziana y apropiación) y se reedita hasta 1915 (producen los hermanos Luis y Martín Restrepo; texto base para formar a los normalistas, por los gobiernos conservadores entre 1900 y 1925).

En los textos de las normales (ver tesis de Educación Física y textos de referencia de la biblioteca de la Escuela Normal Superior de Medellín de la segunda a la cuarta década de s. XX) se percibe la influencia de la léxica pestalozziana francesa, alemana americana y española; también la influencia de La Salle, Compayré, Froebel, Buisson, Balwind, Ficht, Manjon, Ruiz Amado, allí la léxica de sus "traductores".

Desde 1920 los liberales en la década de los 30 del s. XX se asignan la "exclusión" de lo pestalozziano; se pasa a la *pedagogía activa* o *escuela nueva*; se abre la retórica de los centros de interés, Decroly, los test mentales (Binet), el método de proyectos (Dewey).

La inferencia o inducción (ya conocida en la lógica de Aristóteles) parte de la espíteme clásica, modifica la doctrina escolástica en el sentido de desdénar el silogismo deductivo al intuitivo (percepción inmediata), esto a favor de las nuevas ciencias de la observación.

La *modernidad filosófica* empieza en occidente, s. XVII, la primera fase empirista y racional, donde el conocimiento se produce por la observación. La segunda fase, el conocimiento se da por la experimentación (llamado también momento contemporáneo).

La apropiación pestalozziana en Colombia en el s. XIX se da en el contexto de una ambigüedad epistemológica entre lo clásico y lo sensualista.

Kant fue excluido por los intelectuales católicos hasta 1940, el filósofo es cercano al protestantismo (En Colombia se habla de una modernidad postergada/ Jaramillo citado por Saldarriaga [2002: 45], o modernismo sin modernidad).

La *pedagogía moderna* combate el verbalismo, a las palabras desligadas de las ideas y al memorismo (las ideas desligadas de las sensaciones).

Con los estudios de *psicología experimental* (aparecen desde los años 70 del s. XIX), se abre paso una teoría: "para explicar el alma o la mente existe una tripartición jerárquica entre lo vegetativo (fisiológico), lo racional (entendimiento) y lo volitivo (voluntad)". Se desarrolla una léxica asociada a la psicología experimental de Wundt, Charcot, Binet, Decroly; comienzan explorando la fisiología de las sensaciones y las reacciones nerviosas. El sistema nervioso y el cerebro ocuparán la centralidad en el conocer y esto fue aceptado por las tres corrientes: racionalista, materialista y espiritualista; entre pedagogos creyentes y médicos experimentales.

La *pedagogía experimental*, y luego la *pedagogía evolucionista*, fueron socavando la léxica pedagógica de los hábitos, la voluntad y la obediencia (ver hipótesis de modernidad tardía); se desarrolla la léxica de lo involuntario, lo heredado, lo instintivo y lo adaptativo.

Durante 30 años (última década del XIX y primeras dos décadas del s. XX) cuatro "libreros", gramáticos ejercen la presidencia en Colombia (Concha, Suárez, Marroquín y Caro).

M O T R I C I D A D	<p><b>TONO</b> (Fuerza, peso)</p> <p><i>Método Universal. El Método, hegemonía partidista, hegemonía pedagógica, sistema católico, poder pastoral, poder civil, actitud práctica, liquidar, minar, socavar, guerra, paz, laico, religioso, radical, espiritual, positivista.</i></p> <p>1872 La pedagogía objetiva ya no es un procedimiento auxiliar, es asumida como método universal, teórico, práctico, como el sistema pedagógico.</p> <p>Desmontada la reforma instruccional liberal de los 70, la enseñanza objetiva continúa como método del sistema católico conservador (Regeneración) entre 1886 y 1930.</p> <p>Para 1863 (educación del cuerpo) aún se siente la fuerza de la enseñanza de Lancaster. Para las mujeres costura, bordado, economía doméstica, para los niños una hora semanal de ejercicios militares.</p> <p>1863 Constitución, consolidación hacia finales de s. XIX, de una hegemonía liberal. Sensibilidad hacia lo urbano, "actitud práctica y científica".</p> <p>En el último tercio del s. XIX asoma timidamente la <i>pedagogía activa</i> (experiencia).</p> <p>1876 Guerra civil, sectores de la iglesia y partido conservador dan al traste con el proyecto de educación laica, gratuita y pública de los liberales radicales.</p> <p>Los hermanos cristianos en 1920 liquidan la pedagogía objetiva y se abre paso la <i>escuela activa</i> o <i>escuela nueva</i>.</p>
	<p><b>DIRECCIÓN</b> (Pulso). (Atracción/expulsión)</p> <p><i>Símbolo político, tecnología práctica, familia moderna, el niño rey, el niño eje, advenimiento de la psicología, la sociología, la antropología, las disciplinas, interés por el interior, interés por el exterior, el adentro, el afuera, la intimidad, lo público, lo pastoral, lo civil, lo patriarcal, lo maternal, lo urbano, lo rural, lo moderno, lo premoderno.</i></p> <p>El hombre moderno se forma a través de la pedagogía pestalozziana considerada como símbolo político y tecnología práctica para su formación (observador, positivo y laico).</p> <p>En la pedagogía pestalozziana hay un marcado interés por el exterior del sujeto (centrífuga) por las cosas, los objetos, el aprendizaje exterior (valoración de los paseos y las excursiones) preocupación por el afuera.</p> <p>En las pedagogías activas, por el contrario, hay un interés por el interior del sujeto (centrípeta); influencia de la psicología en la educación. El proyecto pestalozziano tiene que ver con el "nacimiento de la familia moderna"; la sociedad capitalista en los albores de la sociedad industrial requiere de hombres libres para vender su fuerza de trabajo, lo cual implica una remodelación de la familia patriarcal y campesina, extensa y comunitaria; se requiere una familia urbana moderna, monogámica e individualizada. Referentes: el amor maternal simbolizado en la virgen María y la sagrada familia. La economía doméstica, la higiene, la medicina y la pedagogía, estrategias para convertir al niño en el rey de sí mismo, la célula familiar es su ambiente de desarrollo. El amor materno y la intimidad fueron las condiciones del sujeto moderno.</p> <p>Eurocentrismo, nacionalismo, laicismo, expansión.</p> <p>Hegemonía conservadora primeras tres décadas de s. XX.</p> <p>1930 Anclaje en las escuelas normales de la <i>escuela activa</i>. Apropiación de los discursos de la enseñanza globalizada, test mentales, centros de interés, centros de proyectos.</p> <p>Lo paternal versus lo maternal, para la <i>pedagogía objetiva</i> (influencia pestalozziana) la madre es el eje de la formación mientras que para la mutua es patriarcal.</p>
	<p><b>CINÉTICA</b> (Movilidad)</p> <p><i>Estaticidad y Dinamicidad</i></p> <p>En la enseñanza mutua prima el silencio y la inmovilidad, enseñanza oral, enseñanza verbal.</p> <p>Las pedagogías activas se definen en los espacios y los tiempos móviles y dinámicos, los cuerpos en constante dinamicidad corporal.</p> <p>La experiencia como foco del conocimiento en el medio natural</p> <p>Pedagogía activa.</p>
	<p><b>ICONO</b> (Objetos)</p> <p><i>Signo, símbolo, gráfico, señal, sacralización, representación signífica mitificada</i></p> <p>La madre en lo moderno, la máquina, la industria, las cosas, los sentidos, los test, lo religioso, lo laico, lo fisiológico, la razón, la experimentación, lo nacional.</p>

**Tabla 10. Matriz referencial para la significación de lo corporal en la "pedagogía moderna" en Colombia.**<sup>590</sup>

<sup>590</sup> Fuente historiográfica de referencia: Saldarriaga (2003), Saldarriaga y Sáenz (2007), Zuluaga (1999).

## 2.3 APROXIMACIONES ESTÉTICAS (ANÁLISIS)

*Paseando a educar la mente... De la caminata divertida a la excursión pedagógica: expresiones de un mismo ejercicio en los desplazamientos de la escuela tradicional a la educación moderna*



Caminata escolar, 1872.  
Albert Anker: Óleo sobre tela (7).



La una excursión. Fotografía 1930 (29).  
Archivo Normal Superior de Medellín.<sup>591</sup>

Las dos prácticas reflejan estrategias de intervención de lo corporal (motricidad) que se relacionan con los intereses más amplios de *lo social* situado histórica y culturalmente en los tiempos del poder prevalente pastoral o en los tiempos prevalentes del poder civil (tono y cronémica). Los adultos, pagos e investidos de autoridad, con saber y poder, median en la modelación (quinésica). El doble propósito de la *salida escolar*, evidenciándose en la pintura y en la fotografía, expresa formas de educar la niñez, diferenciadas de acuerdo a un pensamiento pedagógico que trasiega entre la pedagogía tradicional y la pedagogía Pestalozziana.

En la primera imagen se reflejaría la espontaneidad que “el pincel” no afecta; en la foto la predisposición a la pose por la presencia de la cámara. Más allá de los tecnicismos y las diferencias entre las formas artísticas (pintura y fotografía) se refleja una expresión estética que puede permitirnos un detente apreciativo del acto pedagógico que allí se dibuja o que allí se congela.

---

591 Sistema virtual s. XX, Ficha N° EXC00001, Moreno y otros (2008).

El espíritu pestalozziano posiblemente atraviese las dos situaciones que allí se intentan reflejar o relatar artísticamente, pero creemos captar una diferencia que tiene una significativa relación con el propósito de este estudio: es más excursión la que realizan los niños suizos y más caminata-paseo la que realizan los niños de la anexa a la Escuela Normal de Medellín. La población de la primera imagen está en clase, la de la segunda no tanto; aunque en las dos se evidencia la “escuela extendida”; en los dos acontecimientos la gente de la escuela “ha saltado el muro sin saltarlo”. El pincel y la cámara en común, muestran una práctica corporal que atraviesa los tiempos<sup>592</sup> (cronémica), los espacios (proxémica) y las pedagogías (código cultural escolar). La práctica (salida escolar) llega para la escuela del *otro lado* (proxémica), pero también se carga de *lo propio* (pulso) como se evidencia en las parafernalias (iconos).

El pintor Anker (1831-1910) “enardecedor de la nación” suiza, en su “paseo escolar” evidencia la influencia que sobre él (joven secretario de comisión escolar) tuvo la pedagogía liberal del pedagogo suizo Pestalozzi (los historiadores de arte atreven en su obra dicho efecto).<sup>593</sup> Pestalozzi (1746-1827) en el tiempo-espacio es próximo al pintor, son contemporáneos (proxémica), en los términos en que, muriendo Pestalozzi, nace Anker, son contemporáneos. En la obra del pintor se *continúa y reproduce* el espíritu del gran pedagogo. En la apropiación de “La una excursión” local, los maestros acompañan *vigilantes* (entre tono y pulso) el juego en la marcha, o posan distantes para la foto, es evidente la pose, pero se observa alegría y divertimento en la *cabalgata* que muestra “más juego”, paseo y distracción escolar que excursión o expedición pedagógica, como posiblemente se atreve en el texto de Anker (postura, géstica y *expresión no verbal*) una mayor escolarización del acontecimiento.

Se evidencia en la excursión suiza, en la actitud de los niños y la profesora, en la comunicación que se da entre los niños, y entre los niños y “las cosas”, en la percepción directa de la naturaleza, que el *fantasma* de Pestalozzi, posiblemente, estaría animando la sensibilidad del

---

592 En la excursión, “innovación moderna”, se cumple una de las condiciones de lo moderno: “veremos a muchas personas haciendo «las mismas cosas» al mismo tiempo: clase, recreo, clase”; la asociación que se hace entre la escuela y la milicia no es casual, mirese el paso acompasado de los milicianos y el compás en la marcha de los niños en la salida de la escuela (para profundizar el tema tiempo escolar véase Onetto, 2010).

593 Anker, según los historiadores de arte (ver Albert Anker: BeautifulWorld, 2010), estaba bien familiarizado con el sistema educativo. Sus pinturas reflejan la evolución del sistema escolar y la educación en Suiza. En el s. XIX, se dice, es difícil encontrar un pintor que se acerque tan intensamente en la pintura a las motivaciones de los niños al momento de jugar.

artista. En este “idilio pedagógico”, expresión obsoleta para los “estrategas del progreso”, se dejan leer dimensiones didácticas del ideal pedagógico pesatalozziano; el “campo natural” (romántico) se quiere contraponer al artificio (técnico) moderno aula escolar (proxémica); la experiencia inmediata (cronémica) a través de lo sensorial se reivindica como vía formadora privilegiada.

Los cuatro muros que encuadraban la escuela han caído. En su lugar están el campo rico y fecundo, el taller, centro de aplicaciones y de observaciones y cuanto existe afuera que pueda interesar al escolar. La escuela al aire libre a la par que tonifica y oxigena, es propicia para poner al alumno en contacto con la naturaleza, medio natural del hombre. El ruido de las ciudades, con su aire viciado y con esa intensidad de trabajo, antes que educar, corrompe, y antes que vida, da muerte. (1933, Ficha 15; Moreno y otros, 2008).

En la salida suiza se expone una quinésica infantil plagada de “inquietud, interés y alegría”, los niños están cómodos y la maestra mucho más que en el aula; la estaticidad del encierro en los muros escolares se reemplaza por la dinamicidad que permite el campo y sus objetos (cinética e icónica). Conviven pequeños y grandes, niños y niñas, niños, niñas y adulto, *calzados y descalzos* (proxémica e icónica de generación y clase social). La niña se detiene ante el llamado de la naturaleza mientras otros se atienden entre sí o atienden a la profesora (que parece no perder su rol); el pulso está repartido, hay una centrípeta, una atracción evidente en la profesora pero a la vez atracción de la naturaleza; las plantas y los objetos del camino ejercen como foco de pulso atractivo de niños y niñas. Es tiempo de juego, de conversación, de distracción, de educación, de divertimento, de aprendizaje. Tiempo para *los sentidos*, para las *sensaciones nutricias*, pero en la condición de la modernidad (ya se proyecta en la pintura) es tiempo de aprendizaje, tiempo efectivo, es el tiempo volcado en el espacio; en la perspectiva foucultiana se concibe como tiempo “reticulado”. La práctica escolar *adornada* de naturaleza visible en las imágenes, es apenas una superficie que soporta *amablemente* una voluntad de poder, sujetadora no siempre visible (tono y pulso).

En la caminata-paseo (despliegue motriz) de los niños de la escuela anexa a la Normal de Medellín, cincuenta y ocho años después del contexto de la excursión (cronémica), se evidencia una distancia entre profesores y niños; varios profesores, varios grupos, varias edades. Los

profesores asumen un rol de vigías (que ya menos cercanos al rol de madre o de padre (ahora son funcionarios y reciben paga), no olvidemos que la literatura (léxica) de la época en la que son formados tales maestros (Duque, 1910), dicta que las diversiones en general no se dejan a la elección del niño y que la vigilancia aun en juegos, recreos y excursiones debe ser permanente; ellos juegan lo suyo y son vigilados.

En la prescripción del ejercicio cerrado, en los “paseos de la mente” (a la manera de caminada) aún se estaría operando una brecha entre razón y cuerpo (visión clásica), ejercitaciones para el cuerpo y ejercitaciones para el alma. La pregunta que podemos hacernos desde este aparte analítico es si en la *salida escolar* tipo excursión pedagógica, se estaría expresando un *paseo del cuerpo* que vendría a superar, en alguna medida, la herencia fragmentada y fragmentadora de las *facultades*; se pregunta si son las dos formas de *salida escolar* instancias diferenciadas en la instrucción escolar para el *logro*; en la primera, de objetivos físicos, morales, recreativos y, en la segunda, para el logro del conocimiento sensible en los términos de la pauta pestalozziana. Esta diferenciación puede ser significativa para la comprensión -a través del pretexto *salida escolar*- del pulso de la pedagogía moderna en la constitución del campo de la nascente educación física y, para la comprensión de las didácticas y los dispositivos corporales que se apropiaron y recrearon para la intervención pedagógica de lo corporal con ánimos *civilizadores* y *modernizadores*. Se exponen las condiciones de la *apropiación pedagógica* colombiana:

Preciso es quitar a los niños del pie de las ventanas y llevarlos al trapecio, a la alberca o al campo, como Boy Scouts. Hay que imitar a los pueblos civilizados para civilizarnos, y así como fielmente los imitamos en todo lo que es frívolo y superficial, imitémoslos en lo que favorece la moralidad y la salud. (1913, Ficha 56, Moreno y otros, 2008)

La caminada-paseo escolar evidencia una centrifuga, los niños salen de la escuela, traspasan los muros, *renuevan el aire*; se avista una caminada a “caballito”, cinética animada por sus maestros. Igualmente se refleja una proxémica escuela-entorno natural, que animó la explicación clásica de los humores (higiénica), adopción visible, prevalentemente, en los discursos del s. XIX. La imagen nos permite atrever que se dibuja una intención de renovación, de cambio, del adentro hacia el afuera escolar. El afuera de la escuela cobra valor en los discursos que dan cuenta de las formas que asume la intervención pedagógica corporal deseada:

La escuela al aire libre al par que tonifica y oxigena, es propicia para poner al alumno en contacto con la naturaleza, medio natural del hombre. El ruido de las ciudades, con su aire viciado y con esa intensidad de trabajo, antes que educar, corrompe, y antes que vida, da muerte. (1933, Ficha 15, Moreno y otros, 2008)

Para los niños la posibilidad de encontrar nuevas aventuras vivificantes, para la escuela encontrar un espacio “distinto” para *descansar* a los escolarizados.

En el periódico *El Espectador* de Medellín, el 13 de julio de 1933 se publica una crónica que reclama la excursión-exploración (tipo Scouts) como un ejercicio de *apertura moderna* que debe ser aceptado y cultivado en la ciudad, como está “ocurriendo en el mundo”; las léxicas que expresan esta adopción colonial (acrítica) dejan ver claramente la operación en un mismo tiempo-espacio de las *ilusiones* premodernas y modernas:

Mientras viajan o verifican una exploración, los Boy Scouts están recibiendo variadísima educación práctica y hallan frecuentes ocasiones de confirmar, complementar o corregir por medio de la observación, las teorías que han aprendido en las aulas. Los ejercicios gimnásticos y militares y los que el viaje mismo impone; el cultivo del patriotismo y demás virtudes cívicas; la práctica de los sentimientos altruistas, el desarrollo del amor a la naturaleza, con la cual se les pone en inmediato contacto; la constante obligación de servirse a sí mismos, de atender cada cual sus necesidades de aprender a vivir por obra del propio esfuerzo; las nociones geográficas, que se imponen por sí mismas, así como otras muchas que surgen de la observación y la experiencia; el conocimiento y trato de las gentes; el uso de diversos medios de locomoción, la vista de nuevos panoramas y nuevos cielos; la observación de otras costumbres; el conocimiento siquiera sea superficial de varias industrias y de los procedimientos en ellas empleados, etc., son otros tantos elementos educativos, cuyo concurso complementa, armoniza y hace prácticos los resultados de la escuela sedentaria, y aún puede en ocasiones reemplazarlos con ventaja. (1933, Ficha 56, Moreno y otros, 2008)

La proxémica existente entre las condiciones de la premodernidad y la modernidad contempla la diferenciación espacio temporal y cultural entre *el adentro* y *el afuera* escolar; allí, la posibilidad del “retorno a lo natural”, la relación *amor-dominación* con la naturaleza,<sup>594</sup> el uso

---

594 Ver Le Breton (1995) sobre fecundidad y armonía del cuerpo con la madre naturaleza.



práctico de lo “natural” para confirmar aprendizajes y teorías, el uso del campo como escenario de prácticas guerreras y afianzamiento de actitudes civiles y patrióticas, así como espacio para el desarrollo de actitudes industriosas y medio para afianzar la “herencia expansionista”.

Se abre camino una educación que no se circunscribe a la vivencia de la “escuela sedentaria”; la observación, la experiencia, la manipulación, la transformación, el conocimiento, la nación, la integración y el progreso (léxicas), anuncian la presencia de otros intereses. La analítica proxémica permite leer otras proximidades; en las dos imágenes se exponen aproximaciones distintas entre niños y niñas, entre maestros y maestras; el uso social del espacio educativo, de sus estrategias y prácticas; los dispositivos con-formativos varían en función del género. Las dos prácticas expuestas son dicientes en una educación del cuerpo que, hasta muy entrado el s. XX, en los contextos de la instrucción pública, negó la convivencia entre “distintos”.

El proceso de escolarización pública de las mujeres y el proceso de escolarización conjunta (hoy llamada coeducación), aún aquí en este territorio, no acaba de consolidarse. En la primera imagen se observa una vivencia compartida, en la segunda, una vivencia de niños en la escuela pública. En las dos imágenes hay profesorado, en la primera la maestra, en la segunda se evidencian profesorado masculino y femenino, no olvidemos que en nuestra región el profesorado (para la época de la fotografía) de la escuela pública de primeras edades es prevalentemente femenino<sup>595</sup> a pesar de la tradición excluyente y estigmatizadora del entre ss. XIX y XX en regiones como la antioqueña.

Cimeno (2003, 99) habla de una práctica burguesa de apartamiento de la madre del amamantamiento y su reemplazo por la nodriza hasta bien entrado el s. XIX en Europa, se relega bajo el argumento de beneficiar al niño y por el bien social; pero también recuerda (Ibid.) que “La maternidad ideologizada tendrá una proyección en como concebir la

---

595 Rodrigo Parra Sandoval (1979). Habla del proceso de “feminización” del profesorado de la escuela de primeras edades por “determinantes ideológicos que daban valoraciones positivas a la vinculación de la mujer al mercado de trabajo en áreas similares a su papel tradicional, una especie de continuación fuera de la institución familiar, de su papel de madre y educadora”. Por su parte el PREAL y su Grupo de Trabajo sobre Profesionalización Docente (2011), encontró que el porcentaje de mujeres que ejercen la docencia en Latinoamérica es alto. En Uruguay, por ejemplo, el 85% de los docentes pertenecen al género femenino y aun en Honduras y El Salvador, que cuentan con el menor porcentaje, el índice sigue siendo alto (63%). Ver Ministerio Educación Colombiano, <http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/article-91640.html>

escolarización de las primeras edades (como se puede apreciar en las creencias que se imponen en sectores del pensamiento educativo antioqueño) y cuando se duda de la conveniencia de implantarla a edades muy tempranas.

Alberto de J. Duque profesor emblemático, muy taxativo en el sentido social de la formación varonil, cuyos discursos son analizados en el aparte sobre los castigos corporales en esta misma investigación decía que no se debía:

encargar a la mujer (iconografía) de la Escuela de Varones (iconografía): esto es admisible en la primera edad de los planteles (cronémia) de "juegos de infancia" (icono), en los cuales la Institutora complementa y auxilia la educación maternal.

en los grados siguientes, la mujer no solamente es insuficiente é incapaz para dirigir una Escuela primaria, sino que es perjudicial (proxémica hombre-mujer, niño-niña, institutor-institutora, varón-femenina, juego y "educación", educación maternal y educación escolar, juegos de infancia y juegos adultos) (30a)

el fruto de esta cosecha (niños educados por mujeres) lo recogen los maestros de segunda enseñanza (retorica premoderna y rural-agraria) y , sin duda, la sociedad venidera (cronémica y sexualidad) con su generación de afeminados (proxémica: educación varonil educación pisaverde) (30b)

La educación varonil (iconografía) no puede confiarse a la mujer, como la femenina no es suficiente confiada á los hombres (proxémica sexo y genero) (30c).

Es representativo el discurso de Duque, proxémica intergenero e intersexo dominante, más relacionada con el lugar que ocupa la maestra en la foto de la Escuela Normal (minoritaria, discreta) que el lugar predominante que ocupa en el oleo de Anker. Para el entresiglo antioqueño la mujer es apéndice y complemento (prevalencia en la edad temprana del modelo educativo familiar); paradójicamente a esta postura, a medida que avanza el s. XX, ella ocupará un lugar central y mayoritario en el desarrollo de la educación inicial, preescolar y escolar primaria.

Con relación a las niñas, hay que decir que en nuestra región llegaron a la escolarización con resistencias, fue un proceso difícil. Hoy están allí y creemos que siempre fue así, lo hemos naturalizado. Hay regiones donde ellas aún no llegan, se imponen "viejas y nuevas" condiciones obstaculizantes al acceso a la educación pública. Aún existe la diferenciación de prácticas corporales escolarizadas en razón de diferenciaciones que favorecen la exclusión (inferioridad,

incapacidad, fragilidad, destino, etc.). Hay estadísticas (Ballarín, citado por Gimeno, 2003) que dan cuenta de una mayor escolarización privada de las niñas, los varones “han sido privilegiados”. Patriarcado, ciudadanía y capitalismo componen, según Gimeno (2003), una alianza de sistemas simbólicos y materiales que no se pueden ignorar si se quiere determinar el peso que tiene la escuela en la desigualdad de los sexos; salir de la vida privada a “la caminata” pública educativa les ha costado. Gimeno (Ibíd.) plantea que la construcción social del alumnado comenzó siendo de alumnos y no de alumnas; eso se atreve más desde la segunda imagen en la escuela anexa de la Normal que en el “bello idilio” inter géneros de la campaña europea (...).

Entre la caminata y la excursión se atreve además una icónica que ilustra las tensiones de lo premoderno y lo moderno. En la primera imagen se evidencia un interés por la recolección de objetos, acumulan para la tarea. La salida escolar amplía los muros de la escuela, el libre juego no tiene espacio cuando media el maestro, el peso del saber, del aprender y el enseñar transportan “el aula”, difumina el aula pero mantiene la curricularización.

Un pájaro, una flor, una casa, una cadena de montañas, o cualquier cosa que haya sido objeto de estudio en la clase; es lo que se ha de dibujar, o modelar o construir. El maestro ha de velar porque los niños conserven sus cuadernos de realización y que vaya haciendo el museo escolar con los objetos recogidos por ellos. (1933, Ficha 15, Moreno y otros, 2008)

En la caminata escolar con sentido “sensible” las cosas del campo (asombrosas), se colectan, se clasifican y son llevadas a la escuela para integrar el museo. Ahora, a los afanes “lúdicos” se le sobreponen los afanes de conocimiento; la forma, el tamaño, la composición, el olor, el color (...) identifican códigos de los nuevos afanes educativos y productivos.

En la segunda imagen, en primera línea, se dejan ver los referentes propios del campo y lo rural, “caballo de palo”, los disfraces, el cántaro del líquido para beber, icónica que representa al campesino, al caballista, al arriero. Ruanas y sombreros, iconos en ciudad (escuela anexa de la Normal de Medellín) de experiencias lejanas; ruralidad que se resiste a la manera de juegos escolares evocativos. Medellín en 1912 cuenta con 70.000 habitantes; en la época de la fotografía “La una excursión” (1930), tiene 120.000 (densidad). Villahermosa, donde está

enclavada la escuela anexa a la Normal, para ese momento más que barrio es una falda donde se va constituyendo un asentamiento obrero, con gente que llega empujada por factores asociados a la violencia política y atraída por el auge industrial.

No eran muchas las casas; el espacio para ese momento en su mayor parte eran potreros, arboledas y riachuelos donde los escolares disfrutábamos mucho cuando nos sacaban de paseo, cosa que se repetía una o dos veces a la semana, charcos, frutales (...) allí se nos perdía el día. (De foto-entrevista practicada a Fabio Hurtado (70 años) en 2008, habitante de la zona, egresado de la Escuela Normal)

Los dos paisajes analizados no son tan naturales, un extraterrestre se sorprendería al ver las apacibles relaciones campestres entre dos sujetos de interés y motivación “tan disímil” y no sabe uno ya si alcanzaría a percibir las sutilezas que contienen esas relaciones en los contextos de la sociedad de los más *altos*. En la sociedad escolarizada, en las escuelas y en el ejercicio escolarizante, la interacción de los actores escolares no siempre ha sido igual. En la primera imagen resalta la interacción de niños, niñas y maestra.

Cuando el enseñante abre los oídos “al menor” empezaría, según Gimeno (2003: 14), un cierto proceso de des-infantilización; ahora importa su voz; la *actividad en naturaleza*, posiblemente para la época, facilitaría, más que en el aula, un intercambio de doble vía entre profesor y alumno; sus expresiones y posturas (no verbal) evidencian una práctica activa y dinámica. En la primera imagen se evidencia al menor convertido en alumno, en la segunda se evidencia prevalentemente una práctica, que siendo escolarizada, tiene ribetes corporales de práctica de acogimiento; este paseo, como se realiza en la anexa, puede ser igualmente una práctica desarrollada por los cuidadores de los niños de la casa de mendigos o de los asilos de menores de la sociedad de beneficencia (*se vigila el divertimento*).

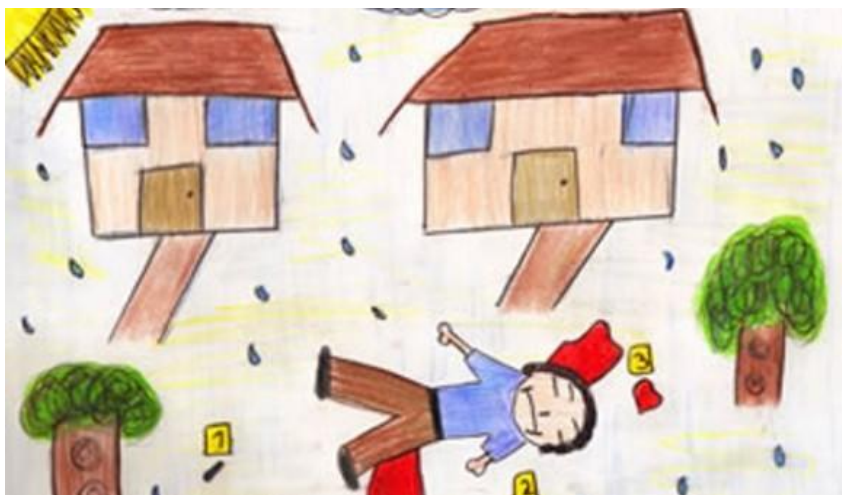
En la primera imagen podría inferirse la *vigilancia del aprendizaje*. Sin abstraerse de la idea de la escolarización como “colonización adulta”, allí se sigue a un maestro o se va con un maestro y eso en la escolarización implica una *gran salto*; en la segunda se es observado por el adulto, por el vigía o por el maestro, se es objeto de un maestro; allí, dos composiciones que permiten

evocar dos momentos claves de los recambios del proceso escolarizador en la tensión de la educación tradicional y la educación moderna.

Por ahora vamos identificando, hipotéticamente, que el paseo escolar en sus distintas versiones (caminada, excursión, expedición, marcha, salida) constituiría formas de gobierno corporal ejercido ahora sutilmente (naturaleza y motivación) por una escolaridad tradicional o ajustada por las pautas de la modernidad y la modernización; al fin y al cabo, formas jugadas y animadas de civilizar.

A diferencia de Fabio Hurtado (75 años) y de la ciudad, el barrio y la escuela de su infancia, los niños del Medellín hoy, no están muy animados a salir de sus casas y escuelas; los paseos o las excursiones a punta de miedo y normas se han reducido a la mínima expresión; hay que firmar mucho formulario y vencer mucho rector temeroso de las *responsabilidades institucionales* para poder ir al parque. Circulares prohibitivas llegan de las autoridades educativas, la violencia levanta el muro escolar, pocos se animan a saltarlo.

**Confrontando tiempos: La realidad de la salida escolar hoy en Medellín, los niños no quieren salir de la escuela...**



Dibujo 9. Dibujo infantil. En taller dirigido por Lluvia de Orión en colegio de la Comuna 8 a la cual pertenece Villahermosa.

En la representación de los niños del Medellín de hoy se atreve una escuela separada totalmente del entorno (proxémica); flota la escuela, flotan los arboles y el niño; todos al nivel de los signos de interrogación; la escuela está en medio de la lluvia y ellos son las víctimas. El encierro de la escuela pública tiene nuevos sentidos.

En el tratamiento que dan los medios de comunicación al asunto se evidencia el drama del encierro escolar (ver crónica jul. 19 de 2012 - Agencia de Noticias Universidad Nacional). En Medellín y Bogotá, las Secretarías de Educación Municipal y Distrital impulsan las Jornadas Escolares Complementarias: jornada de día completo en las escuelas públicas: Se reproduce la “escuela guardería”, la “escuela bunker” (ampliación de la escolarización) como estrategias para la contención social; mantener el niño lejos del entorno violento. Los padres los recogen en la noche o los funcionarios de Secretaría de Educación (madres contratadas uniformadas, como pude constatar en una de las escuelas de Caicedo, sector aledaño al barrio Villahermosa) llevan los niños por grupos a sus casas.

La Alcaldía Mayor de Bogotá en asocio con los investigadores de la Universidad Nacional, dicen que se trata de “disminuir los niveles de riesgo de los alumnos en zonas pobres y, además, reforzar su desempeño académico” (Ibid.). Esto último suena a pretexto; los funcionarios saben que los niños están siendo alistados por los violentos. El tiempo se llena según el Secretario de Educación de Bogotá, Óscar Sánchez (ibid.) con “actividades deportivas, artísticas o culturales que gradualmente migrarán de las instalaciones de los colegios hacia parques, sedes culturales de las alcaldías locales, museos, bibliotecas públicas, entre otros espacios de la ciudad.

La salida de la escuela queda aplazada. Se promueven colegio-hoteles, colegio-parque de diversiones; colegios “full Ferrari”: con biblioteca, sala de informática, cocinas, restaurante escolar y áreas deportivas. Ya no es tan sencillo salir de paseo hay un sentido renovado del encierro o de lo que Foucault (1980: 129) denominaba como institucionalización del secuestro pedagógico. Se despliega una judicialización escolar de nuevo orden que limita tenazmente el contacto con el afuera escolar, la salida se burocratiza, se llena de formatos, normas, permisos, rejillas. Hoy más que nunca la escuela fortalece sus límites con lo social, con la ciudad, “saltar el

muro es de locos” dice un profesor entrevistado en una escuela pública de Medellín ubicada en la comuna noroccidental.<sup>596</sup>

“Este tipo de lugares hacen que los jóvenes hagan suyo el colegio y no quieran salir de ahí” (Fabio Jurado Valencia, director del Instituto de Investigación en Educación de la UN (Ibid.)). Esto se debe, dice el mismo funcionario: “a una semiótica del espacio escolar que garantiza la construcción de identidad de los niños y de los jóvenes con los distintos lugares o micro espacios que constituyen ese espacio escolar”. En nuestras ciudades, como titula su crónica, un periodista del diario El Colombiano (2013) “Algunos niños no anhelan la llegada de las vacaciones”. Los paseos quedan en la evocación que permiten las ilustraciones; próximamente serán contenidos de clase.

En las comunas 8 y 16 (la primera, lugar donde queda la Escuela Normal de Medellín), según la Defensoría del Pueblo, los niños, las niñas y en general los escolares, han entrado a engrosar los sujetos sociales con mayor condición de vulnerabilidad. Han ganado un lugar nada halagüeño al lado de los adolescentes, jóvenes, mujeres, líderes sociales y comunitarios, artistas y defensores de derechos humanos, líderes de la población desplazada, docentes y personal administrativo de las instituciones escolares, transportadores, comerciantes, tenderos, sacerdotes, religiosas y pastores de las diferentes iglesias que realizan trabajo social en esas comunidades, también al lado de los miembros y activistas de población LGBTI. El grupo de los vulnerables crece con el aporte de los que van a la escuela.

La comuna 8 (Villa Hermosa) y la comuna 16 (Belén) de la ciudad de Medellín, son zonas especiales de localización del riesgo. 18.500 niños, adolescentes y jóvenes (10 a 19 años de edad) y 15.000 mujeres (homicidios y feminicidios, explotación sexual, acceso carnal violento, prostitución forzada y esclavitud sexual), de estas comunas y de las comunas 10 (La Candelaria) y 13 (San Javier), se encuentran en situación de riesgo por presiones de reclutamiento y utilización ilícita por parte de los grupos armados ilegales en disputa por el control territorial (véase Informe DP).

---

596 Ver Directiva Ministerial para Secretarías de Educación y Establecimientos educativos para planeación, desarrollo y evaluación de salidas pedagógicas del 12 de Junio y el 31 de Diciembre de 2009 (Ministerio de Educación Colombia).

El reclutamiento y utilización de menores de edad es una situación que afecta a la niñez y adolescencia, se estima que los grupos armados en la Comuna 8 están conformados en un 70% por niños (hasta de 7 años) y adolescentes, que son utilizados para transportar armas, vender drogas, y otras actividades propias de los que denominan “carritos”. Las niñas son usadas para el ejercicio de la prostitución y para atraer a las víctimas que luego son ejecutadas en otros lugares. En muchas oportunidades a los niños se les induce a la adicción y se les paga con drogas. Asimismo, los niños y adolescentes son utilizados para cometer homicidios en la modalidad de sicariato (véase informe DP).

### ***A manera de conclusiones***

En las últimas décadas del s. XIX y primeras décadas del s. XX, en medio de las explicaciones *duras e inquisidoras, blandas y maravilladas* de la escuela y del cuerpo vivido escolarmente, se evidencian superficies textuales (escritos, imágenes), signos que dejan ver qué se dice, pero también qué y cómo se practica en la escuela con el cuerpo. Recuperación de idilios pedagógicos perdidos, acompañamientos patriotericos, modelaciones religiosas, despliegues lúdicos de una escuela alegre, activa y experiencial; expresiones posibles de intervenciones corporales que no se dejan atrapar en los facilismos explicativos. Hoy día en la escuela, en Antioquia, se vive una intervención pedagógica del cuerpo que deja ver operaciones de las educaciones tradicionales y de las educaciones con pretensión moderna.

Efectivamente, igual que en la acción física, pensada como *mecánica corporal* o como *desarrollo físico motriz*, parece que hay una especie de continuidad cuando se reconoce, en los discursos, el ejercicio en la calistenia o la gimnasia de s. XIX o el ejercicio en la educación física de primeras décadas del s. XX; a la manera tradicional o la manera sensible, se opera una especie de continuidad;<sup>597</sup> modernizarse es también ejercitarse en la *salida escolar*.

---

597 Concordamos con el matiz diferenciador en lo temporal, con los desarrollos de la historiografía pedagógica (véase Sáenz y otros, 1997: 47).



En las tesis de la Escuela Normal de Medellín del segundo y tercer tercio del s. XX<sup>598</sup> se puede observar la fuerza apropiativa de los discursos de la pedagogía tradicional y de la pedagogía objetiva, y lo débil que para esta época era la apropiación de los discursos de la escuela activa. Mirados los registros bibliográficos y la literatura más consultada por los normalistas, se puede constatar que la *literatura activa* fue *revisada*; pero significativamente para esta hipótesis, al mirar los procesos de apropiación en las tesis de los normalistas, se puede ver que las referencias están ancladas o ligadas prevalentemente a la *literatura pestalozziana*.<sup>599</sup>

Antes y después del efecto Freinet (que para la *salida escolar* puede ser paradigmática), en los discursos de la educación física del “periodo moderno” en Antioquia, se encuentran registros discursivos del sentido que la práctica de la *salida escolar* ha tenido para los procesos de escolarización.<sup>600</sup> Abunda en la literatura el enmarcamiento de la *salida escolar* a la manera de paseo, caminata, excursión y expedición, bajo las pretensiones higiénicas (vigorización, templanza, descanso), terapéuticas (aliviar, sanar, clasificar), psicológicas y sociológicas (reguladoras, equilibradoras, compensadoras, recobrar el campo), educativas (disciplinadoras, encauzadoras, recreativas, formativas, en valores tradicionales y naturales, templanza, conocimiento de los reinos, de la geografía, de la nación), políticas (de integración nacional, de afirmación patriótica), naturalistas (ecológicas, sensibilizadoras, de *retorno*, de dominio, de transformación), productivas (instructivas, de conocimiento), físicas (desarrollo de aptitudes y destrezas, fuerza, vigor, resistencia, valor), integración de áreas (ejercicio, conocimiento, moral, valores, físico, etc.)

... seis escolares perdieron la vida durante una confusa acción del Ejército en una zona rural de la localidad de Pueblorrico, en el Departamento de Antioquia, del que es capital Medellín. Los menores tenían entre seis y once años de edad y participaban en una

---

598 Véase las tesis sobre Educación Física y educación del cuerpo de Restrepo J. (1942), Delgado (1944), Rodríguez (1933) y los trabajos de Duque A. (1887, 1910 y 1928).

599 Se evidencia una especie de referencia activa tardía en las tesis sobre educación física; cosa distinta se atreve en las tesis relacionadas con aspectos de la escritura y la matemática donde, al parecer, hay una “mayor” correspondencia temporal en los procesos de adopción y apropiación de la escuela activa. Habría que investigar si es una impronta histórica de los educadores corporales, tan cercanos a la fuerza y el ejercicio, como lo sugiere Adorno (1974), ir a la zaga de las demás áreas escolares en esto de la apropiación de los desarrollos pedagógicos. En Medellín, la educación física militar y las gimnásticas cerradas tuvieron presencia en la formación profesional universitaria y en la educación básica hasta los años setenta.

600 Véase García y otros (2000), fichas 1870-1900 y Moreno y otros (2008), fichas 1901-1940.

excursión con otros cuarenta escolares, cuatro de los cuales también resultaron heridos junto a dos profesoras y ocho padres que los acompañaban. La tragedia ocurrió cuando tropas de la brigada del Ejército con sede en Medellín realizaban una operación contra rebeldes del frente "Che Guevara" del Ejército de Liberación Nacional (ELN). (17 de agosto de 2000, Noticia de prensa, Panamá-América)<sup>601</sup>

Ya habéis visto cómo algunos niños poco cuidadosos se han hecho daño en diferentes excursiones. Suponed que un día un compañero por ruptura de una importante arteria sufre una gran pérdida de sangre y necesita de la de otro para salvarse. (Sistema virtual s. XX - 1935, Moreno y otros, 2008)

---

<sup>601</sup> Ver informe completo de los organismos de Derechos Humanos sobre el crimen contra niños de Pueblorrico en: <http://www.derechos.org/nizkor/colombia/doc/pueblorrico.html>.

## BIBLIOGRAFÍA

- AISENSTEIN, A. (2006): *Cuerpo y Cultura: prácticas corporales y diversidad*, Buenos Aires, Libros del Rojas.
- AISENSTEIN, A. y P. SCHARAGRODSKY (2006): *Tras las huellas de la Educación Física Argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*, Argentina, Prometeo.
- BOURDIEU, P. y L. WACQUANT (1995): *Respuestas por una antropología reflexiva*, México, Grijalbo.
- CALLE J. y N. GALLEGO (2007): *Las caminadas ecológicas: una aventura tradicional de cultura, recreación y Ejercicio físico moderado*, VIREF- 059.
- CARUSO M. (2003): «"Sus hábitos medio civilizados". Enseñanza, disciplinas y disciplinamiento en América Latina», *Educación y Pedagogía* (En línea), 15(37), pp. 105-127.
- (2005): *La Biopolítica en las aulas*, Buenos Aires, Prometeo.
- CASTAÑER, M. (1992): *La comunicación no verbal del educador físico. Construcción de un sistema categorial de observación y análisis del comportamiento cinésico* (Tesis doctoral), Universidad de Barcelona.
- CONTECHA, L. (1999):«La Educación Física y el Deporte en Colombia. Una historia», *EF Deportes.com, Revista Digital* (Buenos Aires), Año 4, núm. 17, (diciembre 1999), <http://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>
- CORREA, A. (1907): «Excursión escolar a Puebla y Jalapa, en *La Enseñanza Normal*», núm. 6, pp. 5-7, (noviembre 22).
- CRISORIO, R (Coord.) (2003): *La educación física en Brasil y Argentina: identidades, desafíos y perspectivas*, La Plata, Ediciones Al Margen.
- DA SILVA, T. (2001): *Espacios de identidad. Nuevas visiones sobre el currículum*, Barcelona, Octaedro.
- (1997): «El proyecto educacional moderno ¿identidad terminal?» en: VEIGA, A. J., *Crítica pos-estructuralista y educación* (Barcelona, Laertes).
- DELEUZZE, G. (1998): «El auge de lo social» en: DONZELLOT, J., *La policía de las familias* (Valencia, Pretextos).
- DELGADO (1944): *Tesis sobre Educación Física y educación del cuerpo*, Archivo pedagógico Normal Superior de Medellín.

- DUQUE, A. J. (1905): *Estudio sobre los Castigos*, Medellín, Imprenta Oficial.
- ELÍAS, N. y E. DUNNING (1986): *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- FOUCAULT, M. (1981): *Un diálogo sobre el poder*, Madrid, Alianza.
- (1984): *La Verdad y las Formas Jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
  - (1991): *Espacios de poder*, Madrid, La Piqueta.
  - (1994): *Estética, ética y hermenéutica*, Barcelona, Gallimard.
  - (2002): *Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión*, Argentina, s. XXI Editores.
- GARCÍA, C.; CAÑAS, A.; GARCÍA, F.; VILLEGAS, D.; GIRALDO, A.; PERALTA, E.; y PÁEZ, J. (2000): Recuperación documental de los discursos acerca de la educación física del s. XIX registrados en Medellín (CD-ROOM), Medellín, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física.
- GARCÍA, C. E.; PULIDO, S.; Y URREGO, L. (2004): «Influencia de las ideas modernas en la educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la educación física del s. XIX en Medellín», *Revista Iberoamericana de Educación* (En línea).
- GILES, M.; ESPÓSITO, M.; MAMONDE, M.; MANTIÑÁN, E.; RAMÍREZ, F.; Y VIÑES, N. (2009): «La influencia de la educación ambiental en la formación de profesores en vida en la naturaleza» en: *Universidad, currículo y educación física* (Medellín, Funámbulo editores).
- GIMENO, J. (2001): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.
  - (2004): «El currículo como texto de la experiencia» en: BONAL, X.; ESOMB, M. y FERRER, F., *Política educativa* (Barcelona, Mediterránea), pp. 177-197.
- HERRERA, C. X. (2003): *Las prácticas corporales y la educación Física en la escuela primaria entre 1870 y 1913*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- (2009): «Prácticas corporales y subjetivación en el discurso pedagógico colombiano en la primera mitad del s. XX» en: SCHARAGRODSKY, P. (Comp.), *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Latinoamérica* (Argentina, Prometeo).
  - (2007): *De la escuela a la ciudad: cuerpos civilizados, sujetos modernos. El caso Colombiano en la primera mitad del s. XX*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional.
- HERRERA, L. A. (1987): «Aportes para una historia de la educación física en Colombia», *Educación Física y Deporte* (En línea), 9(1-2), pp. 67-75.

- IBÁÑEZ, J. (1992): *Más allá de la sociología. El grupo de discusión: técnica y crítica*, Madrid, s. XXI.
- KIRK, D. (2008): «Los futuros de la Educación Física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de Educación Física» en: AA. VV, *Actas V Congreso Asociación Española de Ciencias del Deporte* (León, Universidad de León), (CD-R).
- LE BRETÓN, D. (1995): *Antropología del cuerpo y modernidad*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- LEGRAND, L. (1999): *Célestin Freinet*, París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación.
- LULL, M. E. (1997): *Jesuitas y pedagogía: el Colegio San José en la Valencia de los años veinte*, Madrid, Universidad Pontificia de Comillas.
- MANDOKI, K. (1994): *Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano*, México, Grijalbo.
- MANNARELLI, M. E. (2007): *Historia de la infancia en América Latina*, Bogotá, Universidad Externado de Colombia.
- MARTÍNEZ Boom, A. (2005): «La escuela pública: del socorro de los pobres a la policía de los niños» en: *Foucault, la pedagogía y la educación* (Editan Universidad Pedagógica Nacional/Alcaldía Mayor de Bogotá, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica).
- MARTÍNEZ, A.; ÁLVAREZ, A.; y BUSTAMANTE, G. (2003): *Lecciones y lecturas de educación: maestría en educación*, Bogotá, Universidad Pedagógica Nacional (En línea).
- (2006): «Pobreza, policía y niño en el surgimiento de la escuela pública en Colombia» en: OSPINA, H. F.; NARODOWSKI, M.; y MARTÍNEZ, A. (Comps.), *La escuela frente al límite. Actores emergentes y transformaciones estructurales* (En línea) (Buenos Aires, Noveduc.), pp. 23-42.
- MARTÍNEZ Bonafé, Jaume (2010): «La ciudad en el currículum y el currículum en la ciudad» en: GIMENO, J. (Ed.), *Saberes e incertidumbres sobre el currículum* (Madrid, Editorial Morata).
- MARTÍNEZ, M. (2002): «Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato», *Revista Mexicana de investigación educativa* (En línea), Vol. 7, núm. 15, pp. 279-302, (Mayo-Agosto).
- MELCÓN, J. (1989): *La enseñanza de la geografía y el profesorado de las escuelas normales (1882-1915)*, Barcelona, Universidad de Barcelona, CICIT.
- MIGUEL, A. (2001): *Actividades físicas en el medio natural en la educación física escolar*, Palencia, Cuadernos técnicos.
- MILSTEIN, D. y HMÉNDEZ (1999): *La escuela en el cuerpo*, Buenos Aires, Miño y Dávila.
- MORENO, W. (2005): «Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar», *Revista Iberoamericana de Educación* (En línea), 39, pp. 169-205.

- MORENO, W.; PULIDO, S.; GARCÍA, C.; GÓMEZ, J. D.; GALLO, L. E.; MONTOYA, J. A.; QUINCHÍA, J.; y GIL, J. (2008): Recuperación de fuentes documentales para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del s. XX en Medellín, Proyecto de investigación, Universidad de Antioquia, CODI.
- MUÑOZ, D. y K. RUNGE (2005): «El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del s. XX: el cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda», *Revista Iberoamericana de Educación* (En línea), 39, pp. 127-168.
- ONETTO, F. (2010): «El tiempo pedagógico y el tiempo político» en: BUZZETTI, I. y V. CURTI, *Autonomía. El tiempo y el espacio pedagógico para la escuela del s. XXI* (En línea) (Uruguay, Unicef).
- PARRA, R. (1979): Bases sociales para la formación de los maestros colombianos, CIUP-UPN y CEPAL-UNESCO-PNUD, proyecto 'Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe'.
- PEDRAZA, Z. (2004): «El régimen biopolítico en América Latina. Cuerpo y pensamiento social», *Iberoamericana* (En línea), 15, pp.7-20.
- PINEAU, P.; DUSSEL, I.; Y CARUSO, M. (2005): *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de modernidad*, Buenos Aires, Paidós.
- RESTREPO Toro, Jaime (1942): Tesis sobre Educación Física y educación del cuerpo.
- RITCHER, A.C. y FERNÁNDEZ Vaz, A. (2010): «Momentos do parque emumarotina de educação infantil: corpo, consumo, barbárie», *Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo*, ISSN-e 1678-4634, Vol. 36, núm.. 3, pp. 673-684.
- RODRÍGUEZ, R. (2000): «El cuerpo en la escena del Uruguay del '900», *Lecturas Educación Física y Deportes*, Revista Digital (En línea), 5(26).
- RODRÍGUEZ, J.M. (1933): Tesis sobre Educación Física y educación del cuerpo. Escuela Normal de Medellín.
- (1961): *Pedagogía y Metodología General*, Editorial Bedout, Medellín.
- ROZENGART, R. (2005): *Apuntes de historia para profesores de Educación Física*, Buenos Aires, Miño Dávila.
- RUIZ, C. e I. PALACIO (1999): *Higienismo, educación ambiental y previsión escolar: antecedentes y prácticas de educación social en España (1900-1936)*, España, Universidad de Valencia.
- SALDARRIAGA, O. (2003): *Del oficio del maestro*, Bogotá, Magisterio.

SALDARRIAGA, O. y J. SÁENZ (2007): «La construcción escolar de la infancia: pedagogía, raza y moral en Colombia, s. XVI-XX» en: RODRÍGUEZ, P.; SIMÓN, F.; y VAN DAMME, D. (1992): «La “pedagogización” del mundo infantil» en: Congress of the International Standing Conference for the History of Education, *Education, physical activities and sport in a historical perspective* (Barcelona), Conference working papers 14th Intern.

SÁENZ, J.; SALDARRIAGA, O.; y OSPINA, A. (1997): *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946*, Medellín, Universidad de Antioquia.

SÁNCHEZ, L. A. (2006): «Ciencia, exotismo y colonialismo en la Exposición Universal de París de 1878», *Cuadernos de Historia Contemporánea*, 28, pp. 191-212.

SCHARAGRODSKY, P. (Coord.) (2008): *Gobernar es ejercitar. Fragmentos históricos de la Educación Física en Latinoamérica*, Argentina, Prometeo.

SIMÓN, F. y D. VAN DAMME (1992): «La “pedagogización” del mundo infantil» en: Congress of the International Standing Conference for the History of Education, *Education, physical activities and sport in a historical perspective* (Barcelona), Conference working papers 14th Intern.

SOARES, C. (2006): «Prácticas corporales. Historias de lo diverso y lo homogéneo» en: AISENSTEIN, A. (Comp.), *Cuerpo y Cultura: prácticas corporales y diversidad* (Buenos Aires, Libros del Rojas).

TABORDA, M. (2004): «Notas sobre distâncias e proximidades temporais da escolarização do corpo em um projeto de exegese moral: teoria crítica e história», *Perspectiva* (En línea), 22 (Dossier), pp. 225-245.

TABORDA, M. y D. RODRÍGUEZ (2007): «Educación del cuerpo, escolarización y modernidad: apuntamientos sueltos», *Educación Física y Ciencia* (En línea), 9, pp. 137-152.

TRILLA, J. (1995): «La escuela y el medio: Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar» en: MANZANO Bernárdez, Pablo, *Volver a pensar la educación* (I) (Madrid, Morata), Vol. 1991, pp. 217-231.

VARELA, J. (1991): «El cuerpo en la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica» en: VVAA, *Sociedad, cultura y educación* (Madrid, CIDE, Universidad Complutense de Madrid), pp. 229-247.

VARELA, J. y F. ÁLVAREZ Uría (1991): *Arqueología de la escuela*, Madrid, La Piqueta.

VASCO, C. (2010): «Construcción de las identidades en Colombia desde la independencia» en: *XI Congreso Internacional de Humanidades, Memorias* (Bucaramanga), Autor.

- VÁZQUEZ, J. P. (2002): «Crisis y paradojas de la modernidad al hilo del discurso escolar», *Política y Sociedad*, 39(3), pp. 707-721.
- VILLA, M. y M. TABORDA (2003): «Educación física, corporalidad y escuela» en: BRACHT, V. y R. CRISORIO (Coords.) (2003), *La Educación Física en Brasil y Argentina: Identidades, desafíos y perspectivas* (La Plata, Ediciones Al Margen).
- YARZA, A. (2010): «Del destierro, el encierro y el aislamiento a la educación y la pedagogía de anormales en Bogotá y Antioquia. Principios del s. XIX a mediados del s. XX», *Educación y Pedagogía* (En línea), 22(57), pp. 111-129.
- YARZA, A. y L. RODRÍGUEZ (2005): «Educación sensorial, educación física, gimnástica y pedagogía de anormales: disciplinamiento y docilización de "corporalidades anormales" en Colombia, 1920-1940», *Educación Física y Deporte* (En línea), 24(2), pp. 11-28.
- ZULUAGA, O. L. (1999): *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza un objeto de saber*, Medellín, Universidad de Antioquia.
- (1997): «Prólogo» en: SÁENZ, J.; SILDARRIAGA, O.; Y OSPINA, A. (1997): *Mirar la infancia: Pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903-1946* (Medellín, Universidad de Antioquia).

## DOCUMENTOS BASE

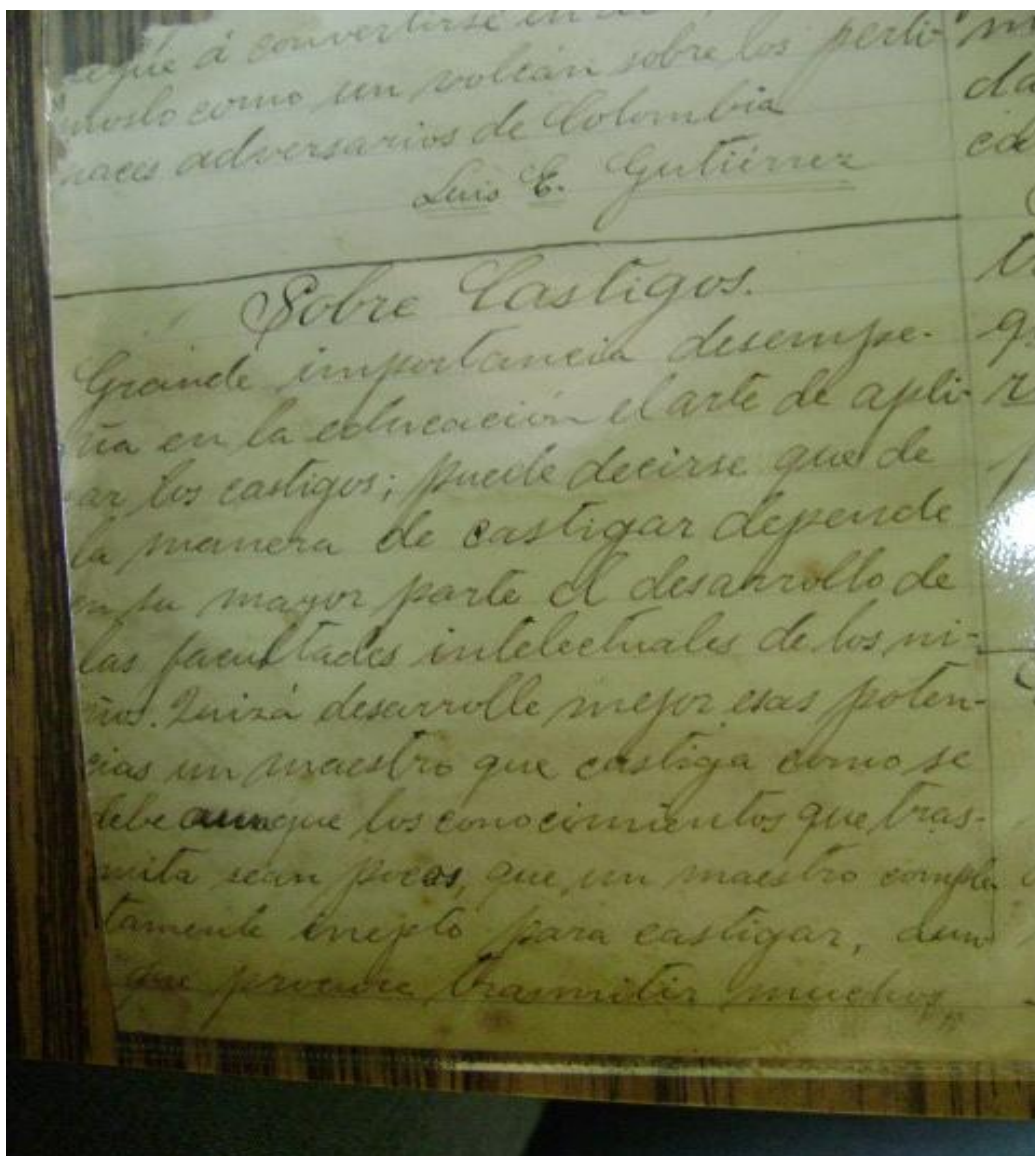
- ANKER, A. (2010): *Albert Anker: Beautiful World*, Kunst Museum Bern.
- BARBOSA, F. J. (1926): *La gran excursión escolar de 1925. Sus antecedentes y su desarrollo*, Bogotá Editorial Manrique.
- DUQUE, A. J. (1910): Estudio de los castigos, edificios para las escuelas. Recopilación inédita de trabajos de Alberto de J. Duque 1887 a 1910, Archivo familiar propiedad de Carlos Arango (Medellín).
- (1887): Enseñanza objetiva H.A. Sheldon, Archivo familiar propiedad de Carlos Arango (Medellín, Imprenta del Departamento).
- (1928): *La escuela nacional*, Medellín, Tipografía industrial.
- RESTREPO, J. (1942): *La excursión escolar*, Tesis de normalista (Medellín), Archivo histórico saber pedagógico, Normal Antioqueña.



ZUBIAUR, J. B. (1897): Excursiones escolares (conferencia en la Escuela Normal de Paraná, el 19 de junio) (Argentina), Biblioteca Nacional del Maestro, Memoria de la educación Argentina MEDAR.

Informe de riesgo N° 008-13 (2013) Defensoría del Pueblo, Defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de DDHH y DIH, Sistema de alertas tempranas - SAT W.

Fotografía 7. Luis E. Gutiérrez y sus escritos sobre los castigos, de puño y letra de los propios normalistas antioqueños de primeras décadas del s. XX (Archivo Pedagógico Escuela Normal Superior de Medellín). (Moreno, W. y otros, 2008).



## Retazo autobiográfico

*Escribiendo este relato, los recuerdos pasan como película por mi cabeza: Los oscuros domingos por la tarde, la terrorífica llegada a la escuela los lunes con las tareas a medias. La fatiga de las formaciones en la larga misa para los escolares, los sermones especializados del padre Múnera. El castigo (expulsión) por el intento de ordeñada a Betsabe, mi primera maestra, cuando tenía cuatro años y jugaba con mi primo en el aula a las vacas; los castigos “diferenciados” que nos imprimía don Luis en segundo de primaria, con una vara de guayabo donde Minuto, el horripilante Minuto, llevaba la peor parte; los castigos de don Francisco en tercero, al sol mucho tiempo, con las manos arriba; los castigos de don Sergio en cuarto de primaria que incluían el lavado de su escupidera y la degradación en las líneas de los pupitres del salón; la reacción de don Berto en el Billar del pueblo quebrándole un taco de billar a don Francisco por la herida que le generó a Oscar, mi colega, en una de sus rodillas con el fino varijón con que nos castigaba en la escuela. Los castigos “modernos” y los controles virtuales desde el computador de la oficina de Roberto, el nieto de Alberto de J. Duque<sup>602</sup>, en la I. E. Camilo Torres; la historia de Roberto de cómo su abuelo huye de su pueblo hacia Medellín por la persecución que le emprenden por un castigo que le infringe a un niño: lo castiga detrás de la puerta del salón de clases; termina la jornada escolar y el niño es olvidado en su castigo hasta que es descubierto al día siguiente en medio de las angustias de la familia y el pueblo. Los gritos, las marchas y formaciones y los castigos a los estudiantes aplicados por el “cabo Gutiérrez” ex militar “jefe de EF”, mi primer par docente del área, en mi primera experiencia de trabajo luego de egresar de la Universidad.*

---

<sup>602</sup> La fuente primaria central (foco) de este acápite es el texto de Alberto de J. Duque “Estudio sobre los Castigos”. Trabajo presentado por el autor al segundo concurso de Instrucción Pública y que mereció el primer premio en septiembre de 1995. Siendo el Director de Instrucción Pública Eusebio Robledo; el jurado, Tulio Ospina, Enero Henao, Leonidas Ospina y Luis de Greiff. Publicado por la Imprenta Oficial.

## TERCER RELATO

El paso no debe ser muy precipitado ni muy lento.  
Erasmus

Por cierto, mientras sea la sociedad la que engendre de sí la barbarie,  
la escuela no será capaz de oponerse a esta más que en mínimo grado...  
Adorno

## EL CASTIGO CORPORAL ESCOLARIZADO.

Entre la *infamia lancasteriana* y la pena (o el premio) moral y pedagógica moderna: una aproximación estética a la configuración histórica de una economía del castigo escolar que da cuenta de creencias fundantes de la IPC en Antioquia.

“Vosotros sois los jueces y gobernantes del inmenso y  
precioso pueblo de los niños”.  
Dorothy Tanck<sup>603</sup>

En el proceso constitutivo de la cultura corporal escolar<sup>604</sup> que se mueve históricamente, aun hasta los tiempos presentes, entre el cuerpo negado y culpabilizado (cuerpo del suplicio) y el cuerpo positivo (cuerpo corregido), cultivado y exaltado; hay, en Antioquia, un tratamiento disciplinario y disciplinar ambivalente en él, entresiglos XIX y XX<sup>605</sup> -producto entre otras causas, posiblemente, por la forma *desigual* en que se desarrolla el proceso de apropiación pedagógica-, que atrevemos decisivo para la comprensión de los términos y condiciones bajo las cuales se tutela el cuerpo en nuestras escuelas públicas; ellas no solo se encargan de la

---

<sup>603</sup> Según Cajiao (1994) sacado de un texto de entresiglos XVIII y XIX de la autora sobre la educación en México.

<sup>604</sup> Foucault (1980: 91-114) plantea que desde una historia del control social del cuerpo se podría ver que hasta el s. XVIII el cuerpo es superficie de suplicio y pena (cuerpo del castigo, cuerpo recluido) y en el s. XIX (con la consolidación de las instituciones disciplinarias pedagógicas de secuestro (hospital, orfanato, asilo, reformatorio, escuela), se pasa al cuerpo de la formación y de la reforma, a la corrección de sus virtualidades (por inclusión y normalización). Cuerpo de la caricia, del premio; energía preciada, fuerza de trabajo del futuro (en la escuela) que debe, en este segundo momento, desde la vigilancia ininterrumpida, ser tratado con *consideración*. La hipótesis orientadora, que se plantea en este aparte del estudio, presupuesta que en el entresiglo antioqueño (XIX-XX) el castigo y el disciplinamiento escolar, moviéndose entre esos dos *polos*, es ambivalente y se expresa en los ritmos discontinuos “ambiguos y contradictorios” que impone el pulso cambiante del proceso de apropiación pedagógica.

<sup>605</sup> Siempre que hablemos en este texto de entresiglos, nos referimos a un periodo comprendido aproximadamente entre últimas tres décadas de s. XIX y primeras tres décadas de s. XX.

gestión de la dimensión temporal o espacial del sujeto, controlan, vigilan, conforman y valorizan el cuerpo.

La superación del determinismo desembocó, en occidente, en la idea de la perfectibilidad humana, desde allí, reconoce Gimeno (2003), se impone la confianza en la educación sobre la naturaleza. En Colombia, en el proceso de apropiación pedagógica de las últimas tres décadas de s. XIX y primeras tres de s. XX, hay claras evidencias, de distinta y variable referencia paradigmática, sobre ello:

Existen también individuos que necesitan de penas de dolor y con los cuales hay que emplearlas para desviarlos de malas tendencias para arrancar hábitos reprochables (...)<sup>606</sup>

El maestro que tenga sanos y bien conformados discípulos, podrá fundar halagüeñas esperanzas acerca de sus progresos, y el que los tenga endeble y por consiguiente enfermizo, hará estéril su labor (...); pues así como en el mundo físico se necesita tierra de abono para que la semilla produzca, en el mundo moral, para dar vigor, elevación y firmeza a las ideas, son indispensables cerebros robustos, susceptibles del pensamiento en todas sus sublimes manifestaciones.<sup>607</sup>

El juego es un cáncer social y pueblos prósperos llegan a la prematura decadencia por sus efectos: corresponde a los jardineros de la infancia arrancar las semillas que germinan.<sup>608</sup>

El educador no sabe cómo desbrozar las inteligencias. El labrador analiza el terreno, selecciona las semillas, cuida en su niñez de los peligros, todo para obtener raíces fuertes troncos robustos, flores más bellas y frutos sabrosos y de rendimiento; así el educador forma hombres, debe saber convertir la naturaleza infantil en terreno fértil para arrancar luego la

---

<sup>606</sup> Duque (1905: 13).

<sup>607</sup> Periódico Escuela de Instrucción Pública Febrero 27 de 1882 F9 Bogotá. Moreno y otros (2008).

<sup>608</sup> Duque (1928: 48). En este escrito, sobre la educación nacional, Duque, a diferencia de este "escrito duro" temprano, muestra preocupaciones higienistas y económicas (cuerpo, fatiga, activismo, juego y movilidad, nutrición, calidad del espacio escolar, rendimiento, eficacia), preocupaciones positivas por el cuerpo, por la niñez, típicas de las nuevas influencias que se hacen sentir por la vía de la apropiación pedagógica.

cizaña que ha nacido, y dejar al que antes era niño convertido en proficuo hombre para la sociedad.<sup>609</sup>

La gestión y autogestión del dolor, la homogenizante y uniformante referencialidad pedagógica hacia el bien o el mal (predominio de la ideología católica pre y contra reformista) , la léxica educativa pre-moderna que hunde sus raíces en la economía rural (feudalismo andino) y pre-capitalista (semilla, abono, jardineros, labradores, troncos robustos, flores bellas, frutos sabrosos, fertilidad), la cuestión de la moralización pastoral, las predicas y la predominancia de los discursos somatognósicos de pertenencia bio-médica, psicológica y experimentalista, la relación escuela-sociedad (asentada sobre la tensión entre poder pastoral-poder civil y la servilización del sujeto rural y urbano a través de una institucionalidad débil, asentada sobre el ejercicio de la fuerza, la conquista y el prestigio militar); expresiones fundantes de discursos y prácticas que descubren los valores, las actitudes, las creencias, los constructos y las metáforas que soportan la economía corporal, específicamente, la intervención pedagógica de lo corporal a través del control, el disciplinamiento y el castigo corporal.

En la prescripción se revela nuestra condición de herederos directos o indirectos (por apropiación consentida o crítica) de los griegos ¡! griegos al fin y al cabo ¡! (para llegar a tres se parte de uno y se pasa por dos); cambian las formas de la pretensión modelativa (criadores), pero el principio occidental prevalece articulado al plan (de Dios, de la naturaleza, de los hombres, de la sociedad). De allí que desde las pedagogías autoritarias o las pedagogías románticas, desde las metodologías duras y las metodologías blandas, desde las creencias de sentido común o desde las derivaciones con pretensión disciplinaria y científica, se imponga la idea de que es posible marcar al sujeto para encauzarlo y llevarlo al lugar deseado (deber ser, ideal pedagógico): ya sea *al bien o al mal*, a la normalidad, a la salvación, a la ciudadanización, a la producción o al sacrificio.

---

<sup>609</sup> Gustavo Delgado (Tesis de Normalista), 1944 F5, "Esbozo sobre la disciplina escolar" (Moreno y otros, 2008).



**Fotografía 30. Escuela de entresiglos XIX y XX. Anónima.**

En este acápite, nos detendremos en los castigos corporales y su sentido para la constitución de las creencias sobre las que hoy cabalga la escuela en los procesos de “perfectibilidad corporal”. Según Gimeno (2003: 35), a partir de la creencia de que los seres humanos son moldeables, se irá abriendo paso la idea de que el sujeto moderno es un ser encausable y dirigible, que no es fruto espontáneo y dado por la naturaleza que pueda darse por terminado ni con destino prefijado. Ese optimismo, para el caso antioqueño, se evidencia en los registros de lectura de los estudiantes de la Escuela Normal Superior de Medellín (1851-2013) a finales de s. XIX y principios de s. XX, también en los asuntos de investigación abordados en las tesis normalistas de primeras décadas de s. XX depositadas en los archivos pedagógicos de dicha Escuela Normal, y en los manuales y normas escolares de la época; en ese conjunto de registros se encuentran claros indicios de los procesos de apropiación pedagógica en esa dirección.

El pensamiento tradicional y las creencias deterministas y pre-modernas de la con-formación corpórea, así como las creencias provenientes de la ilustración y el iluminismo, la perfectibilidad y la maleabilidad, se evidencian en la retórica escolar de s. XIX<sup>610</sup> y primeras décadas de s. XX,<sup>611</sup> en general en los registros de fuente primaria de entresiglos que presentan los investigadores de

---

<sup>610</sup> Véase base documental de los discursos acerca de la educación física del s. XIX registrados en Medellín, lograda por García y otros (2000). CD (VIREF, Universidad de Antioquia).

<sup>611</sup> Véase base documental para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del s. XX en Medellín lograda por Moreno y otros (2008). En: base virtual VIREF, Universidad de Antioquia.

la educación conectados con los avances del movimiento pedagógico nacional;<sup>612</sup> allí la interesante sistematización de la fuente patrimonial educativa y los desarrollos contemporáneos de un pensamiento pedagógico nacional.<sup>613</sup>

### **3.1 La cultura corporal escolar disciplinaria como referente para reconocer creencias que fundan la intervención pedagógica de lo corporal**

La historiografía local ve el asunto de la constitución de la escuela, y en ella de los modelos pedagógicos que definirían una cultura escolar disciplinaria, con distintos ojos. Herrera (2013) desde una perspectiva más ajustada a la forma como nos hemos explicado el asunto, plantea que a finales de s. XIX y principios de s. XX se sintió un desplazamiento escolar de ambiente *frío y tétrico* hacia un ambiente *dulce y amoroso*. Por su parte, Sáens, Saldarriaga y Ospina (1997) para ilustrar la complejidad del asunto, traen en uno de los clásicos de los estudios históricos de la infancia, pedagogía y modernidad colombiana, un cuadro potente de segunda y tercera década del s. XX, cuadro compuesto por dos relatos de la época que nos ayuda a dimensionar el asunto de la relación entre creencia, escuela, modelo y disciplina desde una óptica más densa. Su autoría: el primero, de una reconocida figura emblemática de la pedagogía activa, y el segundo de un funcionario anónimo del gobierno conservador de principios de s. XX. Los investigadores contraponen críticamente las descripciones que estos hombres de educación hacen de la escuela primaria de entresiglos.

Inicialmente Agustín Nieto, “entonces joven pedagogo impulsor de una Escuela Activa o Escuela para la Vida”, describe la escuela *que se hereda* del régimen político de la regeneración conservadora (1918):

La vieja escuela (...) encerraba la manada de chiquillos entre muros tétricos y fríos. Nunca un cuadro, ni una flor, ni un canto rompían la monotonía de aquel ambiente (...) el grito era la voz de mando; el garrote, la férula y el calabozo sus lógicos complementos. Nunca una sonrisa sana

---

<sup>612</sup> Producto del movimiento pedagógico iniciado por FECODE (Federación Colombiana de Educadores) en 1982.

<sup>613</sup> Destacan los trabajos de Olga Lucía Zuluaga, Alberto Echeverry y asociados, de Alberto Martínez Boon y asociados de la Universidad Pedagógica Nacional, de Oscar Saldarriaga, Javier Sáens y Armando Ospina, de Alberto Quiceno, Mario Díaz, Marta Herrera, Antanas Mockus, Grupo Federecci, Gustavo Téllez, Aracely de Tezanos, entre otros.



iluminaba la faz de aquel guardián, impiamente llamado maestro, todo severidad, todo disciplina, todo inconsciente crueldad (...). El miedo y la hipocresía eran allí normas de vida (...). La quietud – pudiéramos decir la inmovilidad- eran de estricta regla (...). Sáens, Saldarriaga y Ospina (1997: 3)

Ocho años más tarde (1926), Álvarez, inspector escolar en la provincia de Cundinamarca, ve con otros ojos lo que observa:

Son las ocho de la mañana. Los niños de la escuela rural X... llegan a la clase con paso vivo y rostro despejado (...). El maestro preside la oración de la mañana: su tono de voz es claro, vivo, insinuante (...) el fervor de la oración se comunica a sus alumnos (...) Las manos ejecutan ademanes de enviar un beso, de entregar el corazón, de elevarse al cielo (...) Empiezan las tareas escolares. El maestro no habla: una mirada y un ademán, ya conocidos por los alumnos, les dan a entender que han de presentarse a la vista de aseo: cara, manos, cabello, dentadura, piernas, arreglo del vestido (...) El maestro tomó un aire serio, pero no desabrido ni malhumorado, y se contentó con mirar fijamente a los culpables, señalando con las manos las piernas de los chicos. Los niños bajaron los ojos y el rubor de sus mejillas dio a entender que reconocían su falta y se apenaban por ellas (...) ¡Una disciplina varonil es necesaria para los chicos! (...) El maestro tomó su libro (...) indicó la página a los alumnos y, empezó a leer después que estuvo seguro que todos estaban listos (...) El ejercicio en coro, por partes (...) la lectura individual de los niños tuvo sus buenos representantes y también medianos: de todo hay en la escuela (...) Terminó la lección de lectura, y salieron los niños a recreo (...) "Haced felices a vuestros discípulos y habréis hallado la clave para su educación. Sáens y otros (1997: 5-6)

Dicen Sáens y asociados (Ibid.), criticando monocronismos y facilismos explicativos, que nos mantenemos en la creencia de que antes de nuestra modernidad educativa, lograda por el liberalismo, el pasado de la pedagogía nacional fue más o menos la Inquisición. Plantean problemáticamente: ¿a quién creer? Al, en ciernes moderno pedagogo activo o al funcionario "apologético" del gobierno conservador.

Esbozan una pregunta potente y aclaratoria: ¿No hay que creer más verdadero el relato de realidades tristes, hecho por el ilustre fundador del Gimnasio Moderno, que el edulcorado de un funcionario oficial de tercera línea?

Se rompe la perspectiva historicista cronológico-lineal, se difuminan, en esto de la apropiación “partidista”, los límites anacrónicos entre los bandos y sus modelos escolares y pedagógicos, entre la pre-modernidad y la modernidad escolar, entre *educadores progre* y los educadores católico-conservadores; más allá de todo facilismo, la confrontación de los dos cuadros permite, en su complejidad retórica y dramática, abrir espacios a comprensiones históricas básicas para pensar la evolución de las creencias que fundan o soportan históricamente aquello que hacemos y cómo lo hacemos con el cuerpo escolarizado.

Queda en cuestión, a través de la problematización de estos tres historiadores de la pedagogía (Ibíd., 9), la validez de seguir explicando la historia de la escuela colombiana desde estos modelos, con la lógica que a una escuela y una pedagogía *tradicional* se ha opuesto punto a punto otra, la escuela y la pedagogía nueva, *moderna*.

Ante los facilismos cronologistas de la historia educativa, estos dos cuadros pueden mostrar que la pedagogía moderna no es un asunto del s. XX y tampoco de los liberales de tercera y cuarta década. Hay un híbrido entre lo tradicional y lo católico, entre lo laico y lo escolástico, entre lo tradicional y lo moderno, entre lo conservador y lo progre, que hace menos sencillas las explicaciones sobre el trasegar de acciones y dispositivos relacionados con la IPC situada; es un hecho vivido en nuestros propios cuerpos escolarizados, la disciplina y el castigo escolar persisten en las escuelas contemporáneas con muchas de las características descritas hace ya más de un siglo por el pedagogo Nieto y por el inspector Álvarez.

Recuerdan los historiadores de la pedagogía que ya desde 1870 con los liberales radicales en el poder, mientras en Antioquia se imponía en las escuelas la alianza católico-conservadora liderada por el general Pedro Justo Berrío, había en el Colombia un importante embate contra la escuela tradicional, la de los usos rutinarios y memorísticos la de la disciplina militar escolarizada y la de los *castigos corporales dolorosos*. Mientras en Antioquia de entresiglos se premiaban y consolidaban los discursos del castigo corporal, desde Cundinamarca se dejaba sentir la tensión liberal-conservadora de los pioneros de la pedagogía moderna en Colombia, que podrían estar reflejando en los cuadros de Nieto y Álvarez (en sus críticas y alabanzas explícitas o implícitas, en sus narrados escolares).

El castigo escolar y el disciplinamiento pasaban de agache desde los tiempos antiguos hacia la *nueva escuela remozada* en los discursos psico-biologistas y socio-pedagógicos que contextualizaban las nuevas formas de intervención pedagógica de lo corporal. Como constatan Sáens y asociados (1997: 215) el castigo físico, junto con el memorismo, fueron los referentes de transformación del régimen escolar desde 1913, inspección, congresos, publicaciones de maestros y asambleas pedagógicas, apuntan con fuerza a la transformación del régimen disciplinario escolar, profundizando los premios más que los castigos, pensar más en el “desarrollo” que en el “orden” y esto se relaciona con la valoración (economía de lo corporal) que se abría paso en el país del *progreso y la productividad*.<sup>614</sup> El país tienen nuevos reclamos *desarrollistas* para la instrucción pública elemental; “la *alegría* es identificada como nuevo nombre de la disciplina” (Ibid.). Aunque hay antecedentes suficientes en la propia “escuela vivida y padecida” por nuestra generación, para afirmar que hasta muy entrado el s. XX lo escolar estuvo fundamentado sobre la hegemonía de las “estrategias duras” disciplinantes, primando justificaciones que se creían enterradas en el tiempo y en los traspatios de la escolarización.

Gimeno (2003: 25) resalta la sensibilidad renovadora del movimiento de la Educación nueva a principios de s. XX, Scharagrodsky (2010: 6) por su parte, subraya la existencia de otras alternativas que se opusieron y resistieron al formato escolar tradicional, allí los modelos y posturas anarquistas, socialistas y comunistas y, entre otras, las visiones escolares influenciadas por Dewey o Freinet, pero igualmente afirma que el modelo oficial *cuasi hegemónico* prevalente para el entresiglos estudiado, eligió la vía de la imposición disciplinaria; esto creo que es una realidad para casi toda la escolaridad latinoamericana de la época.

---

<sup>614</sup> Según Bejarano (1987) en Ocampo (1987), sobresaliendo en el contexto nacional, en Antioquia -que no siente como en el resto del país el impacto económico devastador de la guerra civil con que entra Colombia al s.XX- en las primeras tres décadas de s. XX, se constituye un vigoroso proceso de desarrollo de la economía cafetera (pequeña producción parcelaria) y de desarrollo industrial (textil y manufacturero), industria de alimentos, calzado, ferrería, sector cafetero, minero y comercial. Con ello se crean nuevas condiciones para el desarrollo de la educación. Hay una valoración de los procesos de escolarización que seguramente difiere con la valoración “de motivación agraria y religiosa” precedente. Cambian las formas de explotación de la fuerza de trabajo, cambian las valoraciones de lo corporal. Los procesos de urbanización se acentúan, Medellín deja de ser un villorrio, ahora es una ciudad a la que se llega a conseguir trabajo (habitantes 1880, 1900: 58.000, 1930: 120.000, 1938:168.000).

## 3.2 Antecedentes

### *Colonización, violencia y castigo*

Según Araya (2006), el castigo comprende una acción sobre lo corporal que permite reconocer la instalación de códigos culturales europeos en América. El lugar del castigo, así como la parte del cuerpo objeto de castigo, constituyen caminos significativos para el conocimiento de los códigos de los Otros; para conocer, en la corporalización, sus procesos de instalación, apropiación y recreación; en ese proceso, el conocimiento de la historia de los consentimientos y las resistencias a las disposiciones gubernativas internas y externas, locales y regionales.

La constitución de lo escolar y sus correspondientes procesos de corporalización, no obedecen a las circunstancialidades de una isla en el desierto. Hay una tensión intermatricial (lo jurídico, lo económico, lo escolar, lo religioso, lo político) que baña todo el paisaje de la configuración y reconfiguración de la institucionalidad; Foucault (1980: 134) habla en la escuela de una especie de simbiosis entre poder judicial (se castiga o se recompensa) y poder político (se ordena, se expulsa, se instruye). En nuestro medio, el proceso de colonización recurrió a diversos sistemas de violencia. Fueran los sistemas judiciales que tenían por atributo central (ss. XVI y XVII) la aplicación de justicia, entendida particularmente como reconocimiento de ofensas y aplicación de castigos (Araya, 2006), fueran las prácticas piadosas del poder pastoral, empleadas como método de autocontrol individualizado a partir de prácticas de confesión y *control de sí*, que dan cuenta de una ruta corporalizadora prevalente en la época. Las prácticas educativas tradicionales que permitían la constitución de la cristianización, la catequización y la regulación moral y monárquica tenían la suficiente fuerza para estar presentes en la "institucionalidad moderna", para regir el ejercicio disciplinador hasta tiempos en que ya se creía superada.

Revisando los hallazgos de los historiadores de la Pedagogía colombiana entrado el s.XX, la pedagogía conservadora oficial del inspector Álvarez de s. XIX (*de los tiempos tétricos y oscuros*) procede de la tradición pestalozziana apropiada desde 1870 por los liberales radicales y se confunde con la pedagogía activa de los Nieto Caballero; hablaba ya de aseo, gimnasia, calistenia, educación de los sentidos, alegría, comunicación profesor-alumno, de la valoración individual, de religión sentida, de niñez ejercitada y activa que se autoproclama ya como

pedagogía moderna, racional, objetiva o intuitiva. En un texto de un intelectual pedagógico antioqueño<sup>615</sup> de segunda mitad de s. XX, se observa esa síntesis entre educación tradicional y educación moderna, estamos hablando de un texto de pedagogía editado en 1961, donde después de un capítulo “Sobre los medios de la educación moral” en el que aún se justifica la aplicación del castigo (tareas, movimientos forzados, privaciones) y los arrestos, se continúa con otros capítulos sobre las bondades de la escuela activa.

En consecuencia, la oposición entre lo moderno y lo tradicional, desde la perspectiva de Sáens y asociados (1997), es algo que debe sacarse de las explicaciones simplistas. Ellos llegan a considerar que tal oposición podría ser una pieza de cierto juego estratégico sobre la escuela primaria que habrá que tratar de explicarse. Para el caso de la disciplina y el castigo, preguntarse por el significado que tendría la escuela elemental en el asunto de la regulación y la construcción de la nación; el rol que tal con-formación tenía en función de los retos del desarrollo, el trabajo, la salud, y la constitución de un *cuerpo nacional* a través de una instrucción pública prefigurada, con pretensiones modernas ya desde los ambiciosos reformadores educativos de 1870 (referencia a los liberales radicales que ocupaban en ese momento el poder central colombiano).

### ***Modernidad y “ennoblecimiento corporal”***

A medida que avanza el proceso de la modernidad, el poder del monarca pierde intensidad. Se abre paulatinamente un extrañamiento del acto violento; se habla en el ámbito judicial de la “lucha por el debido proceso”. Según Araya (2006) “Se aleja la mano del poderoso del cuerpo de los débiles, percibiéndose un resquebrajamiento de la autoridad de la monarquía como cuerpo que domina a partir de la individualización del súbdito”. Esta situación se reconoce en el proceso mismo de evolución sobre el sentido del castigo corporal como instrumento de la corporalización escolarizada.

---

<sup>615</sup> José María Rojas (1961) *Pedagogía y Metodología General*. Texto guía para Escuelas Normales, Medellín, Editorial Bedout. (Filósofo, licenciado en educación, profesor de secundaria de Escuela Normal, universitario - Facultad de Educación-, director, decano, visitador educativo, inspector escolar, escritor).

Según esta investigadora, en los inicios del XIX, en algunos procesos americanos ya se expresan reparos respecto a que el castigo sea asociado a Justicia y que el juez fuese, además, el ejecutor de las penas. Esto debió tener para el momento y para la posteridad disciplinaria, efectos en la regulación de la intervención pedagógica de lo corporal y específicamente en la autoridad del institutor para operar castigo a partir de juicios que no eran interrogados inicialmente por nadie.

El asunto del castigo escolar ejecutado por la suprema autoridad escolar, cruzaba seguramente con un debate ya iniciado en la América pre-independista sobre el Juez como ejecutor de ley y Justicia. Este paso fue necesario, como reconoce Araya (2006), para que el juez y seguramente cualquier otra forma de suprema autoridad (preceptor, policía, padre), fueran despojados o condicionados como castigadores por su propia mano (herencia del sistema judicial monárquico).

El golpe, el fuste, el azote, palmazo o chicotazo, ahora se califican como abuso de poder y se apela al *debido proceso*. Esto según Araya (2006), da cuenta de una sensibilidad diferente respecto a los *jueces*, que pasa (según ella) por lo que Beccaria expresaba como moderación de las pasiones particulares como el furor. Esta situación tendrá claras expresiones en los discursos de la disciplina y el castigo corporal de los intelectuales pedagógicos antioqueños de entresiglos; allí seguramente las influencias de La Salle y de los Hermanos Cristianos:

En el maestro están reunidos los derechos que socialmente se confían al Juez, al Fiscal y al Poder Administrativo, de manera que su misión, en cuanto á castigos, es múltiple y, por consiguiente, más delicada. (Duque, 1905)

El maestro no puede dejarse dominar de la ira y la venganza, porque cuando un castigo se aplica, con el dominio de estas reprobables pasiones, más daña que aprovecha. (Duque, 1905)

Decretado un castigo después de premeditación sobre atenuantes y agravantes, llevarlo a cabo sin tenacidad, procurando dar al alumno una lección, y de ninguna manera mostrar sevicia en la aplicación. (Duque, 1905)

La severidad indebida crea simpatías por el culpable, y debe evitarse todo asomo de crueldad, sobre todo el predominio de la cólera (Zerda, Art, 56, pp.35)<sup>616</sup>.

La crítica a la escuela tradicional que emprenden los reformadores activos en Colombia en la segunda y tercera década del s.XX, encuentra en su régimen disciplinario y en el aislamiento que tiene la escuela del medio, dos de los principales referentes de su insatisfacción (Sáens y otros, 1997); según referencian estos historiadores educativos, Rafael Bernal<sup>617</sup> señala el abuso de los medios de coerción y corrección, el disciplinamiento inadaptado y tendiente a inhibir las actividades corporales espontáneas del niño, el sacrificio de su individualidad, la sobrecarga, el memorismo, el desdén y la represión de su curiosidad, el exceso de reglas y la ausencia de higiene escolar, como vestigios y principales vicios de la escuela tradicional.

Para Sáens y otros (Ibid. 213) la superación del efecto disciplinario lancasteriano (penas físicas e infamantes) de cara a un reconocimiento del niño como individuo, sujeto de un proceso formativo, implicó: (1) el establecimiento de un régimen “justo” (valoración flexible y ponderada de cada una de las acciones que ya no se considerarían como atentado contra una ley o una autoridad personal); (2) el establecimiento de una técnica imparcial y regulada para corregir a cada individuo por lo que hace y no en razón de sus privilegios; (3) afirmación (rudimentaria) del carácter especial de la infancia (inherencias a la edad); (4) expresión de una clasificación psicológica de los niños (conocimiento y evaluación individual de la inteligencia).

### ***Pedagogía y castigo***

Sáens y asociados (1997) nos recuerdan que en el contexto pedagógico moderno colombiano, la organización escolar recurre a la antigua experiencia del castigo físico para la formación de la infancia, lo institucionaliza y lo tecnifica. El Plan Zerda,<sup>618</sup> desde las influencias norteamericanas

---

<sup>616</sup> Citado por Sáens y otros (1997).

<sup>617</sup> Uno de los principales impulsores de la reforma activa de los años veinte del s. XX.

<sup>618</sup> La constitución de 1886 establece que “El estado tendrá [...] la suprema inspección y vigilancia de los institutos docentes, públicos y privados, en orden a procurar el cumplimiento de los fines sociales de la cultura y la mejor formación intelectual, moral y física de los educandos”; cuestión que es reglamentada por la Ley 89 (Plan Zerda) que definió jurídica y normativamente la educación, y estableció las bases de un

de J. Baldwin y en contravía con lo que pedían los activos, sin dejar de ser una *refinación* en cuanto a los castigos de la verticalidad lancasteriana<sup>619</sup> de primeras décadas de s. XIX, propone una tecnología disciplinaria más compleja que los varazos; en su Capítulo VIII, relacionado con los principios relativos a los castigos (Art. 56), plantea que “El castigo, como medio de educación, ha de ser esencialmente correctivo. Su objeto consiste en llevar al discípulo a que vea y sienta sus faltas y se corrija de ellas”. Es entendible que Alberto de J. Duque, maestro antioqueño que se destaca ganando el concurso de instrucción pública de 1905 en Antioquia, abra el ensayo galardonado con el primer premio afirmando que:

El fin de la educación es desarrollar al hombre, y para desarrollar hay que corregir; luego puede establecerse como principio: la corrección es factor en el cultivo de las facultades humanas; la corrección entraña los castigos, y para estudiarlos se les debe considerar en sí, como medios, en las aplicaciones y los procedimientos (...) el mal perjudica individual y colectivamente, se ha contrarrestado su acción con el temor. Por eso el cumplimiento de las leyes se funda en los castigos y ellas son base de la estabilidad social.

La investigación sobre pedagogía e infancia ubica en su rastreo que, entrando al s. XX, Johonnot, Baldwin y sus apropiadores colombianos son defensores de las penas de dolor. Además encuentran que sus contradictores son los Hermanos Cristianos, los Salesianos y los Maristas; bondad, amor y vigilancia paternal reemplazan en muchas de estas órdenes (según los investigadores), ya desde finales del s. XVII, los castigos aflictivos que tenían un origen muy oprobioso.<sup>620</sup> En casos extremos de “animalidad” dirán, el derecho de punición se concede solo al padre (Sáens y otros, 1997).

---

sistema nacional educativo sobre el que el gobierno central tenía la suprema inspección y reglamentación. Este plan, entre otras cosas, organizó la inspección educativa y las direcciones departamentales de educación; dividió la educación en primaria, secundaria y profesional; y dejó a cargo de la administración departamental la instrucción primaria.

<sup>619</sup> Maquinaria instruccional para un mundo en trance de industrialización (Caruso, 2005: 35), reclama del cuerpo docilidad-utilidad.

<sup>620</sup> Según Araya (2006) basada en Lardizábal, son aquellas que “afligen el cuerpo, ya causando dolor, ya privando de ciertas comodidades, ya causando ciertas incomodidades” Las penas más graves eran las que mutilaban miembros. Las penas “inhumanas” debían conmutarse por galeras o vergüenza pública. Lardizábal oriundo de Tlaxcala, Nueva España, llegó a ser doctor de la Escuela de Letrados y Ministros de la Real Cancillería, y formó parte de los encargados de formar y extender el Nuevo Código Criminal (“Carolino”) en 1770. Se le llamó “el abogado americano”. Hay que anotar que La Salle, ya desde principios del s. XVII, se oponía al castigo *brutal*, desde allí los Hermanos Cristianos se opusieron a las penas aflictiva, al



Se abre paso un desplazamiento del castigo físico hacia los castigos de vergüenza pública (aflictivos), camino hacia el castigo moral y académico. Permanece hasta muy entrados los “nuevos tiempos”, la consideración de una cierta “humanidad inferior” a la que convendrá el castigo. Para aquel cuya naturaleza moral se ha sabido cultivar y afinar, el castigo debe ser puramente moral (M. Antoine, citado por Sáens y otros, 1997).

En la arqueología del régimen escolar clásico, allí la mirada sobre los castigos practicada por Sáens y asociados (1997), permite distinguir cuatro estratos, crisol de cosas viejas y nuevas, que permiten comprender la andadura epistémica de los castigos: el Plan Zerda conforma el primer hito (estrato más arcaico) vigente desde 1893<sup>621</sup> hasta 1935; este plan luego será reformado (sobre los castigos) por el decreto 492 de 1904 (segundo hito); el tratado de los hermanos Restrepo Mejía (saber oficial) hasta 1911 conforma el tercer hito; el cuarto hito, culmina en la disciplina de confianza propuesta por los pedagogos activos (considerado de corte radical de la modernidad en la pedagogía colombiana) visible en los programas para escuela primaria de 1935 diseñados por Nieto Caballero; veta, este último estrato, donde estos investigadores encuentran un hilo que viene desde las propuestas de los liberales santanderistas en 1826 (ética utilitarista), que será continuado en los manuales protestantes leídos durante la regeneración (Johonnot y Baldwin), línea observable (según ellos) en 1915 en la revista *Cultura* de Nieto Caballero y Luis López de Mesa, tendencia que luego logrará institucionalizarse en los programas de primaria de 1935.

Encuentran Sáens y asociados (Ibid. 209-211) tres momentos históricos en el proceso de crítica a los castigos físicos: (1) 1870 (reforma instruccionalista de los liberales radicales) que descalifican los castigos y las penas corporales por ineficaces y nocivas para la formación moral del niño; (2) crítica de las penas infamantes o aflictivas que “corrigen” produciendo vergüenza y humillación pública (faltas contra sí y faltas contra el régimen escolar o la sociedad, para estas últimas seguían justificando “la infamia pública” y, (3) Congreso de 1923 que configura *la vía del honor*,

---

encierro, los empujones; cuando resultaban *insuficientes los estímulos y la persuasión* se hacían más flexibles al uso del castigo y lo incluían en los *medios correctivos*.

<sup>621</sup> Las penas del Plan Zerda (Art. 57) aplicables en la escuela son: reconvenciones privadas o en presencia de toda la escuela, privación de recreo, notas de mala conducta, degradación en el lugar de la clasificación de los merecimientos y aptitudes, encierro, aislamiento o separación de los demás niños, fijación en el cuadro de los desaplicados o incorregibles en un lugar exterior de la escuela.

prohibición de los castigos dolorosos, descalifica los que duren más de media hora, no se podrán encerrar los niños ni limitárseles los alimentos, prohíbe la férula. Según Sáens y asociados (Ibíd. 211) el proceso llegado a la coyuntura del Congreso de 1923 termina por combinar las tres vías que en apariencia eran excluyentes.

### 3.3 Referentes

#### *Gobierno escolar*

El gobierno escolar contiene una lógica organizacional donde lo curricular, allí, lo pedagógico didáctico, lo administrativo y lo disciplinario contienen acciones de gestión, planeamiento, control, selección cultural, disciplinamiento que dan cuenta de lo escolar como sistema. En tal sentido podría afirmarse que la lógica de la organización escolar demanda de herramientas conceptuales potentes y abarcales, tal como el concepto de gobernabilidad, para los procesos de descripción, comprensión e interpretación. Por más que esté centrada en la enseñanza o el aprendizaje, en una pedagogía abierta o cerrada, activa o pasiva, moderna o tradicional, la enseñanza es un asunto de conducción y encausamiento.

Así, aspectos tan específicos como el disciplinamiento y el castigo escolar, atraviesan todo el andamiaje escolar y tienen ribetes de dispositivos de gobierno para la intervención corporal intencionada (pedagógica). Más allá del gobierno político, de sus límites, habría un cuerpo explicativo amplio (teoría de la gubernamentalidad moderna) esbozado por Foucault (Caruso, 2005), que ayudaría a mirar el asunto del disciplinamiento y el castigo escolar en su complejidad, en tanto prácticas de conducción variable y contradictoria en constante transformación y acomodación. Según Caruso (2005) pensar las prácticas institucionales de castigo y corrección, pasa por el estudio de las formas de vinculación del sujeto con sus prácticas de subjetivación,<sup>622</sup> ruta epistémica que ha servido para dimensionar y caracterizar la experiencia misma de la modernidad occidental.

---

<sup>622</sup> Siguiendo el uso del término francés *assujétissement* por parte de Althusser y Foucault, Butler a juicio Jacqueline Cruz (Butler, 2001), utiliza *subjection* con el doble significado de sujeción y subjetivación (el proceso de devenir del sujeto); sujeto súbdito (en grillete) y sujeto emancipado (devenir). El sujeto se formaría en la sujeción, allí los procesos de subjetivación.

En este sentido pensar el castigo escolar parte del dimensionamiento de una práctica constitutiva de lo moderno, en tanto hace parte de la concreción en el sujeto (en el cuerpo) de una red de controles y regulaciones que definen escolarmente (para este caso), desde la relación poder-saber-sujeto, las formas modernas de subjetividad y de subjetivación. Ser disciplinado, castigado, corregido o emancipado (Butler, 2001), acciones corpóreas institucionalizadas que encaminan la subjetivación en la modernidad. En términos generales (Caruso, 2005) el encausamiento disciplinado y disciplinario tiene en las disciplinas y en la biopolítica dos modelos para la configuración de las prácticas de orden.

La escuela, agencia de encausamiento, haría parte de la estructura de gobierno (pastoral o civil) y el maestro, agente de prácticas conductoras, en componente de la estructura de "policía", mediador de los procesos modernos de regulación social (economía del cuerpo); el maestro básico aún invierte gran parte de su tiempo en disponer y filar los cuerpos, ordenar cosas y *ambientes educativos* (operaciones de gobierno).

Así, "buen maestro", "buena escuela", "buen gobierno escolar", "buena práctica educativa" y "buena pedagogía", se constituyen en referentes educacionales que se miden y valoran en función del buen gobierno de los cuerpos. "Gobierno" refiere, según Foucault (1976), a un complejo de prácticas (visibles e invisibles) y de "personas que dirigen nuestra vida cotidiana con la ayuda de órdenes, instrucciones, influencias directas o indirectas, como, por ejemplo, la de los médicos", figuras de autoridad como los profesores, párrocos,<sup>623</sup> psicólogos, gente que según Caruso (2005) tiene en común la labor de legitimación. Desde esta perspectiva micropolítica, el ejercicio de gobierno se desarrolla a través de prácticas híbridas de coacción y consenso de consentimiento y posiblemente con presencia de actos de resistencia regulables (la oposición también puede ser integrada).

La gubernamentalización, híbrido jurídico y pastoral, basada en la producción de la obediencia (ciudadano siervo), encuentra en el poder pastoral (gobierno del rebaño) aspectos que recurren a la conducción de sí mismo a partir de ejercicios sobre el sí mismo y a la conducción del grupo desde ejercicios reguladores (la oración) en una dirección de gobierno; formas eficientes de

---

<sup>623</sup> El sistema de castigo escolar entrado el s. XX sigue apoyado en la autoridad personal de los párrocos que eran a la vez los inspectores locales natos (véase, Saens y otros, 1997: 213).

producción de subjetividad, economía de pecados-penitencias-rezos-méritos-condena-salvación. Esta cuestión, conducción pastoral y conducción de la enseñanza, representa una conexión entre gobierno pastoral y enseñanza (atención al individuo y al rebaño), que según Caruso (2005) será crucial en la constitución de una didactización individual o grupal de la enseñanza. De las formas individualizadas de confesión (psicagógico modelativas) hacia formas de instrucción grupal pedagógica, el desafío de la regulación social se impone en la modernidad y con ello formas definidas grupalmente de instrucción y enseñanza. Hay una conexión directa entre gobierno escolar y gobierno de lo social. Autoridad gubernamental y autoridad docente, nodos de un mismo eslabón gubernativo que se ejerce sobre los cuerpos a través de unas tecnologías que se transforman desde la individuación pastoral hasta la socialización civil, formas de poder que se ejercen desde el poder-creer-saber.

### ***Escolarización***

En relación con la educación en contextos del proyecto moderno, hay una creencia fundante de la racionalidad y la democracia que reconocemos como escolaridad obligatoria, todos por derecho y en función del progreso, el “crecimiento” y el “mejoramiento”, podemos ser educables en alguna medida; es un asunto de dignidad y de liberación humana y social (ver Gimeno, 2001). Hay insatisfacción con la educación, muy especialmente con lo que ocurre con los términos de la escolarización o la *pedagogización escolar*, la precariedad, la desconexión social, los problemas de cobertura o la desnormativización escolar, a esto Gimeno (2005: 145) responde que *la educación es contrafáctica*, para Calvo (2012) *caótica* y plena de incertidumbre; desde estas posturas tal inestabilidad es normal, pero va en contravía; para el primero:

La esperanza acerca del poder transformador de la escolarización ha constituido un ideal de salvación en el que han proyectado las aspiraciones los ilustrados, los regeneracionistas, revolucionarios y, en general cuantos optimistas han creído en las posibilidades de cultivar y de hacer crecer a los individuos, confiados en el valor de la educación para el desarrollo económico, la mejora de las personas y de la sociedad.

La educación es antigua y la escolarización (como requerimiento de lo público) es reciente, en nuestro país escasamente llega a algo más de 150 años. La escuela graduada de s. XX se considera como un factor potente de configuración sociopolítica y de ascenso y diferenciación social; en ese sentido, el acceso a ella se convierte en un derecho y una necesidad de la nación y sus poderes, que a veces se reduce al mero acceso a la escolarización; como si con traspasar la puerta escolar o recibir la calificación fuese suficiente para educarse. No es de extrañar que en la escolarización idealizada de principios de s. XX fuera normal escuchar que:

La escuela es la morada de la niñez, en donde se verifica la transformación del niño, miembro de la familia, en el hombre miembro de la sociedad. (Duque, 1905)

La organización de la escuela es un sistema de arreglos destinados a producir ocupación continua, instrucción eficaz y dominio moral. (Baldwin J., 1902)<sup>624</sup>

Este orden es a la vez material y moral: exterior o material, resulta de prescripciones que previenen y reprimen los actos perjudiciales al trabajo en común; interior o moral no es otra cosa que la libre sumisión de las voluntades a la regla. (Bruño, 1911)<sup>625</sup>

Desde la perspectiva foucaultiana, en términos generales, se considera que la escuela enmarcada en los *intereses fácticos* está constituida por una trama de prácticas institucionalizadas que dan cuenta del dominio intencionado de la actividad corporal a través de una intervención continua, analítica y ordenadora.

En Colombia, referenciada en el modelo escolar colonial europeo, la educación formal aparece muy al final del s. XVIII y a principios del s. XIX ya de la mano de los intereses independistas; su intención inicial era la instrucción religiosa, la instrucción en la lengua castellana y la sumisión política a la corona. El desarrollo de la instrucción pública elemental tiene también antecedentes significativos, según Cajiao (1994), en el Plan de las *Escuela Patrióticas* de principios de s. XIX. La escuela elemental vinculará con el proceso independista, objetivos de defensa y construcción de nación. Como instrucción pública obligatoria se configura a mitad del s. XIX, y como sistema

---

<sup>624</sup> Diccionario de las escuelas. Nueva York: Appleton. Citado por Sáens y otros (1997).

<sup>625</sup> Bruño, G.M. (1911), Manual de pedagogía para uso de las escuelas católicas, París: Bouret (Citado por Sáens y otros, 1997).

nacional educativo (Plan Zerde) entrando al s. XX, como en la mayoría de los países latinoamericanos.

La iglesia, *poder pastoral*, con efecto gubernamental de lo social y de lo escolar a lo largo de estos más de doscientos años de su proceso constitutivo, no dejará de disputar un lugar de gobierno al poder civil; los párrocos, ya como preceptores o institutores, como maestros o rectores, inspiradores o inspectores, serán importantes actores del poder educativo y el gobierno escolar.

En el desarrollo de la escuela en las dos últimas centurias, aunque se observa cierta “aceleración moderna” en la primera mitad de la segunda y cierta “socialización” en la última mitad de estos últimos cien años, el *cronos* transcurre demasiado lento; hay escuelas en el país que poco tienen que envidiar a las primeras expresiones escolares de principios de s. XIX. Nuestra escuela es *deforme e irregular* en consonancia con la polarización y la inequidad histórica reinante.

Para Calvo (2012) nuestra cultura escolar se cimenta sobre la contradicción y el conflicto más que sobre la armonía, desde allí plantea la idea de apostar por la desidealización de la escuela para vivirla, pensarla y comprenderla en realidad y cotidianeidad; una escuela pensable y dimensionable en su relación con la *objetividad subjetiva* de alumnos y profesores enraizados en sus historias personales y colectivas, captando su vivencialidad y experiencialidad humanizada. Desde esta perspectiva, la escolarización, a diferencia de la educación (que reclama la superación de la normalización y ordenación consustancial a la escolarización), contiene un hacer rutinario, preestablecido, alienado, factible de ser eficaz y eficiente y con algún nivel de *humanización*.

### ***Disciplina escolar***

Disciplina acá se toma en el doble sentido de disciplina escolar (ramo, asignatura, área, campo de saber, disciplina científica) y como disciplinamiento o regulación del sujeto o la población, a través de diversos dispositivos institucionalizados desde lo social, allí el campo de lo educativo y

de lo escolar formal. A través de ellas se dirige o gobierna a los individuos y a la sociedad. Según Foucault (1976),<sup>626</sup>

Las disciplinas establecen una "infrapenalidad"; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacia sustraerse a los grandes sistemas de castigo (...) se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de las conductas y dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante.

Bourdieu y Passeron (1981) por su parte, observarán que "Toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural"; en este sentido contemplamos que la acción pedagógica sobre lo corporal no deja de ser un encauzador en los límites de tal arbitrario que está mediado por un proceso de selección cultural hecho por la escuela a través del maestro o de otros agentes escolares externos, pero ligados a ella en razón de los objetivos de poder que lo social establece sobre ella y sobre los escolarizados; proceso que según Gimeno (2001) y Vain (1997) genera obvias resistencias. La escuela llega a desestabilizar con "su novedad" un sujeto que se resiste. La imposición que hace la escuela de una voluntad de saber y allí de una prescripción corporal que le es "exterior" al escolar, se ha acompañado siempre de la disciplinación y el control, también de un consentimiento y una resistencia variable. Allí se da la producción del sujeto; la disciplina y el disciplinamiento son elementos constitutivos de lo social hecho sujeto, hecho cuerpo sujetado (como devenir emancipatorio o realidad subyugante).

El poder disciplinario, desde la perspectiva disciplinaria foucaultiana,<sup>627</sup> encauza, incluye, multiplica y usa las fuerzas; plantea una economía calculada y permanente, no reta, multiplica en una especie de economía política del cuerpo; administra la energía de los cuerpos. Específicamente el castigo en el contexto del dispositivo de la escolarización

---

<sup>626</sup> Citado por Vain (1997).

<sup>627</sup> Ver Foucault (1976: 175).

“Antes que ser un acto salvaje de violencia, de venganza individual o incluso de represión institucional (...) se encuentra ligado de modo indisoluble con los fines sociales asignados al hecho de mantener agrupados de modo regular unos niños fuera de su hogar; está vinculado con los fines político económicos como la formación de hábitos de obediencia, disciplina y trabajo. (Sóens, Saldarriaga, Ospina, 1997, pp. 193)

En el marco escolar, la disciplina ha referenciado prevalentemente un comportamiento definido por los adultos y por lo social, desde unas condiciones de saber-poder; para Moncada (2010):

La disciplina era estandarización, uniformidad, obediencia acrítica, sumisión. La indisciplina se sanciona con castigo, con exposición y escarmiento en público, con expulsión. Durante mucho tiempo fueron más importantes la conducta y la disciplina que el aprendizaje en las instituciones escolares. La disciplina uniformizaba y por lo tanto, necesitaba rectificar y castigar a los desviados (...) Se confundía aprendizaje con disciplina.

La disciplina, el orden, el control y la vigilancia siguen constituyendo los cimientos y los ejes de la institución escolar (coordinador de disciplina, monitores, policías escolares, cámaras, dispositivos electrónicos, empresas de seguridad, prácticas disciplinarias); control y contención social (jornadas extendidas, *raqueteos*), concepto de escuela guardería, de escuela bunker, de escuela resguardo; disposiciones que limitan la salidas escolares y los procesos educativos informales y no formales; que fortalecen el encierro preventivo. Base constitutiva de discursos políticos, estéticos e higienistas de *nuevo tipo* (estigmatización de lo popular, regulación sexual, presentación corporal, valoración artística, prevención política y social, discurso de la seguridad) que se reclaman retóricamente incluyentes pero sumándose dramáticamente en la *diferenciación* y estigmatización social de raíz decimonónica.

### ***El castigo escolar***

Las representaciones, las metáforas, los constructos pedagógicos y didácticos (teorías, opiniones, creencias, medios, contenidos, métodos, dispositivos, acciones, tácticas) de control y disciplinamiento corporal, forman parte de lo que Norbert Elias (2008), en sus “investigaciones



socio-genéticas y psicogenéticas” sobre la sociedad, ha llamado el proceso de “civilización occidental”.

Las prácticas que permiten conformar un aparato de coacción aparecerían como rasgos decisivos en el hábito de los individuos “civilizados” y esto posee relación, desde esa perspectiva, con la constitución de institutos de monopolio de la violencia física y con la estabilidad creciente de los aparatos burocráticos y de Estado. Y solamente con la constitución de tales institutos monopólicos estables, se crea ese aparato formativo que sirve para inculcar o para preformar.

Eliás (2008: 535) se hará la pregunta sobre los sentidos de la violencia física en los procesos de organización de la sociedad. La organización de la institucionalidad, de la nación, de los estados, tiene íntima relación con el sentido de la emergencia de la institución escolar pública y obligatoria y allí con el sentido de la intervención pedagógica de los cuerpos que deben ser ajustados, estos, prevalentemente en función de los intereses defensivos y proyectivos de las naciones.

El castigo corporal (que no “solo físico”), no es cosa del pasado, de las instituciones pre-modernas y de la “modernidad naciente”, de modelos educativos y profesores antiguos y tradicionales; se práctica en todas las instituciones que acogen y socializan a niños y niñas; en un concepto más amplio, la ciudad (desde su condición proto y pre capitalista) en sí misma es un crisol de innumerables prácticas de racionalización y sometimiento violento de niños a los designios, necesidades y proyecciones adultas y si se quiere a las necesidades y proyecciones de los *menos*.

Mirando el asunto desde una perspectiva más amplia, como lo permite la categoría de violencia simbólica, la escuela, en su proceso constitutivo, así se referencie en las formas *cerradas* tradicionales urbanas o en las formas *abiertas* en naturaleza, ha tomado forma de centro de encierro, limitación y privación de libertad; aislamiento, gestión proxémica que se ha justificado en una separación que se dimensiona necesaria para una mejor acción de la institución sobre los cuerpos, acción, en soledad, sin interrupción, sin competencia (véase Trilla, 2009).

En los contextos violentos que rodean la escolarización latinoamericana, específicamente la colombiana, se pueden observar prácticas externas e internas que favorecen la reproducción cotidiana de prácticas de violencia, castigo y control extremo de los cuerpos que asisten a las instituciones formadoras.

En América Latina, el castigo escolar se mantiene como práctica de intervención de lo corporal. Se identifican creencias y representaciones de lo infantil, de la niñez y de la educación en estas poblaciones, que ligadas a prácticas cotidianas institucionalizadas y no institucionalizadas, mantienen un accionar violento que se creía superado. Para Eljach (2011)

Las vías de represión y descalificación se mantienen vigentes, mientras que las alternativas centradas en el respeto de la dignidad y los derechos de los niños y niñas se encuentran ante múltiples dificultades para imponerse como nuevo modelo, tal como lo formula la Convención sobre Derechos del niño (1989).

En la escuela, como en los viejos tiempos, el examen y la gestión/control del espacio y el tiempo, así como los códigos corporales interactivos, reflejan en buena medida un pulso educativo que se contrae en prácticas que parecieran ser parte sustancial de la idea escolar, como si la escuela no pudiese prescindir de ellas para su existencia.

Estado	Prohibido en casa	Prohibido en la escuela	Prohibido en el sistema penal		Prohibido en los centros de protección
			Como parte de la sentencia	Como medida disciplinaria	
Argentina	No	Sí <sup>1</sup>	Sí	Sí	No
Bolivia	No <sup>2</sup>	Sí	Parcial <sup>3</sup>	No <sup>4</sup>	No <sup>6</sup>
Brasil	No <sup>7</sup>	No <sup>4</sup>	Sí	No <sup>5</sup>	No <sup>10</sup>
Chile	No	No <sup>11</sup>	Sí	Sí	No
Colombia	No	No <sup>12</sup>	Parcial <sup>13</sup>	No <sup>14</sup>	No
Costa Rica	Sí <sup>15</sup>	Sí	Sí	Sí	Sí
Cuba	No	No	Sí	No	No
R. Dominicana	No	Sí	Sí	Sí	No
Ecuador	No	Sí	Parcial <sup>16</sup>	Sí	No
El Salvador	No	Sí	Sí	Sí	No
Guatemala	No	Sí <sup>17</sup>	Parcial <sup>18</sup>	Sí	No
Honduras	No	Sí	Sí	No	No

<b>México</b>	No <sup>19</sup>	No	Sí	No	No
<b>Nicaragua</b>	No	Sí	Sí	Sí	No
<b>Panamá</b>	No <sup>21</sup>	No <sup>22</sup>	Sí	Sí	No <sup>23</sup>
<b>Paraguay</b>	No	No <sup>24</sup>	Sí	Sí	No
<b>Perú</b>	No	Sí <sup>26</sup>	Sí	No	No
<b>Uruguay</b>	Sí <sup>27</sup>	Sí	Sí	Sí	Sí
<b>Venezuela</b>	Sí <sup>28</sup>	Sí	Sí	Sí	Sí

**Tabla 11. Progreso de la prohibición de toda clase de violencia corporal en América Latina<sup>628</sup>.**

Notas:

1. Prohibición pero no explícita.
2. La legislación solo prohíbe el castigo corporal cuando es considerado dañino.
3. Prohibición de leyes estatales, pero es legal en los sistemas de justicia indígena.
4. Ver nota 2.
5. Ver nota 2.
6. En julio de 2010 el presidente Lula Da Silva radicó un proyecto de ley que prohíbe los castigos en todos los ámbitos.
7. El borrador de legislación que prohíbe todas las formas de castigo está en discusión (2011).
8. Ver nota previa.
9. Ver nota 7.
10. Ver nota 7.
11. La legislación solo prohíbe el castigo que produce lesiones.
12. La legislación solo prohíbe el castigo que produce lesiones.
13. Leyes de la República lo prohíben pero es legal en comunidades indígenas.
14. Ver nota 12.
15. Prohibido en 2008.
16. Ilegal en las leyes de Estado pero permitido en las comunidades indígenas.
17. Prohibición pero no explícita.
18. Ilegal en las leyes de Estado pero permitido en las comunidades indígenas.
19. Pero el derecho de corrección fue retirado del Código Civil del territorio federal.
20. Propuesta de prohibición a todo castigo corporal en el código de familia en discusión.
21. La legislación solo prohíbe el castigo corporal que produce lesiones.
22. Ver nota previa.
23. Ver nota 21.
24. La legislación protege la dignidad pero no es explícita la prohibición del castigo corporal.
25. Prohibición pero no explícita.
27. El congreso se comprometió a favor de la prohibición (2007). Una legislación que prohíba todas las formas de castigo está en discusión (2010).
28. Prohibida en el 2007 a través de una enmienda al código civil y al código de la niñez y la adolescencia.

<sup>628</sup>Fuente: Progress towards prohibiting all corporal punishment in America Latina, Prepared By the global initiative to End All Corporal punishment of children ([www.endcorporalpunishment.org](http://www.endcorporalpunishment.org)). Org).

Desligarse de una de las creencias fundantes de la escolarización: “la letra con sangre entra”, no parece tarea fácil cuando se constata que han existido una sustentación normativa y procesos de configuración “formativa” del profesorado (prácticos y profesionales), que han servido de sustento directo o indirecto, explícito o implícito, a modelos que soportan este accionar intencionado, fanático y violento.

Podríamos representar un espectro que posea en sus polos más extremos el castigo (por un lado), y el premio (por el otro lado); estímulos, ejercicios sobre lo corporal que se mueven entre dolor y placer, como estrategia de una tecnología con-formadora que ha orientado el encauzamiento corporal escolarizado; variaciones circunstanciales (espectrales) entre estrategias duras y blandas. El estudio de Eljach (2011) respaldado por UNICEF encuentra que en América Latina e incluso en la región Caribe se observa una disminución en las prácticas de castigo. Bajo la anterior idea espectral, cabría preguntarse si tal disminución es real o si en buena medida lo que sucede es un proceso de *gaseosificación* o camuflaje de las prácticas violentas en la escuela.

Hay un estudio de Cajiao (1994) en Colombia, que consultando las voces de los niños y las niñas, muestra como ellos y ellas llegan a encontrar violentas algunas prácticas que los adultos no tienen como tales, castigos sutiles y solapados que pueden tener también efectos avasalladores. En esa línea de problematización del castigo escolar, podríamos inscribir hallazgos de Eljach (2011) que encuentran posibles explicaciones a la disminución del castigo físico en América Latina, no ya en un sometimiento de dichas prácticas, sino en los procesos mismos de transformación que ellas experimentan; su disminución deja incólumes e incluso con tendencia al aumento, los maltratos emocionales. Es como si el *castigo crudo* y encarnado, ante el embate normativo y *humanizador*, viviera un proceso de sutil camuflaje.

Es muy significativo el hecho de que en Chile, uno de los países que ha dado grandes pasos en la conformación de un sistema educativo moderno, un 75% de los niños y niñas manifiestan haber recibido algún tipo de violencia por parte de sus padres. Más de la mitad dicen haber recibido violencia física y uno de cada cuatro violencia grave. Gritar, insultar, no hablarles, cachetadas,

tirones de pelo y orejas, golpearles con objetos; conjunto de prácticas conformadoras de una cultura violenta hacia niños y niñas, que no respeta tiempo ni espacio social.<sup>629</sup>

### 3.4 Problematización

En Latinoamérica y el Caribe el panorama del castigo social y escolar sigue siendo atroz.<sup>630</sup> Para Antioquia y Medellín se tiene un predicamento de macro contexto (planes de desarrollo, planes sectoriales de salud, infancia, educación, etc.), que promueve una estrategia sectorial internacional globalizada y moderna, contextualizada en las tendencias desarrollistas y afincadas en el desarrollo humano sostenible, en la promoción de la salud corporal y social, en la equidad, la paz, la reconstrucción social y cultural situada, con respeto a los derechos humanos y conectada con intereses elevados como los de “la ciudad de los niños”;<sup>631</sup> retórica cuya tesitura difícilmente viene tramando con el registro y la intensidad del drama en el que se debaten *los más*; deseos intelectuales y burocráticos gigantes, realidad cotidiana avasallante, brecha profunda entre la ciudad apalabrada-deseada y la ciudad vivida y padecida, infancia<sup>632</sup> sometida a condiciones sociales inhumanas que dificultan su desarrollo.<sup>633</sup>

El conflicto social que se vive en Colombia y específicamente en la ciudad de Medellín, ha hecho de la escuela un bastión de contención social y de escenificación del conflicto intersocial; nuevos actores han penetrado con fuerza el muro escolar, acrecentando los procesos de violencia y castigo escolar por móviles institucionales (contención) y no institucionales (conflicto externo entre fuerzas).<sup>634</sup> Por ello la disciplina, el orden, el control y la vigilancia siguen constituyendo los cimientos y los ejes de la institución escolar.

---

<sup>629</sup> Véase estudio UNICEF-PLAN de Eljach (2011).

<sup>630</sup> Ver Eljach (2011).

<sup>631</sup> El Proyecto la “Ciudad de los Niños” fue aprobado por unanimidad en sesión plenaria de El Concejo de Medellín. El Pedagogo Francesco estuvo allí como invitado especial.

<sup>632</sup> Según el Diagnóstico situacional de la infancia y la adolescencia ( Alcaldía de Medellín, 2012), en 2010 en la ciudad se registraron 182 homicidios de niños y adolescentes (entre 0 y 17 años); de cada 100 víctimas de muertes violentas, 9 eran niños y adolescentes.

<sup>633</sup> Moreno (2013).

<sup>634</sup> Informe de riesgo N° 008-13 (Marzo 6 de 2013). Defensoría del Pueblo. Defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de DDHH y DIH. Sistema de alertas tempranas – SAT.

Las creencias y prácticas del castigo corporal escolar que matizaron la naciente escuela pública y obligatoria colombiana, hoy, con algunos *retoques humanizadores*, siguen siendo soporte didáctico significativo en las prácticas de conformación corporal de la escuela pública; situación que se encuentra posiblemente en situación de “retroceso” o “reafirmación” dadas las dramáticas condiciones que imponen el entorno violento y la manipulación infantil de los actores armados en el conflicto social colombiano,<sup>635</sup> Colombia es uno de los países de la región latinoamericana que menos ha avanzado en una normativa de contención de la violencia y el castigo social y específicamente escolar, de niños y niñas.<sup>636</sup>

En Colombia, la denominación de *pedagogías tradicionales* que circulaban y habían sido apropiadas (Zuluaga Garcés, 1987) cobijó a las pedagogías católicas, a la pedagogía pestalozziana y a la pedagogía lancasteriana, pedagogías señaladas como expresiones de una enseñanza en donde la consideración acerca de la infancia resultaba opuesta a pensarla como sujeto de intereses; en tal sentido, su estatuto (desde la pedagogía) continuó siendo el de una infancia pasiva, necesitada e inhumana, que requería para su educación, de castigos corporales severos.<sup>637</sup> Cuestión que en esencia poco ha variado. El castigo escolar constituye una vía que traspasa los tres modelos pedagógicos (tradicional, católico y activo) que, en el s.XIX hasta mediados del s. XX, confluyen en el sistema escolar colombiano.

Las escuelas de *primeras letras*, el modelo lancasteriano, estrategias educativas donde predominó la férula, el silencio y la quietud<sup>638</sup> evolucionaron *linealmente* hacia una escuela amable, dinámica y saludable. A principios de s. XX la “pedagogía nueva/activa” en Colombia (centrada en el potencial del alumno), a partir de los desarrollos y las apropiaciones de los saberes psi, sociales y médicos, refleja un nuevo pulso y un nuevo tono en la relación maestro-alumno.<sup>639</sup>

---

<sup>635</sup> Véase Informe de riesgo N° 008-13 (Marzo 6 de 2013). Defensoría del Pueblo.

<sup>636</sup> Ver comparativos por países en Eljach (2013).



<sup>637</sup> Herrera (2013).

<sup>638</sup> Para profundizar en el desplazamiento histórico-cultural entre estaticidad y dinamicidad escolar (cinética) en los contextos de la invisibilización clásica y la individualización moderna de los cuerpos (aproximación comprensiva a la producción de los espacios disciplinarios), véase Caruso (2005: 289-302). Allí se encuentra una interesante significación historiográfica de un tal *habitus corporal sedentario* que cultivó la escolarización clásica y que, muy posiblemente, llegó a constituir un obstáculo para las pretensiones sociales de la escolarización moderna.

<sup>639</sup> Véase Herrera (2013).

Ante este panorama, y frente al asunto de la cultura corporal tratado en este acápite, cabe preguntarnos por ¿cuáles son las condiciones que definen la violencia y el castigo escolar como una creencia sobre la IPC actualizada en la escuela que hoy se vive en Medellín?

### Matriz referencial para análisis estético del discurso sobre los castigos

<b>Signo</b>		<b>Expresión Comunicativa</b> (Despliegues, qué y cómo se dice)		<b>Ambiental</b> Pertenencia, referencia, contexto, enmarcación, nicho ecológico, red de influencias, vectores de fuerza que matizan	
<b>Símbolo</b>  <b>Acción ludo corporal</b> (Enunciado) (Disciplina, punición, castigo, gestión del control y del dolor)					
Lenguajes (Lo dicho, lo hecho) 	Atributos (Procedimientos) 	<b>Verbal</b> (Apalabramiento).	<b>No verbal</b> (Expresión corporal).	<b>Escenario</b> (Interno y externo, entorno y contorno, pre-moderno, moderno, político, religioso).	<b>Icónico</b> (corporal u objetual).
<b>Filial Pertenencia</b>	Adscripción  Inversión energética (Acontecimiento, evento, práctica, acción corporal).	Habla (Palabra) Referente Dios o naturaleza: Economía corporal (valor de uso, valor de cambio: salvación, regeneración, re inserción). El sermón, el juicio, la pena	Expresión no verbal. (Géstica; postura, parte) Gestual de castigador o de castigado, de controlador o controlado.	Enmarcación (Pertenencia). De lo humano y de lo divino, de la escuela, de la iglesia, la moral, la naturaleza, la sociedad (Criterios disciplinarios). De la ley divina, social, estatal, escolar. Escenario público, privado, íntimo.	Cicatriz, cepo, manual de ley, látigo, férula.
<b>Motricidad</b>	<b>Frecuencia (Periodicidad).</b>	Reiteración verbal, reincidencia, repetición. Regular, individualizar, estandarizar. Modernidad e individualización y dosificación (frecuencia y jerarquía de la falta y la pena) (ver Plan Zerda 1893 al Congreso de 1923)	Reiteración no verbal, reincidencia, repetición. Ejercicios, repeticiones reivindicadoras, pago de la pena.	Frecuencia del ambiente, repitencia.	Huella conformadora por la insistencia expositiva para la salvación o la reivindicación social o escolar

a d	<b>Intensidad (Ímpetu)</b>	Ímpetu verbal: Alcance de la reconvencción, la pena, la recomendación, el consejo, la represión, la reprimenda, el escarmiento, el sermón la corrección, la condena o la expiación.	Ímpetu no verbal. Expresión que acompaña el control, el castigo como generador o receptor. Expresión del dolor infligido.	Ímpetu, contundencia del control o el castigo desde el carácter de la matriz social y el paradigma disciplinario desde donde se ejerce la acción disciplinante.	Divina, civil, pública, privada, religiosa, moral, íntima. Garrote, férula, golpe, fuate, azote, palmazo o chicotazo.
	<b>Dirección (Pulso, pulsión)</b>	Atracción del discurso/ dirección del ejercicio: redentor, salvador, integrador, rehabilitador, escarmiento. Que atrae o que expulsa. Pena afflictiva, moral, académica.	"Expresión corporal" condicionada por una dirección regulativa: castigado, reprimido, torturado, enjuiciado... Encasillado o liberado, concentrado.	Dirección disciplinaria (Escolar, religiosa, moral, estatal, familiar, de grupo, de etnia, de clase, de generación, de sexo, de género)	Señales orientadoras de la disciplina. Marcas de lo permitido y lo prohibido, de lo aceptado y lo rechazado (símbolos, trazos, manuales, normas). Calabozo que se cierra. Guardián.
	<b>Volumen (Magnitud)</b>	Proporción, tamaño, cobertura discursiva del disciplinamiento. Magnitud de la prescripción disciplinaria.	Proporción, magnitud del contenido no verbal en los actos de la disciplina (magnitud gestual del grito, la postura).	La magnitud del disciplinamiento en función de la razón social matricial (cárcel, hospital, escuela, club, grupo). "La escuela pública llegó a ser esencialmente una matriz disciplinante".	Magnitud del ícono. Dominancia de la imagen de control o disciplina.
	<b>Movilidad (Dinámica)</b>	Dinámica del texto disciplinario (movimiento, quietud, grito, silencio, luz, oscuridad). Estática o dinámica que provoca el texto; estabilidad, inestabilidad. En la enseñanza mutua prima el silencio y la inmovilidad. Las pedagogías activas se definen en los espacios y tiempos móviles y dinámicos, los cuerpos en constante dinamicidad corporal.	Carácter dinámico (estaticidad, dinamicidad) del gesto, de la "expresión del cuerpo" disciplinado, controlado (aquietado o liberado, movilizad, secuestrado). Movilidad, quietud.	Ambientes facilitadores u obstaculizadores de la acción corporal.	Iconografía para la movilización o el aquietamiento.



	<b>Densidad (Ocupación)</b>	Proporción de la palabra en el espacio-tiempo textual de la disciplina.	Proporción de la géstica, la postura y la "expresión corporal"; la ocupación corporal expresiva del espacio tiempo disciplinario en relación con el carácter del castigo.	Nivel de aglomeración u ocupación del ambiente disciplinario dado su carácter público, privado, íntimo (casa, cárcel, hospital, fábrica, oficina, calle, cancha).	Textura, consistencia, ocupación icónica en función de la matriz disciplinaria (iconografía disciplinaria leve, asfixiante).
	<b>Tonicidad (Tensión).</b>	Dureza o consistencia de lo verbal en razón del carácter disciplinario del enunciado. Voz de mando.	Potencia corporal. Fuerza o dureza transmitida en la "expresión del cuerpo" en razón del lugar que ocupa el sujeto en el control y el castigo.	Dureza, tono del entorno de acción. En conexión con la matriz disciplinaria.	Peso, dureza del icono disciplinario.
	<b>Flexibilidad (Tolerancia)</b>	Tolerancia, plasticidad léxica. De la represión "cruda" a la reconvencción.	Soltura, relajamiento o endurecimiento gestual, postural y expresivo en razón del castigo. Cuerpos formados, con-formados, regenerados. Cuerpo maleable, modelable, resistente. Castigo y Endurecimiento corporal.	Ambiente y flexibilidad. Contextos, entornos irreductibles o reductibles.	Adaptabilidad icónica, acomodación en conexión con la dosificación y el pago del castigo.
<b>Proxémica Proximidad (Uso social del espacio)</b>		Proximidad textual: Entre las matrices y los paradigmas y modelos disciplinarios. Entre los sujetos de la disciplina y el control; entre los tipos de infractores; entre los regímenes disciplinarios; entre los espacios de la disciplina y el control (físicos, virtuales, tecnológicos, escolares, sociales, familiares). Entre la escuela "fría y tétrica" a la escuela "dulce y amorosa". Entre la vieja y la nueva escuela; entre la escuela tradicional y la escuela activa. Premodernidad y Modernidad.	Nivel de proximidad de los cuerpos a partir de las disposiciones expresivas disciplinarias (aislamiento, colectivización, individualización, socialización, espectáculo).	Los efectos del ambiente disciplinario en conexión con regímenes, paradigmas y modelos disciplinarios. Pedagogía tradicional, católica, moderna. Poder civil y poder pastoral. Tradición lancasteriana, tradición pestalozziana.	Cercanía o lejanía del icono. Ícono y extrañamiento corporal. La reja, la cárcel, el aula, la escuela, el hospital (gestión de la distancia social).

	Apropiación por consentimiento y apropiación crítica.			
<b>Cronemica Temporalidad (Uso social del tiempo)</b> <i>Tiempos de lo pastoral, de lo civil.</i> <i>Tiempos de los liberales radicales, de los conservadores.</i> <i>Tiempo de castigo y disciplina.</i> <i>Tiempo de gestión del dolor.</i>	Palabra disciplinaria y tiempo. Encierro: léxica del tiempo exterior y tiempo interior. Disciplina y discurso de la gestión del tiempo (castigo). Cronos disciplinario. Ciclos de control.	“Expresión corporal” disciplinaria y temporalidad.	Ambiente disciplinario y temporalidad. Tiempo diferencial (interno-externo). Ambientes para administración del tiempo del castigo.	El icono en el tiempo.

Tabla 12. Matriz estética para el análisis de los discursos sobre el disciplinamiento y el castigo corporal escolarizado.

### 3.5 Análisis

“Interpretar un texto no es darle un sentido  
(más o menos fundado, más o menos libre),  
sino por el contrario apreciar el plural de que está hecho”. Barthes (1980, 3)

“La topografía, la raza, la alimentación, el medio ambiente son causas poderosas,  
que bien analizadas nos hacen caer en la cuenta de que la aplicación del castigo de dolor con la  
prudencia, el tino, la medida y las reglas pedagógicas del caso,  
es una lógica consecuencia para obtener el dominio o gobierno de la voluntad sobre los instintos”.  
Machado (1928)

Se dice que a fuerza de ascesis algunos budistas alcanzan a ver un paisaje completo en un haba, y es así, empezando su interesante hermenéutico *A/Z*,<sup>640</sup> como Roland Barthes expresa el deseo de los primeros analistas del relato. En este aparte del estudio, se aborda el texto de Alberto de J. Duque (1905) intentando captar elementos que den cuenta comprensivamente, del valor ideológico (moral, estético y político) de la representación del castigo para la época y para la comprensión situada del ejercicio actual de intervención pedagógica de lo corporal en los contextos de la escolarización.

<sup>640</sup> El texto haba escogido por Barthes para su ejercicio hermenéutico, es *Sarrasine* escrito por Balzac. interesante trabajo que inspiró el tratamiento que intento al texto corto de Alberto de J. Duque “Estudio sobre los castigos” (1905).

La idea con el texto de Duque es tratar de inducir sentidos sabiendo que “Ese yo que se aproxima a este texto es ya una pluralidad de otros textos” (Barthes, 1980); textos, que en mi lectura saltan, para intentar una aproximación sensible al enunciado corporal: castigo escolar, que es castigo social de lo corporal y dispositivo privilegiado de la corporalización. Ruta para entrarle descriptiva y comprensivamente a los textos múltiples escritos sobre los castigos escolares (aun desde las propias limitaciones metodológicas y de saber, por desconocimiento del *intérprete*). Siguiendo el consejo del semiólogo, no se buscan las verdades del texto o del autor; el texto sufrirá irrespetos pues desde las voces, a veces inaudibles de otros textos y otros autores, se intentarán aproximaciones críticas al asunto del castigo desde la lectura del *intérprete*.

### ***El estudio de los castigos***<sup>641</sup>

El título trae a la mente varias cuestiones: una investigación (¿?) hecha por un Normalista nacido en s. XIX en un pueblo perdido de Antioquia (pertenencia temporal, cronémica ambiental); por un profesor conservador nacionalista (pertenencia profesional y política) que enfunda (léxica militar) buena parte de su retórica educativa en la educación defensiva, de cara a los interés expansivos y conservativos (dirección y pulso concéntrico) de la patria, dadas las crisis extraterritoriales (España, Panamá, Perú...) y el deseo de reconfiguración de la nación colombiana. Estudio, investigación, escrito que presenta el autor al concurso de instrucción pública de Medellín. En estos años el tema del castigo (léxica escolar) está de moda, la satanización de la educación tradicional o el realistamiento en las huestes *activas* (proxémica de los modelos pedagógicos) se hacen a costa de las críticas al castigo escolar (enunciado corporal), el castigo amplía sus fronteras a partir de la porosidad que se impone en los límites entre lo escolar y lo social.

---

<sup>641</sup> Título del texto de Alberto de J. Duque, tío de Roberto, coordinador del colegio Camilo Torres, nieto del teórico de los castigos escolares de principios de s. XX. Roberto me regaló un ejemplar tipo compendio de la obra de su abuelo recopilado y empastado por su abuela, allí, en medio de recortes de prensa de la época finamente sistematizados está un interesante y potente aparte denominado “Estudio de sobre los castigos” con el que su abuelo Alberto de J. ganó en 1905 el concurso de instrucción pública de Antioquia; texto publicado en aquella época por la imprenta oficial. Este texto servirá de base para el análisis estético que se ensaya en este aparte de la investigación. La numeración y los paréntesis no hacen parte del texto original, son herramientas organizativas del investigador para su lectura.

Para reflexionar sobre aspectos históricos, sociales y educativos de las emociones y su control, es interesante partir de la taxativa conexión que hace Duque (1905), en su premiado estudio sobre los castigos, entre: escuela, educación, sociedad, desarrollo, corrección y castigo corporal.

La Escuela (icono) es el semillero (icono) de la sociedad futura (proxémica escuela-sociedad, léxica rural), el taller (icono) en que se forjan (matriz laboral, proxémicas escuela-taller, metáfora psicagógica de la modelación) los hombres del porvenir. (16)

El fin de la educación es desarrollar al hombre, y para desarrollar hay que corregir (dirección cinésica naturalizada); luego puede establecerse como principio: la corrección es factor en el cultivo de las facultades humanas (dirección cinésica de acepción pre-moderna rural); la corrección entraña los castigos (cinesia), y para estudiarlos se les debe considerar en sí, como medios, en las aplicaciones y en los procedimientos (método). (4)

En las tensiones propias de la conformación de una corporeidad pre-moderna y moderna. En consonancia con los ajustes de la economía política del cuerpo. El discurso -allí la exposición de creencias, constructos, teorías y metáforas- sobre los castigos<sup>642</sup> de Alberto de J. Duque (1905), constituye una amplia superficie que permite leer las condiciones de la corporalización en la escuela antioqueña del periodo de entresiglos XIX-XX; texto, extensión viva y sensible de enunciados corporales, que permite leer las motivaciones del disciplinamiento en el pasado, pero también las condiciones de posibilidad histórica (espacio, tiempo, cuerpo, intercambios culturales) de los dispositivos que vehiculizan hoy los procesos de la corporalización escolarizada. Entre estas motivaciones y condiciones destacamos:

### ***La proxémica paradigmática***

Se entiende acá por paradigma a un referente social, científico, cultural que se revela como un modelo o patrón, como un orientador de creencias o acciones; que se constituye como punto de vista; teoría o práctica que se sostiene, se desarrolla, que se transforma o supera, que puede

---

<sup>642</sup> Ver texto completo en anexos de la tesis.

ser adoptada, actualizada o recreada; que entre sí se sobreponen o compiten, que iluminan una condición histórica, una actuación o una intervención social, académica, política, religiosa.

Duque evidencia en su discurso la magnitud y la intensidad de un paradigma educativo "naturalista" donde se siente con fuerza una condición paradigmática pre-moderna; donde parece prevalecer una economía doméstica y espiritual de lo corporal. Honor, virtud, naturaleza, sufrimiento, fatiga, valentía, fuerza, rectitud, referentes de un cuerpo para el trabajo donde domina la economía agraria; presencia de un cuerpo cercano a la tierra y a la vida rural, de aire libre (Le Breton, 2007). Demandas de una sociedad tipo donde, al decir de Ibáñez (2003), predominan procesos primarios de producción.

"La tendencia general de la educación, es cultivar (icono) al hombre orgánicamente (léxica pre-moderna), formándole sano, robusto, capaz de la luchar con los elementos (retórica y representación del cuerpo (pre-moderna, rural, dirección de las capacidades). Enseñándole á afrontar los peligros con valor (retórica pre-moderna) y con entereza para que confie siempre en sus fuerzas (tono, valor y lugar de la fuerza proto-capitalista y pre-moderna)". (26)

Es comprensible que la idea de educación explícita en el discurso de Duque, se circunscriba a "Enseña(r) á afrontar los peligros con valor (retórica pre-moderna) y con entereza para que confie siempre en sus fuerzas" (26), para este maestro, la educación debe obrar "En la esfera de lo moral (del sujeto), haciéndolo rico en virtudes" (26); dirá que

Como generalmente al principio de la obra al maestro se oponen obstáculos, tiene que proceder fuertemente (tono) y aplicar castigos (frecuencia) de inmediato efecto: esta es la causa para abogar porque al maestro no se le coarte (pulso), sino que se le apoye (pulso concéntrico). Los hermosos plantíos necesitaron del hacha (icono rural) destructora (léxica premoderna, rural). (24)

En este contexto se asignan a la escolarización, tareas de forjar, modelar, rectificar, Cuerpo que hay que domar (Pellegrin, 2006), Cuerpo sometido a una disciplina moral e intelectual rigurosa por medio del ejercicio y las artes para el control y la modelación (Guevara, 1998). Ejercicio que se rige a través de la referencia con-formativa con valores atemporales; Duque habla de que el

“cultivo del hombre” parte de la existencia de unas leyes pedagógicas generales (2), de las dificultades para establecer la ley pedagógica (3), de la existencia de reglas establecidas como guías de buenas costumbres (4) que las leyes son la base de la estabilidad social (6), que la ley tienen seriedad (64), que

El maestro que persigue el fin de desterrar los castigos de la escuela (pulso centrífugo, excéntrico), modelando al hombre para el bien (movilidad, flexibilidad), obra de acuerdo con verdaderos principios (léxica y pulso concéntrico), y cumple su misión (dirección). (10)

En el discurso de Duque se evidencia la presencia de paradigmas diversos, que en condiciones variables de hegemonía interactuaban en la definición de las condiciones de intervención pedagógica de lo corporal. En el espacio escolar se escuchaban ecos de una disonancia. Dice el pedagogo antioqueño en su estudio que

Los que abogan por la abolición de los castigos (tono), coartando el derecho de los maestros (léxica-pulso), resultan en la práctica contradictorios y en teoría inaceptables (proxémica teoría-práctica y pulso centrífugo-excéntrico). (12)

Tan perjudiciales son los sistemas de honores (léxica inter-paradigmática), recompensas y premios (icono) como la antigua fórmula “la letra con sangre entra” (pulso concéntrico, centripeto, atractivo, iconos, léxica pre-moderna). (17).

La diferencia (proxémica) que existe entre los métodos comunes como el mnemónico y catequístico (métodos pre-modernos), y los métodos que se basan en la naturaleza de las facultades humanas (métodos modernos), resulta clara al terminar una clase: el resultado de los primeros, esfuerzos para retener, y aprovechamiento nulo, porque se funda en la sola memoria; de los segundos, ánimo, ansiedad de nuevos conocimientos, progreso y amor al trabajo (proxémica, métodos pre-modernos y modernos). (33)

En el espectro general, que va de la escuela tradicional de s. XIX (enmarcada en la maquinaria lancasteriana), pasando por la estrategia de la *pedagogía simultánea* (que de la mano de los

pedagogos religiosos católicos y protestantes<sup>643</sup> pretende superar la pedagogía del temor y la arbitrariedad y el mecanicismo de la *enseñanza mutua*) a la estrategia de la pedagogía activa de primeras décadas del s. XX, se puede observar una disposición social y educativa hacia la intervención corporal escolar que se mueve irregularmente entre diversos paradigmas que se mueven, así mismo, irregularmente entre el soporte de una organización correccional cerrada y una propuesta tutelar de matiz preventivo; paradigmas que dan forma a lo que hoy entendemos como una cultura escolar y una cultura corporal situada histórica y socialmente.

Las relaciones entre las diversas matrices sociales (escolar, jurídica, penitenciaria, deportiva, religiosa) constituyen *formas de encarnación* del poder y de las redes de los *poderes sociales* que están constituidas o definidas por paradigmas de diverso orden (pedagógicos, jurídicos, religiosos, científicos), entre ellos encontramos los *paradigmas específicos* que pueden estar constituidos de manera inter, multi o transdisciplinar, inter, multi o trans-sectorial (entre ellos el conductismo, la enseñanza simultánea, el constructivismo, el calvinismo).

Desde la perspectiva de nuestra matriz estética (ver Tabla 1.), en el orden de *lo ambiental* (que habla de la pertenencia, de la referencia y la enmarcación), hay un troncal retórico (en este caso de orden paradigmático) que define la pertenencia o adscripción de una acción o de una intervención corporal. Situación posible a partir del cruce que se da entre este componente del *enunciado corporal* con los componentes que definen la inversión energética (motriz, temporal, espacial), que habla de la magnitud del paradigma orientador.

Se ha sostenido, por ejemplo, que en el cuerpo y para la época, el talante del ejercicio lancasteriano (paradigma de la educación mutua) y el talante del ejercicio activo (paradigma de la educación activa) se diferencian ostensiblemente. Por ejemplo en el orden motriz, se ha sostenido que el primero aquieta y silencia y que el segundo dinamiza; que el primero promueve al sujeto pasivo-dócil y que el segundo promueve al sujeto activo, crítico. A principios del s. XIX se evidencia una gestión dinámica y tónica de lo corporal en función de las antiguas teorías de *los humores* y *los temperamentos*. Se registra en los textos de la instrucción de la época que:

---

<sup>643</sup> Se menciona a los hermanos Restrepo Mejía, a los Hermanos Cristianos y a la influencia de pedagogos protestantes norteamericanos (Sáens y otros, 1997).

“Es necesario entonar i ecsitar los temperamentos linfáticos; moderar los sanguíneos, tan propensos á toda clase de ecesos; calmar los nervios sin debilitarlos; refrescar los biliosos; i distraer i consolar á los melancólicos: a los temperamentos atléticos basta soltarles la rienda”.

OBSERVACIONES: El Constitucional de Antioquia, 5, empastado los años 1834 - 18371840 - 1841 (García y otros, 2000).

Ya a principios de s. XX, en discursos pedagógicos como los de Duque (1905) se alcanzan a percibir relaciones y tensiones fuertes entre los paradigmas tradicionales y las teorías y creencias emergentes de la *gestión corporal* escolarizada. La definición de los procesos de IPC a través del disciplinamiento y el castigo escolar del entresiglos educativo antioqueño, es diverso y *encontrado*; expresiones de una proxémica cambiante que matiza los contenidos y las estrategias de las instituciones, del profesorado y las actitudes sociales y escolares frente a dicha práctica. Allí se puede evidenciar el peso y la interacción social-escolar (aproximaciones y alejamientos, cercanía y antipatía, inclusiones y exclusiones, fusiones, solapamientos) de los discursos jurídicos, médicos, religiosos, pedagógicos. Así, Duque (1905) abunda en explicaciones que entraman *viejas y nuevas explicaciones*, referencian determinismos criminalísticos, y ambientalismo culturalista, estadística, medicina curativa, terapéutica moral, educación tutelar y correccional

Es, pues (la pedagogía), ciencia experimental (léxica con pretensión de ciencia). Como arte, tiene reglas generales (léxica normativa), métodos reconocidos (léxica didáctica) y experimentados y procedimientos adecuados para realizar el cultivo del hombre (dirección pre-moderna, proxémica-léxica moderna y pre-moderna). (2)

Que hay hombres incorregibles (frecuencia) y fatalmente malos (proxémica entre el bien y el mal, paradigma moral, paradigmas religiosos), lo han demostrado los criminalistas (proxémica: los paradigmas asociados a la matriz jurídica y a la matriz escolar) de estos últimos tiempos con razones científicas (proxémica ciencia y pedagogía), y con abundancia de ejemplos (frecuencia). (59)

Así como el que padece una enfermedad contagiosa (proxémica, matriz médica y matriz escolar) requiere aislamiento (pulso centrípeto), los grandes males morales (magnitud, volumen) lo necesitan también: la tisis moral es más contagiosa que la tisis orgánica (proxémica, matriz



médica y matriz escolar, formas de la enfermedad, retórica del paradigma moral y el paradigma médico-curativo). (61)

Creemos sinceramente que entre nosotros ha fracasado el establecimiento que se funda con el nombre de Colegio Tutelar (enmarcación), porque esta sociedad no se preocupa de su suerte y por falta de organización adecuada. (67b)

El saber fisiognómico (mirada sobre el cuerpo) propio de los avances de vida urbana y de la urbanidad, se deja sentir en una tecnología del disciplinamiento y el castigo que quiere asentarse en una economía del cuerpo de nuevo orden, en función de las demandas personalizadas que requieren las formas de producción emergentes.

En la tensión que se presenta entre los diferentes paradigmas que disputan las condiciones de intervención de lo corporal en la escuela, no todo está concentrado por la fuerza pre-moderna, se evidencian discursos que atreven una condición diferenciable al interior de la economía corporal escolar que se revela a través de la perspectiva misma del tratamiento a través de los dispositivos y las prácticas de disciplinación y castigo.

Así se va evidenciando que en los saberes y prácticas del maestro se da un desarrollo en consonancia con los procesos de "valoración de la infancia", de concentración en la visualización y valoración del individuo en su condición de desempeño tempo-espacial escolar, que se mueve entre el espacio de castigo, la expiación y el desarrollo; el advenimiento de la individualización moderna, se evidencia en los *ruidos aperturistas* que se escuchan en los discursos del maestro Duque,

El estudio particular del carácter de cada educando, de sus facultades, ocasión y tendencias, es obligatorio (tono) para el educador; de él se deduce la manera como debe dirigirse a cada uno (frecuencia) en sentido desarrollador y no depresivo (tono) ni contradictorio (pulso-dirección, proxémia); esto que a primera vista es una dificultad, se facilita mucho con la observación detenida y científica (dirección, control, tono) en la práctica del profesorado. (40)

Los maestros científicos (pulso, educación, ciencia, pedagogía-ciencia, arte-ciencia, pedagogo-científico) y observadores, experimentan y siguen de cerca los resultados (pulso científico y experimental): los casos (retórica experimental psi) excepcionales que se presentan, son materia prima en el campo experimental (retórica científica), y con la práctica del magisterio, la facultad apreciativa (retórica experimental) se cultiva diariamente (frecuencia). Es así como se complementa la justicia, sublime virtud a la cual el maestro tiene que acomodar sus actos (proxémia entre educación virtuosa y educación experimental). (42)

Cuando la justicia (léxica) es la apreciadora de las faltas, es decir, cuando el que ejerce autoridad es capaz de evaluar (test, evaluación, extrañamiento) las malas acciones (proxémia), de demostrar las consecuencias y de aplicar el castigo proporcionado (intensidad, frecuencia, dosificación) el castigarlo recibe una lección que puede guiarlo en lo sucesivo (dirección-pulso). (43)

Experimento, test, evaluación, personificación, equivalencia referentes paradigmáticos de una economía política del cuerpo que quiere asumir los designios de la escolarización con el cuerpo en función de los afanes de lo social, diría Pedraza (2001) que estaríamos en los tiempos donde “El cuerpo deviene (en) principio ontológico y sus energías (en) objeto de administración” (Pedraza, 2001). La disciplinación se enfila hacia la vigilancia y el cálculo, preocupa el rendimiento, las causas y los efectos, la eficacia y la movilidad.

### ***La proxémica intermatricial***

La escuela apropiada en este lado del Atlántico, es la misma institución, que superando los límites con-formativos de la matriz familiar, se constituye como tecnología privilegiada para la conformación corporal en los contextos de la demanda de una economía política del cuerpo, que responde a los designios del capitalismo y sus formas situadas de desarrollo y concreción social (protocapitalismo).

A manera de siembra y de terapia preventiva, el disciplinamiento, el control, la vigilancia y aspectos puntales como la pena o el castigo corporal escolarizado, no están aislados de lo

que pasa en el conjunto de lo social. Son múltiples las matrices sociales que operan, con delegaciones de poder diferenciado (Adorno, 1974: 68) tras una misma ilusión en la tarea de la corporalización. Cada una desde un lugar paradigmático, desde una táctica, unos dispositivos, unas prácticas y unas acciones diferenciadas, apuntan al cultivo del hombre bueno, creyente, patriótico y trabajador.

El trabajo es la gran virtud (lógica educativa, dirección), y si en la Escuela se cultiva el hábito del trabajo (matriz laboral, dirección y pulso centripeto-concéntrico de la educación), las consecuencias son favorables para el individuo aisladamente y como miembro social (cuerpo/sujeto-sujetado). (15).

La escuela ha querido aislarse (pulso centripeto) para cumplir mejor su tarea educadora, pero la sociedad en la dinámica de las fuerzas participantes (matrices) pulsa por ponerla a tono con el encargo central (progreso, salvación, producción). En el discurso de Duque (1905) evidenciamos cómo en el entresiglo se impone una proxémica incluyente entre lo social y lo escolar, caracterizada por presiones de diverso orden paradigmático y matricial que desean una escuela respondiente a los designios de las partes que constituyen lo social (iglesia, partidos, gremios, familia, economía, moral, ciudad, región, centro, legisladores, curricularizadores, empleadores).

La escuela (icono) es la sociedad en pequeño (lógica fundante del sentido de la escuela/dirección): allí están representados los gremios (sujeto), los elementos, las costumbres y las tendencias sociales (dirección-/tradición), y por consiguiente, el derecho que tienen los poderes públicos (proxémica poderes) para establecer sanciones, es el que tiene la Escuela para conseguir determinados fines (dirección); con lo que la Escuela prepara al hombre futuro, lo modela para el bien (dirección-lo social sobre lo escolar/proxémica). (F7)

Agencias y agentes tradicionales y no tradicionales, convencionales y no convencionales llegan a la educación, a la escolaridad y a la escolarización disputando la parte (uso social del espacio). Allí está formándose el futuro ciudadano, pero también, en toda la amplitud "legal e ilegal", el futuro trabajador y consumidor (uso social del tiempo).

Aunque en el discurso de Duque (1995: F48) el traspaso de poder aparezca como una sucesión armónica y fluida. Las relaciones intermatriciales no siempre han sido horizontales, neutras o apacibles; el paso de la *corporalización íntima* (familia/iglesia) a la *corporalización pública obligatoria* (Estado) costo *guerra*.<sup>644</sup> La escuela ha sido siempre uno de los centros significativos de la disputa social. El Estado, las religiones, las clases sociales, los partidos y las diversas fuerzas sociales tienen intereses allí (proxémica interinstitucional). En la corporalización, formas densas y complejas de poder se concentran (densidad) en un forcejeo de ribetes dramáticos.

En esto del enderezamiento conductual, la escuela y el maestro no son eslabones perdidos en el paisaje de lo social, son eslabones de una *cadena de deseo* que inicia en la matriz hogar y se continúa en la matriz escuela, dice Duque que

El hogar es propiamente una escuela (proxémica sustitutiva: matriz familiar/matriz escolar) porque a los padres corresponde dirigir (dirección) al niño desde que nace (cronémica); cuando se le guía (dirección) como planta que necesita cultivo (léxica premoderna) y al mismo tiempo como ser poseedor de facultades intelectuales y morales (léxica Lasallista y Spenceriana), en la casa (matriz familiar) se empieza a desviar (pulso centrífugo) al niño de lo malo o corregible por los hábitos buenos (obediencia, respeto, higiene, curiosidad, cultura), y el niño va a la Escuela (proxémica intermatricial) más preparado para que obre sobre las facultades y además continúe el cultivo (proxémica sucesiva: casa . . . escuela) de otro orden. (71)

El *cuerpo/planta*<sup>645</sup> está sujeto para el encauzamiento y la con-formación en los hábitos buenos en las redes de lo social; las instituciones, extensiones formales para los distintos estadios o distintos *refinamientos* del cultivo y la corrección. Se insinúa una línea de sucesión o de transferencia de autoridad, en *derecho*: al monarca (Estado) le sucede el padre y a este el magistrado, el cura, el oficial, el capataz o el institutor, todos al fin agentes de instituciones de lo

---

<sup>644</sup>La guerra civil de 1886-1877 está relacionada con un enfrentamiento sobre los referentes formativos para las instituciones educativas. Se debate qué institución (Iglesia, Estado) debe regir e impartir la educación. Se trata de detener los avances de la educación laica impulsada por los radicales que habían definido una apertura desde la constitución de 1863; la guerra civil de 1884-1885 dará al traste, con ello se crearán condiciones para el impulso de la constitución conservadora de 1886 que abre grandes prerrogativas a la iglesia en educación.

<sup>645</sup> En 1516 se observa en los discursos de Erasmo las acepciones de campo sin cultivar o cultivado, semillas del bien o del mal, germinación, madurez, para referirse a los procesos de "inversión educativa" o de confianza en los aportes que hace la educación en el desarrollo humano.

social. El maestro en el contexto de la intervención de lo corporal, *en derecho*, está en la línea de gobierno del *poder administrativo*, Dice Duque de manera optimista que

En el maestro están reunidos (pulso centrípeta, concéntrico) los derechos que socialmente se confían al Juez, al Fiscal, al Defensor, y al Poder Administrativo (proxémica de los poderes), de manera que su misión (dirección), en cuanto a castigos es múltiple (frecuencia), y, por consiguiente, más delicada (proxémica intertextural: textura pedagógica, militar, pastoral, laboral, judicial). (48)

Con relación a la conformación de una estructura escolar para la gestión del castigo, la influencia de los *poderes públicos*, la matriz estatal, laboral, judicial, militar o religiosa son evidentes; el reglamento escolar se considera como un sustituto del código penal, moral, laboral o militar; instrumentos de sanción igualados por el fin de la institucionalidad con-formadora, donde solo cambia la matriz de acción (escuela, magistratura, cuartel, fábrica), la investidura de actuación (juez, maestro, capataz) o el paradigma de intervención (pedagogía, derecho, milicia), dice Duque que

El derecho (léxica normativa) que acompaña al maestro para castigar es el mismo que tienen el magistrado para aplicar sanciones legales (11). Las leyes de un país sin Código Penal (matriz jurídica, icono) no pueden concebirse, y un reglamento de escuela sin castigos, sería igualmente incompleto. (11)

Tras la delicadeza en la aplicación normativa que se le exige al maestro (48), hay un matiz diferenciador que puede ocultar una diferencia real en el ejercicio del castigo a nivel intermatricial; según Adorno (1974: 68) la delegación de poder ejecutor por parte del Estado en sus diferentes órdenes, no es igual para el poder del maestro "parodia del poder real" (Ibid. 69), es equiparable al poder delegado en los jueces, que según él, al ser sujetos de derecho (el maestro no tanto) cuentan con *poder real*. Sugiere que la *conciencia pública* no se toma a la escuela ni al maestro tan en serio, aun en el ejercicio despótico, el maestro no dejaría de ser algo más que una parodia, una caricatura (Ibid. 69).

En el caso del efecto de la matriz religiosa, y contextualizados en el poder constitucional y social que el poder pastoral (Zuluaga 1987) ostenta en el entresiglos, la explicatividad y el fundamento religioso, moral de la acción disciplinante y el castigo corporal en Antioquia (región donde la influencia liberal radical secularizadora y laicizadora es muy limitada), se soportan en una léxica religioso-cristiana:

Es deber del maestro tratar de influir favorablemente, con paciencia cristiana (pertenencia, enmarcación matricial), en los últimos años (cronémica) de la vida, hay que partir del principio de que la educación tiene influencia y de que el hombre es corregible, cosa que en el espinoso (textura) camino del magisterio nos alienta la esperanza de hacer bien a la humanidad". (Duque, 1905: F60)

Por su parte la matriz médica, no ha estado ausente en la disputa; los efectos en la conformación corporal desde la influencia bio, está ampliamente documentada por Foucault en los estudios somatognósticos de la estructura de la salud en el s. XVIII en Francia.

La ola científicista de finales del s. XIX y principios del XX se hace sentir en el discurso de los pensadores educativos de la época en Antioquia. Hace presencia el discurso biológico y experimentalista, nuevas explicaciones llegan al saber pedagógico, como aproximaciones que permiten vislumbrar nuevas variables del castigo y la disciplina

Uno de los recursos a los que apelará la sociedad moderna (pertenencia, enmarcación, ambiente) para detener a la juventud (cronémica) en la pendiente de desmoralización (intensidad) por donde rueda (movilidad), serán los establecimientos de instrucción correccional (pertenencia, enmarcación), organizados científicamente. (66)

El hombre es eminentemente corregible (léxica), y los que parten de principios pesimistas (léxica normativa) como el de "el hombre es malo por naturaleza" (léxica premoderna), niegan todo poder reduccionista (dirección-pulso), pero la educación es realizable como son realizables las curaciones (matriz médica) de muchas enfermedades (flexibilidad y léxica terapéutica y médica; proxémica escuela-hospital, medico-maestro). (9)

Los movimientos forzados (tono, movilidad, cinesia) pertenecen a los castigos físicos y consisten en movimientos repetidos (movilidad, frecuencia) por algunos minutos (cronémica)... No conocemos (aún) las opiniones de los médicos a este respecto. (55)

Nuevas instituciones, nuevas organizaciones y disposiciones de los cuerpos, nuevos referentes paradigmáticos entran al interjuego conformador. Moral, enfermedad, disciplina, salud, ciencia, evaluación, dosificación, reeducación, nodos que anuncian nuevas atenciones correctivas.

### ***La represión corporal en la proxémica de lo público y lo privado***

Apuntalándose los efectos de los ilustrados, se configura una idea ambientalista de la educación corporal. Desde allí, la asimilación de la corta proxémica entre hogar, escuela y sociedad, educación maternal y escuela de primeras letras; también el dimensionamiento gubernamental de la familia como núcleo esencial de lo social y la escuela como sociedad en pequeño. En esta línea se constituye una alta valoración del significado de los primeros años de vida en la condición futura del ser humano; valoración como tiempo de cultivo y de siembra, de enderezamiento precoz, de corrección sensible en función de los planes que Dios y la sociedad le tienen prefigurados. El hogar y la escuela se constituyen como instancias fundamentales de los procesos de socialización. Donde quien planta y corrige son los padres. En el discurso de Duque (1905),

El hogar es propiamente una escuela (proxémica: matriz familiar vs matriz escolar) porque a los padres corresponde dirigir (dirección) al niño desde que nace (cronémica); cuando se le guía (dirección) como planta que necesita cultivo (pertenencia premoderna, rural). (71).

Esta tarea posteriormente será delegada por lo social, en el profesorado; cuando se afirma que la escuela es sociedad en pequeño (7), prepara al hombre para el futuro (7), modela para el bien (7), cultiva al hombre trabajador (14), forma el carácter (14), da las bases de la vida futura que decide el bienestar del individuo (14), prepara para el trabajo que es la gran virtud (14), es el semillero (icono) de la sociedad futura (proxémica escuela-sociedad, léxica rural) (16), es taller (icono) en el que se forja el trabajador (matriz laboral, proxémicas escuela-taller, metáfora

psicagógica de la modelación) y los hombres del porvenir (16), es uno de los factores (fundamentales) que decide el porvenir del niño (18).

Esta línea de continuidad modelativa, matiza y caracteriza los sentidos, los dispositivos y las prácticas que dan cuenta de la con-formación; es así como prácticas como el disciplinamiento y el castigo pasan de lo íntimo, a lo privado y a lo público; castiga el padre, el maestro y el juez. En los términos de Duque (1905),

En la casa (matriz familiar) se empieza a desviar al niño de lo malo o corregible por los hábitos buenos (obediencia, respeto, higiene, curiosidad, cultura) (71) y en la Escuela se cultivan hombres que busquen el bien (concéntrico, centripeto) y excluyan el mal (16)

Dirá que de una casa y una Escuela bien disciplinadas (dirección) deriva el niño (icono) ventajas que después en la sociedad (proxémica escuela-sociedad) lo colocan en el lugar que ocupan los hombres trabajadores (icono) y virtuosos. Para ello padre e Institutor (*derecho de autoridad*) están autorizados socialmente para ejercer el castigo requerido. Para lo cual no deben ser coartados (24), pueden, según su argumentación, aplicar castigos (frecuencia) de inmediato efecto (24), plantea que al castigarlo recibe una lección que puede guiarlo en lo sucesivo (dirección-pulso) (43).

Los castigos van desde los iniciales (íntimos), como el *castigo sensible* (70) que se aplica por el padre al niño en sus primeros años, cuando “las facultades perceptivas apenas empiezan a manifestarse, y el niño es movido por el apetito sensible, cuando la conciencia moral no cuenta” (48, 70) castigos que son de *efecto inmediato*, hasta los castigos privados, públicos, expiatorios y ejemplarizantes (48), que realiza el maestro según la gravedad de la falta.

En un estudio desarrollado por Suarez (2004: 433) con niños violentados y agredidos, observa que aunque todo castigo físico supone en sí una humillación, los narradores hablan de castigos síquicos, para distinguirlos de la violencia física aplicada sobre sus cuerpos; afrentas que son vividas por ellos (manifiestan los investigados en su evocación) como un proceso de destrucción de su autoestima, a través, sobre todo, de la exposición pública como alumno/delincuente (Suarez, 2004: 433). En el periodo (entresiglos) que estudiamos como significativo para la



identificación de las creencias fundantes de la IPC en Antioquia, la *sanción afflictiva* es el común del castigo escolar que adopta (es también una apropiación del modelo de escolarización europea) la escuela, se evidencia en los registros de Duque (1905, 1928) y de Machado (1928), así como en la información levantada sobre los discursos de la educación física y la educación del cuerpo en los ss. XIX y XX por García y otros (2000) y Moreno y otros (2008), que el escarnio, la humillación y la exposición del cuerpo de suplicio escolarizado ante los colegas a modo de ejemplificación, pasa de largo instalándose como práctica presente en la disputa con los discursos que reclaman un nuevo tratamiento de lo corporal, acorde con los avances y logros de las nuevas tendencias educativas que, también por la vía de la apropiación, intentan instalarse en el imaginario, en los discursos y en las prácticas de la escolarización en la región. Plantea Duque (1905) que

La represión pública (pertenencia, clasificación) es admisible en ocasiones en que tengan que tocarse puntos de disciplina, o cuando una mala costumbre toma cuerpo con perjuicio del establecimiento (pertenencia); también cuando una mala acción ha sido cometida en público (pertenencia, enmarcación, ambiente) y cause escándalo o de algún modo falsee la organización escolar (pertenencia). (51)

Nos hace recordar la observación de Foucault (1976) abriendo su emblemático texto *Vigilar y Castigar* (1976), que la falta de Demiens (desmembrado públicamente a tiro de caballos) fue contra el rey, como si fuera contra el padre (Foucault, 1976), fue un parricidio, y debía ser llevado a la escena pública. La continuidad histórica en las conductas del poder sobre lo corporal en esto del disciplinamiento interesado, es evidente. La sanción pública tiene un sentido, un tono y un pulso basados en la exposición del dolor y la producción de un efecto sensible que busca inducir la corrección a partir de la experiencia, no solo del que es objeto del suplicio, también del otro que pasa a ser por la fuerza de las sensaciones, los sentimientos y las pasiones en objeto ampliado de tal acto de poder. Observa Suarez (2004: 434) que:

La sanción más denigrante era la de pasear al castigado por otras clases, castigo del que encontramos diferentes versiones: pasear por todas las aulas, ir a la clase de un docente con fama de duro, ir a las aulas de los mayores, o a la de los más pequeños, al aula de educación

especial, etc., situaciones todas ellas que resultaban dolorosamente humillantes para los niños castigados. (Suarez, 2004: 434)

Plantea Duque (1905: F80) que el castigo debe recurrir a una especie de introyección formativa que tiene relación con los procesos de sujetación a partir de lo que Foucault (1990) denominará como “tecnologías del yo”; auto concepto, autoconciencia, conciencia de sí, que con-forma desde la heterodesignación abusiva; punto de encuentro entre la “tecnología política de los individuos y las tecnologías de uno mismo” (Ibid.). El ejercicio del castigo material debe ser “tan claro (textura, densidad) y prudente, que los mismo alumnos puedan apreciar la necesidad de él cuando se emplea (introyección normativa)... el alumno debe comprender que el maestro puede usar con él, de todos los recursos en el arte de educarle (introyección normativa) (80)”, consentimiento del poder del maestro, aceptación y sumisión del reo por acción de la calidad del ejercicio.

### ***El tono ambivalente en el uso de la fuerza***

“Habría que hacer comprender que la escuela  
no es un fin en sí misma,  
que su carácter cerrado es una necesidad, no una virtud...”  
Adorno (1974: 78).

Las opiniones discordantes y la variedad de reglamentos frente al castigo escolar en todos los países, a juicio de Duque parecen ser razones poderosas para la inexistencia de una ley pedagógica que sirva de soporte legal para la intervención corporal disciplinaria por parte de los institutores. Plantea con relación a esto que

Uno de los casos más complicados para los educadores, son los castigos (tono) en sí, como medios, como expiatorios (dirección) y como fines (léxica). Que no se ha establecido la ley pedagógica (léxica normativa/unívoca) que sirva de base á los legisladores en la Instrucción Pública y á los Institutores (cuerpo), lo comprueba la discrepancia de opiniones en el asunto y la diversidad de los reglamentos en todos los países á este respecto (volumen, flexibilidad y densidad). (3)

En este aparte de los castigos como referente para el análisis de las creencias que soportan la IPC, atrevemos comprensivamente que esta indefinición o esta indeterminación obedece a que el ejercicio de la fuerza en la escuela es una *papa caliente* donde el maestro oficia de chivo expiatorio. Hay quien necesita de un ejercicio solapado de la fuerza.

Sugiere Duque (1905) la maldad no estaría ubicada en la norma ni en quien la prescribe, está en el maestro que castiga, dice que lo malo no son los castigos corporales en sí, que la maldad está en los maestros que los aplican (78).

Habría que dimensionar que las actitudes autoritarias y despóticas, no son propiedad de los viejos profesores (Adorno 1974: 78) y de la educación premoderna y tradicional, son baluarte de toda escolarización.

Desvía la atención además, hacia aquellos sujetos que no escapando a la “animalidad” requieren que se les administre el dolor

Existen también individuos que necesitan de penas de dolor (intensidad) y con los cuales hay que emplearlas para desviarlos de malas tendencias (dirección-pulso centrífugo), para arrancar hábitos reprochables (pulso centrífugo). (79)

Para conservar la autoridad, plantea, el institutor tiene que hacer uso de la fuerza, en el “creer que los maestros no pueden castigar: á esto atribuimos la decadencia de la disciplina” (83), sustenta que “los castigos son necesarios como medios para realizar la educación” (83a) y que “los reglamentos (...) no (pueden) coartar el derecho de castigar (83b); dice que “hay casos como el de la insubordinación y desobediencia (flexibilidad, pulso), en que el Institutor (sujeto-sujetador) para conservar su autoridad, tiene que hacer uso de la fuerza (tono, valor de la fuerza, premodernidad)” (80).

Los castigos aparecen en el discurso de Duque (1905) como medio, como expiación y como fin (3), como parte de la ley pedagógica (3), como derivación de la trasgresión normativa (5), como guía de buenas costumbres (5), como medio para generar temor (6) como parte de una

ley general de estabilidad social (6). Represión privada (50) y pública-aflictiva (51) (proxémica), arrestos (52)(pulso), privaciones (pulso), tareas (icono)(53), notas de conducta (léxica) (54), movimientos forzados (movilidad)(55), aislamiento (pulso) (56), castigos físicos (kinésica) (68), expulsiones (pulso centrífugo)(58), tipos de castigo de las estrategias duras de intervención de lo corporal que conviven en ambivalencia con las formas blandas, más emparentadas con la influencia de las pedagogías activas y las limitaciones que en Colombia se adoptan desde las diversas apropiaciones (Baldwin, Lasalle) entre otros los Restrepo Mejía, Nieto Caballero y los Hermanos Cristianos. Allí, las reconveniones morales y las sanciones pedagógicas acomodadas a la falta, las medallas y premios, más acomodados a una creciente individualización de la conducta, producto de la llegada de los “saberes explicativos” a la escuela (médicos, psicólogos, biólogos) y de un ajuste moderno al concepto de infancia.



**Fotografía 31. “El chico aislado en el acto”. Escuela de Castilla, Moreno, W. Base Tesis (2005)**

Recuerda Adorno (1974: 67) que “El intelecto está separado de la fuerza física. Siempre tuvo aquel cierta función en el gobierno de la sociedad, pero se hacía sospechoso donde quiera que la tradicional primacía de la fuerza física sobrevivía a la división del trabajo”, y en la escuela que estamos leyendo, en la del discurso de los castigos de entresiglo, esa fuerza física sobrevivía, avasallaba. Allí un sobreprecio por la escuela disciplinadora y por la función disciplinaria del profesor; allí uno de los centros de atención y de crítica contra la educación tradicional y las

herencias lancasterianas y pesatalozzianas en Colombia. Pero también allí una centrífuga productora de un ambivalente discurso sobre el castigo. Castigo detestado y reclamado, cáncer y remedio, generador de temor y admiración, solemne (65) y brutal, flexible e inflexible, forzado y elástico (49) aflictivo, para el escarnio (63) y para autoconciencia (introyectado). Entre déspota encauzador de cuerpos incorregibles y artista (41) cultivador de semillas (16) y cientista apreciativo del castigo formativo (1, 2, 42). Comparando los discursos de primeras décadas del s. XIX registrados por García y otros (2000) con los discursos del entresiglo expresados en los textos de Duque (1905 y 1928) y Machado (1928), se evidencia una cierta cientización de la retórica del castigo escolar en los segundos, pero queda la inquietud de la permanencia de la lógica disciplinaria y la regularidad del ejercicio disciplinante de los discursos de los primeros, también la inquietud por los cambios que pudieron haberse operado realmente en el drama vivido por los estudiantes de la época en los rituales del disciplinamiento y el castigo. Para referenciar una posible comparación y evolución discursiva, veamos un cuadro del castigo de antes de mitad de s. XIX:

Las penas que pueden usarse en las escuelas primarias son las siguientes: amonestación, reprensión privada, reprensión en presencia de los alumnos, privación del recreo, detención, sujeción a permanecer en cierta actitud como arrodillado, privación de descanso, arresto, arresto con abstinencia y pena de dolor". Archivo Histórico de Medellín, 1843, Tomo X, Folio: 756<sup>646</sup>

Las penas que pueden usarse en las escuelas primarias son las siguientes: Amonestación o reprensión privada, amonestación o reprensión en presencia de los demás alumnos, privación de recreos, permanencia en las piezas de la escuela en horas diferentes de la enseñanza, sujeción a permanecer en determinada actitud, privación de descanso, encierro solitario y expulsión de la escuela. Archivo Histórico de Antioquia, Periódico El Constitucional de Antioquia, (1856), Trimestre 2, núm. 19, Folio 85, Ordenanza 42<sup>647</sup>

Las partes por donde debe aplicarse el castigo, para no causar lesión dañosa (intensidad), deben ser las bajas y traseras. Se debe graduar en cantidad e intensidad dolorosa, según la sensibilidad del castigado (magnitud, intensidad). Al acto del castigo (ritual) debe dársele una

---

<sup>646</sup> García y otros (2000)

<sup>647</sup> García y otros (2000)

seriedad especial, haciéndolo con ceremonias severas como la de llevarlos a un lugar privado (proxemia: lo público-lo privado), hacerles antes (cronémia del castigo) algunas reflexiones cortas (introyección) y hacer presenciar el acto a dos testigos por lo menos (lo público-lo privado); darle la menor publicidad al hecho punitivo (magnitud); emplear el látigo o la vara (iconos) del mismo modo que es empelado en Inglaterra y Alemania (proxemia de la apropiación de la técnica, del saber), todo lo cual contribuye a hacer del castigo corporal uno de los mejores medios educativos (magnitud). Opinamos, sí, que para esto es para lo que mejor necesitan prepararse los que se dedican a la sublime profesión (léxica) de educar. Machado, E. (1928): El castigo como medio educativo. Estudio y trabajo, Órgano de la Casa de Menores, Folio 270, núm. 68-69, Serie VI<sup>648</sup>

Es contundente, cuando habla de los castigos como medio educativo, el testimonio que el mismo profesor Machado expresa frente a la brecha y la “discontinuidad” histórica y pedagógica que hay entre la retórica y el drama del castigo en su aplicación ya muy entrado el s. XX. Es testigo de su tiempo y “habla con autoridad” del tema; dice cómo se pudo estar aplicando dicha tecnología en los procesos de IPC en Antioquia desde el hogar y desde la escuela:

(Frente a) al empleo de los castigos como medio de educación. Los que hemos sido maestros durante largo tiempo, los que hemos tenido ocasión de verlo y oírlo aplicar frecuentemente, podemos hablar con algo de autoridad; esta experiencia nos dice que todos los padres y maestros castigan corporalmente, es decir, de dolor. Las excepciones confirman la regla. Nos dice además que aquellos que más fevorosamente hablan contra el castigo de dolor en presencia del público, son los que más lo emplean y con mayor rigor, clandestinamente... Machado, E. (1928) El castigo como medio educativo. Estudio y trabajo, Órgano de la Casa de Menores, Folio 270, núm. 68-69, Serie VI<sup>649</sup>.

### ***El presente de la conducta y el castigo escolar: La barbarie escolar no es cosa de un pasado remoto***

La ciudad toda se ha curricularizado y escolarizado (Martínez Bonafé, 2010). Hoy se evidencia claramente que la escuela ha desbordado los muros y que la ciudad ha permeado los límites que quiso imponer protectivamente la escuela (Trilla, 2009). Se puede creer, desde una

---

<sup>648</sup>En Moreno y otros (2008)

<sup>649</sup>En Moreno y otros (2008)

perspectiva monocrónica, que este fenómeno pertenece al pasado; es un fenómeno que pertenece a la sociedad actual. Sostenemos hipotéticamente que este fenómeno en su brutalidad tiene raíces en los tiempos de la escuela decimonónica. La conducta escolar en los contextos del *adentro* y el *afuera* escolar en Medellín, posee agencias y agentes de represión institucional y no institucional que actúan de manera visible e invisible atravesando ágilmente la porosidad del sistema y su estrategia educacional; acá, las respuestas de castigo y las estrategias de disciplinación educativa desbordan los límites de los manuales de convivencia escolar y se inscriben en los reglamentos de policía y de otros actores armados<sup>650</sup> que están inmersos en un complejo social que no se reduce a los marcos de institucionalidad tradicional.

Teniendo en cuenta las acciones de violencia selectiva e indiscriminada que se registran en las comunas y corregimientos de Medellín, presume la Defensoría del Pueblo de la ciudad (2013), que aproximadamente (para poner un ejemplo) 95.000 personas que residen en los barrios de las comunas 8, 10, 13 y 16 y del corregimiento de San Antonio de Prado y Altavista, están expuestas a los actos de terror, amenazas e intimidaciones, extorsiones, retenciones y restricciones a la movilidad, reclutamientos y uso ilícito, homicidios, enfrentamientos con interposición de la población civil, desplazamientos, actos de violencia sexual y ataques contra la dignidad personal (entre otros) por parte de los grupos armados ilegales presentes en esos territorios. Con un agravante de interés para la situación que se analiza, se hallan en mayor condición de vulnerabilidad, los niños, niñas y adolescentes, los jóvenes, los docentes, el estudiantado y el personal administrativo de las instituciones escolares (...) pp.2. La amenaza, el temor, el control y el “disciplinamiento” sobre los términos de la “ciudad emergente” son generalizados. Hoy la ciudad en toda su complejidad, educa y escolariza. Disciplina y castiga en términos inimaginables en la gestión de la *disciplina humanizada*;<sup>651</sup> la tortura, la desaparición, la amenaza, los cobros y

---

<sup>650</sup> En la Comuna 13 (San Javier), en las inmediaciones del Liceo de las Independencias, los estudiantes son intimidados por los combos delincuenciales mediante fuertes golpizas que les propinan a la salida de clases, convirtiendo la escuela en un territorio de disputa, dada la confluencia de jóvenes provenientes de diversos sectores (pp.23). En la Comuna 7, los residentes recibieron el día 20 de febrero de 2013 un panfleto anónimo, en el que se prohibía la entrada de personas ajenas a estos barrios y a los niños y jóvenes asistir a clases (...) El mensaje dice textualmente “no se les ocurra venir a Robledo Bello Horizonte y Villa Flora, y mucho menos ir a estudiar (...) En este sector, los docentes han sido transportados a la Institución Educativa en vehículos de la Policía Nacional (24). Informe de la Defensoría del Pueblo 2013.

<sup>651</sup> En la populosa comuna 8 (Villa Hermosa), los programas de atención a la primera infancia: Hogares infantiles, Madres comunitarias, Buen comienzo, prácticamente han tenido que suspender sus servicios para no exponer a los niños al fuego cruzado. Las más afectadas son las madres cabeza de familia que se hallan en extrema pobreza (ver Informe Defensoría del Pueblo 2013, p.23), los niños del Poblado (barrio de la clase alta) no interrumpen sus clases.

vacunas, las fronteras invisibles, las tomas de la escuela y de las aulas, las retenciones y secuestros, son acciones que permean el cotidiano escolar. Estas acciones dan cuenta de una redefinición disciplinaria que requiere nuevas aproximaciones comprensivas.

Como en los peores momentos del tratamiento escarmental del *cuerpo del suplicio* (Damiens desmembrado en París en 1757) tratado por Foucault (1976), en la Comuna 8, Villa Hermosa, informa la Defensoría del Pueblo de Medellín, la presencia de una modalidad de homicidio que consiste en el desmembramiento de personas vivas. Relata, el defensor, que para la realización de estos procedimientos crueles se utiliza lo que se conoce popularmente como “casas del terror” o de tortura. En la Comuna 8 el fenómeno se visibilizó con la muerte de dos adolescentes que se encontraban realizando una actividad recreativa en la cancha de La Bombonera (pp.6). El cuerpo, por un mecanismo aún no muy claro, ha retomado en la “ciudad educadora” su lugar central como blanco del castigo. Teatro abominable, a ojos de los educandos, que gana centralidad en un espectáculo con-formador; la relajación histórica sobre el cuerpo que trae la humanización se borra de tajo.



Fotografía 32. La actualidad del castigo (Eljach, 2011).

Para sorpresa de la perspectiva Foucaultiana, y desencanto de las perspectivas monocronicas de lo escolar, en este territorio escolar, la historia “se invierte”. Antes

El cuerpo queda (ba) prendido en un sistema de coacción y de privación, de obligaciones y de prohibiciones. El sufrimiento físico, el dolor del cuerpo mismo, no son ya (eran ya) los elementos constitutivos de la pena. El castigo ha (había) pasado de un arte de las sensaciones insoportables a una economía de los derechos suspendidos. (Foucault, 1976: VC pág. 16)



El castigo sobre el cuerpo aquí se mueve circunstancialmente entre el “arte de las sensaciones insoportables”<sup>652</sup> en el dolor y el suplicio (que deja de ser una supuesta realidad de los tiempos remotos) y un sistema de privación, de obligaciones y prohibiciones de espacio tiempos vedados, de límites visibles e invisibles (supuestamente más humanizado); al día están los castigos y suplicios infamantes, también los castigos morales y académicos. El sustrato más arcaico de la escuela moderna no hay que buscarlo en la férula y los latigazos, en los vestigios de la maquinaria lancasteriana; el temor y el terror se enseñorean en nuestras instituciones educativas de la mano de nuevos actores que han llegado a participar en la tarea educativa. Su disminución en las épocas de la pedagogía activa y la pedagogía moderna de tercera y cuarta década de s. XX, se invierte; cuestiones que se creían desterradas como la golpiza, el raqueteo o la requisa para entrar a clase, las clasificaciones, los controles virtuales y electrónicos (cámaras, dispositivos de detección de metales), los espacios prohibidos, la separación en función de evaluaciones conductuales o a pertenencias grupales, están a la orden del día. El disciplinamiento, el control y el castigo se han actualizado y se sacrifican los espacio tiempos conquistados para la formación por parte del saber pedagógico nacional.

En Medellín en la escuela pública, como en las épocas del “disciplinamiento total”, se presume que los alumnos están yendo a la escuela a vivenciar, más un tutelaje de contención social y corporal, emparentando formas clásicas de encauzamiento y ajuste corporal de clase (moralización y *patriotización*), que un acogimiento de socialización académica en proyección a la ciudadanía inteligente y sensible. La disciplina recupera, en la escolarización, su protagonismo psicagógico. Se concretan en el complejo de la escolarización actual un conjunto de dispositivos y prácticas corporales tales como premios y becas al rendimiento, entrenamiento deportivo *extracurricular*, salida escolar, juegos interescolares (Plan Supérate<sup>653</sup>), evaluación corporal, suspensos escolares, formaciones escolares, castigos y marginamientos escolares (fronteras invisibles), días cívicos, gobierno estudiantil, jornada extendida, escarmientos selectivos, cuestiones que siguen concretando frontal o sutilmente los fines disciplinarios de la escolarización.

---

<sup>652</sup> Foucault, 1976: VC pp. 16.

<sup>653</sup> Véase Santos (2012)

	<p><b>Texto:</b> Fotografía "Manos arriba... aguante"  <b>Origen:</b> Biblioteca Escuela Normal de Antioquia  <b>Lugar:</b> Escuela Anexa a la Escuela Normal de Antioquia  <b>Año:</b> 1937  <b>Autor:</b> Desconocido  <b>Fuente:</b> Moena, W. y otros. Proyecto: Recuperación de fuentes documentales para la Historia de las Prácticas Pedagógicas del Cuerpo Escolarizado en la Primera Mitad del s. XX en Medellín.  <b>Descriptores:</b> Educación corporal, disciplinamiento, castigo escolar</p> <p>Fotografía 33. "Manos arriba... aguante". Escuela anexa a la Normal de Medellín. 1937. Moena, W. y otros 2008.</p>		
PERCEPCIÓN	DESCRPCIÓN	ANÁLISIS	FUENTES
<p>Betsabe y a Don Luis Preciado, en el preescolar y en mis primeros años de primaria allí, sin ningún estudio formal, no recuerdo qué nos enseñaba, si recuerdo como nos reprimía, él, maestro llegado al pueblo de otra parte, comprador de café y de oro, dentista, fotógrafo, hombre tímido e iracundo; lo recuerdo con su varijón fino en la mano, con él señalaba, nos chuzaba o nos cruzaba la espalda. En el aula, en la iglesia, en el ado cívico o en el paseo podía ordenar limanos arriba! Recuerdo en mi cuerpo el hormigueo en los brazos cuando la circulación cedía, el dolor y el transcurrir lento del tiempo del castigo ante su mirada fría. La vara marcaba con su sonido la debilidad de alguno de los castigados, generalmente el primer depositario de tan atroz reprimenda era minuto y creo que no lo hacía por debilidad, hoy desde este lugar creo que en su gesto había con ello un gesto de resistencia, un gesto de desprecio hacia la escuela que teníamos.</p>	<p>Un cuadro de intervención pedagógica de lo corporal (IPC) en la escuela anexa de la Normal Antioqueña en el Barrio Villa Hermosa de Medellín: Se aprecia al costado un muro en construcción que hoy separa el adentro y el afuera escolar. Allí en plena formación un grupo grande de niños entre seis y ocho años la mayoría mestizos, algún niño negro, algún niño blanco- expuestos al sol, sin camisa y descalzos, son sometidos a un <i>ejercicio de aguante</i>. La respuesta corporal es diversa, algunos rectos, algunos torcidos por los efectos de la fatiga; no hay comunicación entre ellos, solo habla el de las órdenes.</p>	<p>Recuerdo Scharagrodsky (2010) que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder y existir significa moverse en un espacio y un tiempo; movimiento que implica sensaciones, gestos y rituales contextualizados en un sistema de relaciones de poder que establecen los cuerpos en su accionar social.</p> <p>La constitución de una tecnología para la intervención corporal moderna (véase teorías pedagógicas XVII-XIX) apropiada en Colombia para la tarea conformativa, pasa por la problematización del control y el disciplinamiento corporal: cuestión que tienen que ver con una gestión del cuerpo en el espaciotiempo escolar.</p> <p>Presos, músicos, soldados, obreros, escolares, todos al unísono en la fila que regula y hace actuar como un solo cuerpo; gesto, porte y postura, magnitud, tono y pulso corporal, tecnología de la praxemia y la cronémica corporal que matematiza el uso del espacio social e institucional.</p> <p>Encierra, aula, patia, cuadrícula, banca, ubicación corporal en la geometría escolar, cuerpos formados, clasificados y sometidos a ritmos individualidades y colectivos de producción.</p> <p>Se forma para la instrucción, para la alimentación, para el castigo o la higienización, para el ejercicio y la instrucción; según Scharagrodsky (2010) "el grado de disciplinamiento, homogeneización y rutinización formó parte constitutiva de una matriz normalista" hegemónica; la escolarización en el entesiglos XIX y XX se caracteriza por la recurrencia a la formación en tanto dispositivo enmarcativo y clasificatorio: orden de estatura, de capacidad, rectitud, obediencia, conocimiento; alineaciones, adelantamientos y marchas, distancias, giros, desplazamientos al aula, al recreo, a la misa, en el paseo.</p>	<p>Archivo Escuela Normal de Medellín. Fotografía.</p> <p>SCHARAGRODSKY, P. (2010): El cuerpo en la escuela, En: SOUTWELL, M. UNLP/CONICET/FLAC SO.</p>

Tabla 13. Ejemplo de análisis estético con MAE de texto. "Manos arriba... aguanten" (1937).

La desbarbarización de la humanidad es la precondition inmediata de su supervivencia. A esta debe servir la escuela por limitados que sean sus ámbitos de influencia y sus posibilidades, y para ello necesita liberarse de los tabúes, bajo cuya presión la barbarie se reproduce. (Adorno, 1974: 79)

<p>El informe que debo dar a usted sobre la marcha del establecimiento de mi cargo en el mes que termina hoy, es como sigue:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Diariamente se ha hecho el registro de aseo.</li> <li>2. De las pocas faltas graves se ha dado cuenta a los padres de los niños, como también se ha dado cuenta al inspector de provincia de las faltas de asistencia.</li> <li>3. Cada semana se han leído las reglas de conducta...</li> <li>4. Dos veces al mes se ha dado paseo y baño al mismo tiempo.</li> <li>5. Se han impuesto en este mes los siguientes castigos: Arresto, aislamiento, arrodillada con los brazos extendidos según la gravedad de la falta y de acuerdo con la inspección local azotes por riñas y desaseo (...) de acuerdo con la inspección local pena de azotes a cuatro niños por una falta contra la moralidad y a otro la misma pena por un hurto y mentiras.</li> </ol> <p>Debo advertir que para las faltas de asistencia en este mes han contribuido los motivos siguientes: enfermedad en muchos niños, la grande escases que ha habido pues muchos han faltado por falta de provisiones, la próxima visita del prelado por lo cual algunos pobres se han visto en necesidad de salir a ganar con que comprar vestido para poder asistir a la confirmación.</p> <p>Soy del señor inspector muy atento y seguro servidor.</p>	<p>Texto: Informe Escolar al Señor Inspector provincial de Instrucción Pública del Sur          Origen: Archivo Histórico de Antioquia          Lugar: Escuela rural de varones          Año: 1887          Autor: Profesor Saturnino Valencia          Fuente: Moreno, W. y otros. Proyecto: Recuperación de fuentes documentales para la Historia de las Prácticas Pedagógicas del Cuerpo Escolarizado en la Primera Mitad del s. XX en Medellín.          Descriptores: Educación corporal, disciplinamiento, castigo escolar.</p>
---	---

PERCEPCIÓN	DESCRIPCIÓN	ANÁLISIS	FUENTES
<p>Don Carlos, Don Luis, Don Francisco con sus reglas y sus variaciones; a propósito no se les llamaba profesor sino Don. Daban clase con la regla o la vara en la mano. Los estudiantes teníamos nuestras contras para los reglazos, se trataba de aplicarse ahí pique en la zona que podría ser golpeada, no dolía y la regla se reventaba (era lo que creíamos). Las planas interminables, los escarnios en el acto público, las manos arriba, arrodillados sobre ladrillo. Mancho y Chavo eran los que más aguantaban, en sus caras una mueca de burla y de suficiencia que no olvido, eran nuestros héroes.</p>	<p>Una maestra que en su retórica muestra la total sumisión formal a la directiva docente. Da cuenta de un maestro una escuela, de la frecuencia de los informes (intensidad del control directivo sobre maestro y alumnos). La frecuencia de la retórica normativa (predica semanal). Frecuencia de baño y paseo escolar. El tipo y las razones del castigo escolar impuesto. (qué y cómo). Pobreza de la comunidad escolar. Trabajo infantil, sentido.</p>	<p>Hay un discurso hegemónico sobre el castigo escolar para el entresiglos antioqueño que se deja escuchar en revistas, periódicos del discurso oficial, hay una creencia y una opinión que pesa en el discurso que rige los destinos de la escuela en la región: "Siempre se ha movido el género humano hacia la perfección por medio del temor, la alabanza o del estímulo" (Machado, 1928). Sumado al proceso de naturalización (biológica, determinista) del castigo, la disciplinación escolarizada en el Medellín de entresiglos recurre a la argumentación de las <i>buenas costumbres</i> y al sustento religioso (biblico, determinismo teológico) que proviene con fuerza de la educación premoderna y tradicional, también a las argumentaciones que provienen de una apropiación criolla de los avances biológicos (fisiologistas, experimentalistas, racionales). Según Duque (1905), "existen individuos que necesitan de penas de dolor (intensidad) y con los cuales hay que emplearlas para desviarlos de malas tendencias (dirección-pulso centrifugo), para arrancar hábitos reprochables (pulso centrifugo), ó en general, en el tratamiento de faltas que conviene evitar y que merecen inmediato correctivo; en estos casos particulares, hay que obrar de manera que el educando evite o se desvie (dirección), y se consigue el fin con privaciones y penas de dolor (79)". Machado (1928: 267-270) contemporáneo de Duque, acude a la argumentación religiosa, experimental y racional; dice que "Si hemos de dar crédito al libro de los Proverbios: quien escasea el palo no ama a su hijo: <i>quiparcitvirgoeoditfilium</i> (XIII, 24). <i>Educatefilium in disciplina</i>, escribe San Pablo a los Efesios (VI, 4); afirma, (Ibid.) que "los azotes, bajo el punto de vista físico son un derivativo muy útil". "Es oportuna esta corrección excepcional y está en su lugar,</p>	<p>DUQUE, A. de J. (1905): <i>Estudio sobre los Castigos</i>, Medellín, Imprenta Oficial.</p> <p>MACHADO, Eduardo (1928): <i>Estudio y trabajo. Órgano de la casa de menores el castigo como medio educativo</i>, Abril y mayo 1928, Fontidueño Bello, Folio 267-270 n. 68-69.</p> <p>SCHARAGRODSKY, P. (2010): <i>El cuerpo en la escuela</i>. En: SOUTWELL, M. UNLP/CONICET/FLACSO.</p> <p>MORENO, W.; PULIDO, S; GARCÍA, C; GÓMEZ, J. D.; GALLO, L. E; MONTOYA, J. A; QUINCHÍA, J.; YGIL, J (2008): <i>Recuperación de fuentes documentales para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del s. XX en Medellín</i>, Proyecto de investigación, Universidad de Antioquia/CODI.</p> <p>Demás fuentes en Bibliografía general.</p>

		<p>especialmente cuando el niño está colérico. La sangre tiende a congestionar la cabeza y los azotes la descongestionan muy eficazmente". Afirma más adelante que "con leyes de psicología experimental y racional queda demostrado que el castigo corporal o de dolor es un medio de educación indispensable y muy útil" (Ibid.).</p> <p>El <i>cuerpo físico</i> se constituye así, en la escolarización medellinense, en el soporte de aplicación de las prácticas disciplinarias. Parece, como venimos sosteniendo, que a pesar de la existencia de un discurso no hegemónico de crítica al castigo escolar, se consolida el castigo aflictivo, el control y la vigilancia expiatoria de los niños en la escuela pública; y se consolida una particular noción del <i>cuerpo del suplicio escolar</i>. Las penas aflictivas están a la orden oficial de la época son según los discursos de Machado (1928) y Duque (1905): Los movimientos forzados (tono, movilidad, cinesia) que según narra Duque (1905: F55) "consisten en movimientos repetidos (movilidad, frecuencia) por algunos minutos (cronémica) como flexión de las extremidades inferiores (cinesia, movilidad), inclinación del tronco hacia adelante y hacia atrás (cinesia, postura, porte); estos ejercicios (frecuencia) cansan al alumno (icono) y le producen dolores (cinesia); son muy temidos y corrigen (flexibilidad) vicios adquiridos y faltas que se convierten en costumbre, como falta de dirigencia o las impertinencias y la interrupción de las tareas". Es evidente aquí el asunto de la centralidad del cuerpo en la escolarización moderna; toda una <i>tecne conductual</i>, unos dispositivos específicos, un saber y unas micro-prácticas escolarizadas se diseñaron desde allí para el ajuste y el encauzamiento institucionalizado de los niños en el marco de los requerimientos de lo social. Modelo de disciplinamiento que se apropió por toda Latinoamérica (Narodowski, Scharagrodsky, Ainsenstein, Sáens, Saldarriaga y Ospina, Quiceno, Fernández Vas, Taborda, De Melo, García y Otros, Moreno y otros.)</p>	
--	--	---	--

Tabla 14. Ejemplo de análisis estético con MAE. Texto "El informe de los castigos de Saturnina Valencia" (1887). Moreno y otros (2008).

## BIBLIOGRAFÍA

- ARAYA, Alejandra (2006): «El castigo físico: el cuerpo como representación de la persona, un capítulo en la historia de la occidentalización de América, s. XVI-XVIII, Instituto de Historia Pontificia Universidad Católica de Chile», *HISTORIA*, núm. 39, Vol. 2, pp. 349-367, (julio-diciembre), <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-71942006000200001>.
- BARTHES, R. (1980): *S/Z*, Madrid, s. XXI Editores.
- BOURDIEU, P. y J. C. PARSSERÓN (1981): *La Reproducción*, Barcelona, Editorial Laia.
- CALVO, C. (2012): *Del mapa escolar al territorio educativo. Diseñando la escuela desde la educación*, Chile, Editorial Universidad la Serena.
- CAJIAO, F. (1994): *Poder y Justicia en la Escuela Colombiana*, Colombia, Fundación FES.
- DE LA FUENTE, E. y Carlos M. RECIO (2004): Los castigos en la escuela ¿cambios o continuidades? (Cap. III), Tesis "Poder disciplinario y castigos en el marco escolar colombiano, 1880-1930", Departamento de Historia, Universidad del Valle, Colombia.
- DIAGNÓSTICO SITUACIONAL DE LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA EN EL MUNICIPIO DE MEDELLÍN(2012), Alcaldía de Medellín, Consultado el 31 de mayo de 2013.
- DUQUE, A.J. (1905): *Estudio sobre los castigos, Primer premio al concurso de instrucción pública de Antioquia*, Medellín, Imprenta Oficial.
- (1928): *La escuela nacional, Socio-educación*, Medellín, Imprenta oficial.
- ELJACH, Sonia (2011): *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y Fondo*, Panamá, PLAN/UNICEF, [http://www.unicef.org/lac/violencia\\_escolar\\_OK.pdf](http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf)
- FOUCAULT, M. (1990): *Las Tecnologías del Yo*, Barcelona, Paidós.
- (1974, 1996): *Vigilar y castigar*, Madrid, s. XIX editores.
- (1980): *La verdad y las formas jurídicas*, Barcelona, Gedisa.
- GARCÍA, C.; CAÑAS, A.; GARCÍA, F.; VILLEGAS, D.; GIRALDO, A.; PERALTA, E.; Y PÁEZ, J. (2000): Recuperación documental de los discursos acerca de la educación física del s. XIX registrados en Medellín (CD-ROOM), Medellín, Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física.
- GIMENO, J. (2001): *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*, Madrid, Morata.
- (2003): *El alumno como invención*, Madrid, Morata.
- (2005): *La educación que aún es posible*, Madrid, Morata.

HERRERA, Claudia X. (2013): «Castigos corporales y escuela: Un vínculo inacabable s. XIX y XX en Colombia», *Revista Iberoamericana de Educación* (Madrid), núm. 62, (Mayo-Agosto).

INFORME DE RIESGO, núm. 008-13 (Marzo 6 de 2013), Defensoría del Pueblo, Defensoría delegada para la prevención de riesgos de violaciones de DDHH y DIH, Sistema de alertas tempranas - SAT.

MONCADA Cardona, R. (2010): Educación y Pedagogía en Colombia en el bicentenario de la independencia, Conferencia presentada en Foro Educativo con Directivos Docentes de Antioquia (Colombia), convocado por USDIDEA, Medellín, (Julio de 2010).

MORENO, W. (2013): «En las márgenes de la modernidad: Las prácticas ludocorporales como dispositivos de la ciudadanía en Medellín» en: PÉREZ, Celso W., *Educación Física y deporte infantil en contextos posmodernos* (Medellín, Prisma y Soluciones editoriales).

MORENO, W.; PULIDO, S.; GARCÍA, C.; GÓMEZ, J. D.; GALLO, L. E.; MONTOYA, J. A.; QUINCHÍA, J.; y GIL, J. (2008): Recuperación de fuentes documentales para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del s. XX en Medellín, Proyecto de investigación, Universidad de Antioquia, CODI.

OCAMPO, José A. (1987): *Historia Económica de Colombia (La economía entre 1900 y 1920)*, Bogotá, s. XXI Editores.

SUÁREZ, Mercedes (2004): «Los castigos y otras estrategias disciplinarias vistos a través de los recuerdos escolares», *Revista de Educación*, núm. 335, pp. 429-443.

PLAN ZERDA (1892): Decreto número 0349 del 31 de diciembre,  
[http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102504\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-102504_archivo_pdf.pdf)  
*Diario oficial* 9,041, miércoles 11 de Enero de 1893.

SÁENZ, S.; SALDARRIAGA, O.; y OSPINA, A. (1997): *Mirar la infancia. Pedagogía moral y modernidad en Colombia 1903-1946* (Vols. 1,2), Medellín, Ediciones Foro Nacional por Colombia.

TRILLA, J. (1995): «La escuela y el medio: Una reconsideración sobre el contorno de la institución escolar» en: MANZANO Bernárdez, Pablo, *Volver a pensar la educación* (I) (Madrid, Morata), Vol. 1991, pp. 217-231.

VAIN, P. (1997): *Los rituales escolares y las prácticas educativas*, Cátedra, Universidad Nacional de Misiones, Argentina.

VIVES, O. (30 de Septiembre de 1926): «Los castigos escolares», *Revista de Instrucción Pública de Bolívar*, 345.

ZULUAGA Garcés, O. L. (1987): *Pedagogía e Historia*, Bogotá, Ediciones Foro Nacional por Colombia.



Fotografía 33. "Posando en la manga de recreo". Escuela Normal Superior Antioqueña (1930-1940). Moreno, W. y otros (2008).



## QUINTA PARTE

A MODO DE CONCLUSIÓN Y PROYECCIÓN INVESTIGATIVA



"La Gimnasia Sueca". Fotografía 1920-1940. Escuela Normal de Medellín (Moreno, W. y otros, 2008)

La llegada a Valencia a realizar una tesis sobre currículo y educación corporal cruzada por la cultura profesoral, estuvo ligada a las incertidumbres y las inquietudes que surgieron ya como estudiante de una maestría en currículo, ya como docente en el proceso de formación continua del profesorado (como coordinador del proceso desde la universidad hacia el profesorado de la educación básica), en la intervención en el proceso de construcción participada de lineamientos nacionales y departamentales y de política pública para la educación física (integrante del colectivo organizador)<sup>654</sup>, en la participación en el proceso de transformación curricular del Instituto de Educación Física a finales de los noventa y principios del s.XXI (como integrante del comité de transformación curricular y proponente de un plan de reforma curricular); procesos en los cuales estuve muy implicado en mi condición maestro universitario. Hoy, *al momento de la entrega de este informe investigativo*, considero un acierto la elección de un doctorado enmarcado en los asuntos de la crisis del pensamiento y la práctica educativa.

La realización de esta investigación sobre “Las creencias de los profesores y la educación del cuerpo: Una aproximación histórico-sensible y descriptivo-comprensiva a las creencias fundantes de la intervención pedagógica del cuerpo en la educación pública primaria en Antioquia (Colombia)”, no es un peldaño más, tampoco el cierre definitivo de un ciclo en mi proyecto de vida o en mi proyecto académico.

Es, y ha sido desde que inició hace ya diez años una ventana para una participación pedagógica con niveles más amplios de problematización en el campo de la formación, la investigación y el desempeño.

Desde el momento mismo de inicio de la tesis se incrementó la realización y participación en eventos académicos, las publicaciones, las conexiones con otros colegas, la participación en colectivos de investigación en Colombia y en Latinoamérica, la implicación en la vida de las escuelas como asesor de prácticas, el compromiso con la dirección y asesoría editorial (Director de revista y sello editorial e integrante en cinco comités científicos de publicaciones del campo) y la participación como asesor de trabajos de grado, especialización y maestría conectados con los asuntos de la educación corporal en la educación básica ya proyectados desde los

---

<sup>654</sup> Serie lineamientos curriculares Educación Física, Recreación y Deporte. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <http://es.scribd.com/doc/52582592/Lineamientos-educfísica-y-participación>: Participación en comisiones de definición de planes sectoriales para la Educación Física, el deporte y la recreación departamental y nacional.

inicios de la tesis en Valencia; en esta línea he participado en la formulación de tres líneas de maestría (Sobre educación física en lo escolar en la maestría de Motricidad y Desarrollo Humano (Instituto de educación física de la Universidad de Antioquia), en educación física en la Facultad de Educación de la misma universidad y en la maestría en educación de la Universidad de San Buenaventura, línea de currículo. En el marco de los desarrollos de mi tesis he estado como profesor invitado en la maestría en educación de la Universidad Austral de Valdivia (Chile). Nuevos horizontes, nuevas preguntas y renovados retos individuales y colectivos se abren con el momento de concreción formal de esta tesis.

Las aproximaciones comprensivas, facilitadas por esta experiencia formativa de tercer ciclo, abren nuevos horizontes a la participación académica y al compromiso pedagógico con la divulgación académica, la transformación curricular, la formación de base de las nuevas generaciones de profesoras y profesores en mi región, con la participación en la definición de políticas públicas pertinentes y con la formación avanzada y permanente de los profesionales del campo.

La investigación, concentrada en la trama: creencias, cuerpo, currículo, pedagogía y profesorado, se traza como objetivo central: el reconocimiento del sentido y la pertinencia histórico social y educativa de los discursos profesoraes sobre la corporalización escolar; estudio que se llevó a cabo mediante el proceso de identificación, descripción y aproximación comprensiva a las creencias fundantes que soportan histórica, social y culturalmente la intervención pedagógica de lo corporal en la escuela básica primaria en Antioquia.

La problematización nos presentó de entrada un requerimiento metodológico: la configuración de *herramientas conceptuales analíticas* que favorecieran el análisis discursivo (matriz estética y matriz fotoetnográfica); apoyos que hicieran posible la significación de escritos, prácticas e imágenes corporales que contienen rastros históricos y cotidianos de los paradigmas, creencias y teorías que soportan los procesos de intervención pedagógica (profesoral) de lo corporal.

Estos procesos constructivos se llevaron de manera inductiva; la herramienta (IPC) se concretaba desde la tensión dialéctica que se establecía entre lo observado y lo leído. La herramienta

analítica matriz IPC, perfeccionándose desde los primeros intentos analíticos de texto e imagen se fue convirtiendo también en una potente herramienta explicativa que permitía organizar (en un marco estético-histórico) la información que se iba recabando para la contextualización de nuestros interrogantes y objetivos investigativos en las complejidades histórico-culturales del cuerpo en los marcos de lo premoderno, lo moderno y lo posmoderno (como se ha vivido en nuestra región); o del cuerpo en las condiciones de posibilidad histórica situada: latinoamericana, antioqueña, medellinense.

Apuesta por un reconocimiento, en la base histórica de la discursividad educativa (bases patrimoniales y documentos de archivos pedagógicos) y de los rituales escolares cotidianos (registros de observación) de diez instituciones educativas (donde se identifican una serie de dispositivos sobre los que se constituye el análisis histórico de las creencias sobre lo corporal, también del proceso transformativo de las creencias que han soportado (con o sin continuidad) la intervención pedagógica de lo corporal.

Se entendió: que la IPC situada en lo escolar: posee un marco de objetivación histórico política y cultural en las *pretensiones centrales* de lo moderno (regulación e individualización experimental, institucionalizada y pedagógica apropiada y singularizada en la región) y en la pretensiones *marginales* situadas de lo *premoderno* (encauzamiento deo-psicagógica y protocapitalista), lo moderno y lo posmoderno (del posthumanismo, la personalización corpórea y la virtualización); que la atención (socialización, acogimiento) escolarizada con miras a la corporalización, constituye un ejercicio en el que se conjugan epistemes variables del accionar disciplinario (modelador), correctivo y disciplinar (formador).

La investigación a través de cinco regularidades explicativas presentan el presupuesto investigativo, el marco explicativo y un aparte de relatos explicativo-comprensivos que se fue reconfigurando a medida que se avanzó en el trabajo de campo y en la revisión de la literatura primaria y secundaria, permiten vislumbrar la identificación de asuntos que dan cuenta de las creencias fundantes de la IPC situada

## CLAVES HISTÓRICAS DE LA CONSTITUCIÓN DE LO CORPORAL ESCOLARIZADO:

Se detectaron, en este estudio, a través de la revisión documental, situaciones (claves históricas) que tienen un valor significativo directo o indirecto en la comprensión investigativa del objeto de estudio (las creencias corporales situadas), pero lo más importante para la comprensión de como se ha ido constituyendo históricamente un discurso de la educación corporal, específicamente en lo relacionado con la reconfiguración de discursividades más específicas tales como la de la educación física básica. Algunas de ellas se definen también como claves para pensar el proceso de configuración internacional del fraguado discursivo de estas educaciones corporales, su sistema de orientaciones, creencias y teorías.

Ellas marcan nodos en los que, seguramente, se encontraran elementos para una valoración aproximada de la pertinencia histórica, social, política y cultural de las creencias, concepciones, teorías e imágenes que soportan en buena parte la actuación del profesorado, específicamente de los responsables directos o indirectos de la EF.

A continuación se exponen algunas de esas claves históricas; no son las únicas pero componen un abanico significativo que ayuda, que puede dar pistas significativas para la explicación y comprensión situada de las creencias que hoy dinamizan los discursos de las educaciones del cuerpo en la región. El referente temporal prevalente de esta tesis, enfocado en el entresiglo XIX y XX, hace que en el marco de este estudio no nos concentremos con prevalencia significativa en las perspectivas históricas Psicomotriz, Somatocrática y Sociomotriz de s. XX y s. XXI. Resaltan:

- La reforma vesaliana (mitad del s.XVI) del tratamiento quirúrgico del cuerpo (cuerpo diseccionado/visible) que va paralelo a la revolución copernicana (mitad del s.XVI). Dinámica que define una revolución en la representación y en la actuación sobre lo corporal.
- El planteamiento del humanista Mercurial (mitad del s.XVI) que según Jaume Casamort i Ayants (2000) recoge la conceptualización del arte de la gimnástica a la manera griega: "conjunto de ejercicios corporales que tenían como finalidad primera el mantener

la salud y el preservar el estado físico”. Lo que marca según el profesor barcelonés un reencuentro con la antigüedad clásica.

- La *traslación* de la cultura educativa y corporal occidental europea a lo que hoy se conoce como Latinoamérica (desde le s.XV).
- La negación y la culpabilización de la cultura corporal y la lúdica nativa americana por parte de la *cultura civilizada* y de la perspectiva euro-centrista presente aún en los mismos *latinoamericanos cultos* que marcan ritmo a la escuela regional de finales del s.XIX y principios del s.XX (Sarmiento, Reyes, etc.).
- La culpabilización corporal medieval (cuerpo negado), enculturada en la mentalidad latinoamericana, por la vía de la adoctrinación y la escolarización básica.
- El privilegio de la infancia y la medicalización de la familia y la sociedad europea desde el s. XVIII, situación que posteriormente tendría efectos similares en la configuración histórica moderna de la institucionalidad latinoamericana (sistema de gobierno: educación, higiene-salud, defensa, trabajo, deporte, etc.). Privilegios que aportan elementos estructurales/fundantes a la conformación situada de los procesos de subjetivación, objetivación y socialización cultural a través de la escolaridad.
- El dimensionamiento del cuerpo máquina con la revolución científica del s.XVII y principios del s. XVIII (caso Francis Fuller con su obra Medicina Gimnástica). Cuerpo que se representa como lugar de una tecnología de la repetición, del ejercicio que capacita y potencia productivamente (vigor).
- El aporte de los ilustrados a la educación infantil y allí a la educación física. La influencia de J. Locke, J.J Rousseau, J.A Comenius, J.H Pestalozzi, J.F Herbart entre otros. La educación del cuerpo (educación física) nace como educación de un sujeto (infante) que irrumpe en el s.XVIII conquistando protagonismo en tanto es valorado como peldaño al adulto necesario.
- El tratamiento escolar de los hijos de las clases dominantes del s.XVI al s.XIX. Los hijos de los “señores” y los hijos de los “administradores” se convierten en referente de los “cultos” para la definición de una “pedagogía corporal” que influenciará en la definición de la IPC de las grandes masas escolarizadas en los contextos de la una educación básica obligatoria y pública (diferenciación y matización).

- La valoración del cuerpo poblacional, del cuerpo infantil, del cuerpo como riqueza, como herramienta productiva en los ss. XIX y XX. La IPC se configura en estrategia de la economía política corporal que define un ejercicio sobre el cuerpo de cara al interés motriz de la economía capitalista (trabajo/mercado/consumo).
- El disciplinamiento y la higienización social/corporal del s. XIX. La valoración del cuerpo en el contexto de la urbanización y la industrialización. Las grandes concentraciones urbanas demandan nuevas estrategias y dispositivos de administración y regulación corporal (El cuerpo y la corporeidad se convierten en objeto de la planeación urbana, en objeto de la política de gestión gubernativa)
- El nacimiento y consolidación de la escuela obligatoria y pública a finales del s.XIX y principios del s.XX. Con ello el desarrollo de las disciplinas escolares y las disciplinas científicas. La especialización disciplinar frente al “cuerpo fragmentado” da origen a la especialización de la mirada sobre el cuerpo. Se abre un espacio para el desarrollo de un espacio físico-corporal que atrae aportes de los saberes para una “educación corporal”. Se desarrollan creencias que marcan modelos de actuación educativa, es el caso de ideas fundantes de la escuela activa que buscando mayores niveles de eficiencia en la educación demandan un mayor compromiso corporal o lúdico del sujeto, lo que lleva a una variación sistemática de lo que se hace en la escuela con el cuerpo o también de lo que hace el cuerpo en la escuela.
- Los tratados morales y pedagógicos que apuestan por *la actualización* del valor clásico de la estimulación física (ejercicio atlético, agonístico, etc.); pedagogización de la ejercitación corporal (Base para la configuración histórica de la IPC).
- El desarrollo de las escuelas o sistemas gimnásticos (a la búsqueda de un método propio). En el contexto de la “fragmentación” y la intervención médico/terapéutica escolar de finales del s.XIX y principios del s.XX se desarrollan las escuelas: alemana, sueca y francesa como modelos configuradores de una IPC, de una educación física que toma lugar en la escuela y el ejército; además de un modelo inglés que definirá el aporte y la influencia de los deportes como fenómeno social y puntualmente como fenómeno avasallador de la EF.
- El empleo en la IPC de s. XIX y primera mitad del s. XX de la instrucción militar como estrategia general de intervención terapéutica y disciplinaria. La atracción del utilitarismo

rentabilista del cuerpo encuentra en la motricidad militar un modelo para ajustar el cuerpo al interés disciplinario-productivo que demanda la nueva sociedad.

- Los aportes de las prácticas ludocorporales escolarizadas a la configuración de la feminidad y la masculinización (modos de ser) por la vía de la IPC. Construyendo una dama y un varón.
- El rol prevalentemente reproductivo asignado al cuerpo femenino y en general a la sexualidad escolarizada de las mujeres.
- La separación de los cuerpos en la escolarización de s.XIX y s.XX). Separación con criterios de clase, de género, generación, etnia, de localización territorial (urbana, rural, etc.)
- El desarrollo de las misiones pedagógicas europeas y estadounidenses en Latinoamérica desde principios del s.XIX y primera mitad de s. XX (Misión Pedagógica Alemana, Asociación Cristiana de Jóvenes, Cuerpos de Paz, Alianza para el Progreso, convenio cubano, convenio colombo soviético, convenios internacionales con las secretarías de educación, las universidades y las federaciones deportivas y la captación de *profesionales hechos* (crisis española, crisis cubana, crisis europeo oriental, crisis argentino-chilena). La influencia en la institucionalidad Latinoamérica de tecnologías educativas y corporales experimentadas en Europa y Estados Unidos de América (cultura militar prusiana en Chile, cultura educativa alemana en las nacientes Normales educativas latinoamericanas, cultura curricular española, modelo universitario francés o alemán, modelo deportivo inglés, gimnástica educativa agostiniana, psicomotricidad francesa, danza contemporánea francesa, "expresionismo corporal europeo", escultismo y movimiento aventura alemán y estadounidense).
- El desarrollo de las misiones e influencias internas en Latinoamérica (chileno-colombiana, argentino-paraguayo, chileno-argentina, uruguayo-colombiana, argentino-colombiana esta última ligada al desarrollo editorial deportivo) en las décadas del 60 al 90 del s.XX
- La relación entre cuerpo/moral y nación en la primera mitad del s. XX en Europa occidental y su desarrollo subregional con los gobiernos militares, conservadores y liberales latinoamericanos.
- La deportización de la infancia y de la escuela desde principios del s. XX ligada a los intereses políticos propagandísticos de los regimenes dictatoriales y democráticos.



(iniciación deportiva, predeportes, deportización escolar, juegos deportivos interescolares, test de valoración infantil frente a estándares nacionales e internacionales, representacionismo, etc.)

- La experimentación con la EF diaria (valor educativo) a mitad del s.XX en Francia con el proyecto Vanves y en Australia con el proyecto Hindmarsh<sup>655</sup>.
- La consolidación de una economía política del cuerpo en la segunda mitad del s.XX (emergencia del cibernántropo). Emergencia de una sensibilidad estética, filosófica y política frente a lo corporal (Unida al corporalismo y el existencialismo francés: Denis, Baudrillard, Deleuze, Sartre, Merlau-Ponty, etc.).
- La psicologización corporal en la escuela (desde primeras décadas del s. XX). Cuestión que evoluciona hacia el poder de los psicólogos en los currículos escolares, poder que se deja sentir en la IPC mediada por la EF.
- La consolidación de una perspectiva psicológica y social relacional sobre el cuerpo. “cuerpo vivido”, “cuerpo sensible”, “cuerpo relacional social” (Nueva Era/Palo Alto, cognitividad corporal, “cuerpo light”, gimnasias y danzas blandas, orientalización corporal, el cuerpo como objeto inmediato de consumo entrando a los sesentas del s. XX)
- La influencia editorial estadounidense (a través de unas pocas traducciones, los textos en inglés no penetran significativamente al profesorado del área/barrera idiomática); española (Pilateleña, Gymnos, Paidós, Paidotribo, INDE, etc.) con considerable presencia en las últimas décadas del s. XX; alemana (textos adaptados) con mucha fuerza a lo largo del s. XX en el campo de la EF y deportiva y por último la influencia editorial rusa alemano-oriental y cubana con gran fuerza en los sesentas y setentas del s. XX (cultura físico-terapéutica, EF, iniciación y especialización deportiva, organización y gestión deportiva de base, didáctica de la EF, conocimientos biomédicos del ejercicio, etc.).
- Los congresos, conferencias, foros nacionales e internacionales en el área del deporte, la recreación y la EF desde primeras décadas del s. XX donde se configura una comunidad académica nacional y se desarrolla una sensibilidad especial hacia la influencia externa (relacionada con la dependencia de los modelos educativos europeos).

---

<sup>655</sup>.Ver R. Tinning 1992:31

- La consolidación a finales del s.XIX de la Gimnasia educativa (con apoyo en las ideas educativas ilustradas).
- Los procesos de especialización en EF y Deporte por parte de una elite profesional en el exterior (Alemania, Cuba, Brasil, Europa Oriental, Rusia, España) desde primeras décadas del s. XX.
- Las adopciones curriculares para el sistema nacional de EF y deporte (Alemania, Francia, España, Cuba)
- Entrando a segunda mitad de s. XX, la influencia humanista cagigaliana española y psicomotriz francesa directa o indirecta a través de España (caso educación físico deportiva, psicomotricidad y praxiología motriz).
- La virtualización y la somatocratización corporal de finales del s. XX (Nueva maquinización corporal con el videojuego estático y dinámico, el rebrotamiento de la higienización poblacional frente a los modelos corporales circulantes (musculación masculina, enflaquecimiento femenino, dietética de impacto, etc.)
- La influencia de la deportivización española de la EF de los años sesentas, setentas y ochentas (s.XX). Vía editorial, curricular y formación profesional (cursos, posgraduados, etc.).
- La inserción de los planes de EF en los planes de desarrollo local y regional (PEI, Plan de Desarrollo Municipal, Departamental y Nacional) desde donde el profesional y el campo en general asumen tareas que desbordan la IPC y se inscribe en una intervención corporal poblacional que impacta sobre la discursividad del área que ahora aparece al lado de políticas macro estatales antes mediadas por el sistema educativo (EF y Bienestar, EF y solución de Conflictos, EF, Paz y convivencia, EF y políticas de niñez, juventud, tercera edad y mujer, EF y Salud).
- La gimnasia médica e higiénica de los ss. XVI al XIX. Resultado de la medicalización, el médico propone un sistema de capacitación, mejoramiento y terapéutica corporal que marcará el desarrollo de las disciplinas relacionadas con las educaciones corporales (estéticas corporales); Su poder sobre lo corporal se extiende al poder sobre el cuerpo social; poder somatognosico dirá Foucault en sus estudios sobre la salud de s. XVIII. Puede considerarse en ese contexto, como caso paradigmático, la disciplina de la EF que logra, en el marco de tal dependencia y captura, abrirse paso de la mano de ese

saber y ese poder disciplinar hegemónico; su lugar, la escuela, específicamente en la educación básica; esto se deja observar en la historia de la medicina y la salud pública en Antioquia; bajo el paraguas de médico escolar, se introduce al aula (desde principios del s. XX), disponiendo de los cuerpos (regulaciones, mediciones y prescripciones) se convierte en agente curricularizador, convierte a los maestros en dependientes y subsidiarios de su saber poder; disputa territorios y selección cultural -atención a lo corporal- a poderes muy establecidos sobre el cuerpo a partir de la instrucción formal, es el caso del poder pastoral y de otras expresiones de poder que pugnan por la regulación social a través de la educación pública de la población; tardíamente se introduce al subcampo de la educación superior. El médico siempre, directa o indirectamente ha estado tutelando -en la región- el desarrollo, el alcance y la posibilidad de la intervención pedagógica del cuerpo; no hay que olvidar que tradicionalmente -rompiendo fronteras- otros saberes le han disputado tal tutelaje al saber médico, es el caso del saber y la voluntad jurídica. Hoy los saberes de la salud, conectados con la política, la economía, la planeación y la gestión urbana, se presentan como un discurso con un poder muy significativo para el establecimiento de la política de intervención formal e informal de lo corporal: educa la escuela, educa la ciudad; la ciudad toda es curricularizable y curricularizada<sup>656</sup>. El deporte, la actividad física, estrategias de la corporalización lúdica avanzadas privilegiadas de gobierno en los procesos de la ciudadanía contemporánea. En la línea de las preocupaciones y debates que hoy desarrollo investigativamente con colegas del campo, de mi parte, a partir de inquietudes sobre los procesos situados de IPC y el sistema de creencias que lo soportan -que surgen de esta tesis-, sostengo en Moreno (2013) que Medellín hoy, se encuentra inscrita en redes de cultura internacional que resignifican el sentido de la intervención del cuerpo en la ciudad es el caso de las llamadas ciudades innovadoras<sup>657</sup>, ciudades educadoras<sup>658</sup>, ciudades deportivas<sup>659</sup> y las ciudades

---

<sup>656</sup> Uno de los presupuestos de gobierno de la ciudad de Medellín más altas es el concerniente a la recreación, la actividad física y el deporte. Para 2012 según Acuerdo Municipal 49 de 2011 se establece para Medellín un monto presupuestal por encima de los 63.000.000 de pesos. Ver Gaceta Oficial 3959 del Municipio de Medellín.

<sup>657</sup> ONU-Hábitat ha creado el grupo de las cien ciudades más innovadoras en desarrollo urbano sostenible. En este grupo, por postulación del Urban Land Institute, ha sido incluida Medellín que además en 2013 fue declarada la ciudad más innovadora del mundo (Moreno 2013).

<sup>658</sup> Ciudades Educadoras se inició como movimiento en 1990 con motivo del I congreso Internacional de Ciudades Educadoras celebrado en Barcelona; un grupo de ciudades representadas por sus gobiernos

saludables saludables<sup>660</sup>, redes que encuentran en la educación física, el deporte, la animación corporo-cultural y la recreación una estrategia sistemática para su visibilización, culturización, salutificación, desestigmatización y desarrollo. Identificaba allí que en el predicamento corporal de macro contexto, se habla de una estrategia sectorial de ribete internacional para el proceso de desarrollo humano sostenible, promoción saludable, imagen, equidad, paz, reconstrucción social y cultural situada. Programas como las Escuelas Populares del Deporte de la ciudad, llegan hoy a 35.306 sujetos de derecho (Moreno, 2013)

### **Cuerpos intervenidos, diferenciados y construidos en contexto**

Dar cuenta de la historia de las creencias profesoraes sobre la educación del cuerpo en una región latinoamericana debe, a nuestro juicio, partir de la consideración de reconocimiento

---

locales planteó el objetivo común de trabajar conjuntamente en proyectos y actividades para mejorar la calidad de vida de los habitantes a partir de su implicación activa en el uso y la evolución de la propia ciudad. AICE (Asociación Internacional de Ciudades Educadoras reúne ciudades del mundo que se orientan bajo esta motivación transformadora). Véase Moreno 2013.

<sup>659</sup> Las últimas administraciones municipales han acogido la política de visibilización, desarrollo e internacionalización de Medellín a partir de la estrategia de convertir la ciudad en lugar para la realización de mega eventos deportivos de carácter suramericano, panamericano y mundial (Juegos Suramericanos, Mundial Juvenil de Fútbol, Olímpicos Juveniles, etc.).

<sup>660</sup> El movimiento de ciudades saludables es una iniciativa que surge de las jornadas de trabajo sobre política saludable "Más allá de la asistencia sanitaria". Se celebraron en 1984 en Toronto (Canadá) con el liderazgo de la OMS (desde lineamientos de la Carta de Ottawa de 1986). Impulsa una perspectiva de la salud como expresión donde confluyen múltiples determinantes. En el proyecto RED de ciudades saludables en Europa (1987-1992) entran treinta y cinco ciudades; entre 1993 y 1997 se desarrolla el Plan de acción multicuidad (cooperación interciudades); entre 1998 y 2002 se desarrolla la iniciativa "Hacia planes municipales de desarrollo sanitario"; entre 2003 y 2007 se da impulso a la investigación para el desarrollo en salud (equidad, planificación). En América Latina, la estrategia Municipios y Comunidades Saludables se implementa a partir de 1992, esto bajo la coordinación de la Organización Panamericana de la Salud (1992 Congreso de Bogotá Promoción de la salud y equidad); entre 1996 y 1997 desde encuentro en México se impulsa la consigna "Salud para todos, desarrollo humano sostenible y calidad de vida"; en 1999 se entrega la declaración de Medellín (Políticas saludables, empoderamiento comunitario, contexto social, cultural y epidemiológico). Para ampliar véase: Atehortúa, J. & Restrepo, J.H. (2007), *Ciudad Saludable: Concepto y situación de Medellín. Mesa de trabajo: ¿Hacia dónde vamos en ciudad saludable?* Grupo GES, Organizada por Medellín ¿Cómo vamos? Mayo de 2007. El movimiento de Municipios Saludables por la Paz, se ha difundido en todas las regiones de Colombia. Ver también Plan de Salud Municipal 2012 - 2015 "Medellín, Ciudad Saludable". Véase Moreno 2013.

crítico de los marcos explicativos que se han constituido sobre la intervención y el despliegue de lo corporal en conexión con las condiciones de construcción situada de la corporalidad.

Tenemos cosas en común en los procesos de constitución histórica de la corporalidad (somos herederos de la cosmovisión griega de la corporalidad), somos también producto de las condiciones históricas de la colonización europea y en este sentido pertenecemos a una cultura corporal subalternizada con la modernidad eurocéntrica. Desde allí, plantea López Gutiérrez (2013), que deban ser reconocidas las influencias no solo configurativas sino también las que desde allí han intentado explicar los procesos de la construcción de la corporeidad (explicatividad de las condiciones de construcción de lo corporal); estamos hablando fundamentalmente de aquellos relatos que han sido más significativos en el marco de la educación corporal e incluso en los marcos de especificidades disciplinarias como la educación física; allí las enmarcaciones explicativas de corte teleológico (del desarrollo de las sociedades) y funcionalista (sobre los sentidos de las otras culturas).

Explicaciones que según López Muñoz (2013) nos deja la discusión de que la materialidad del cuerpo y la ideación hay que pensarlas en las relaciones sociales y en la historia; cuestión fundamental para la ruta de trabajo que se establece a lo largo de esta investigación. Solo que “es en esas relaciones dinámicas, diferenciales y asimétricas donde aparece la réplica, pero también donde se quiebra el discurso objetivante (el cuerpo del otro es una relación constitutiva de mi propia interioridad...), platonizante y universalizante de la explicación (hegemónica)” (López Gutiérrez 2013, 80).

Desde la perspectiva situada se ha venido configurando y reconfigurando una teoría crítica cultural latinoamericana que reclama su lugar en el campo de la configuración de un pensamiento sobre la construcción del campo de la educación corporal; este reconocimiento es una de las tareas que este proyecto deja planteadas para nuestros desarrollos investigativos en los tiempos venideros; reconocer nuestra propia voz para poder escuchar y hablar de mejor manera; tarea necesaria para un proceso reconstructivo necesario sobre el pensamiento educativo de lo corporal situado y pertinente. Hay aquí una diferenciación de sentidos de lo corporal necesaria que parte de escuchar la lógica del discurso que sobre la educación de lo

corporal se ha constituido en los diferentes espacios, territorios y dimensiones geográficas, políticas, intelectuales y sociales del campo.

Hoy se entiende que en las economías pre capitalistas o economías de los mundos indígenas o afro que actualmente coexisten con la lógica dominante del capitalismo, las relaciones del hombre con su mundo natural, con sus otros congéneres, con su propio cuerpo y emociones, son distintas; se inscriben en otros órdenes simbólicos (López Muñoz 2003, 82)

Entender los efectos de lo moderno y lo posmoderno sobre una corporalidad situada en nuestra realidad implica preguntarse también por los intereses estratégicos y poderes que promueven la regularización o la singularización corporal; cuerpos homogenizados o individualizados efectos de procesos históricos que nos tocan, que general replicas y quiebres históricos sobre los procesos histórico sociales de construcción de nuestro cuerpo y de nuestra corporeidad. Al interrogar los procesos propios de construcción de la corporeidad pasa por una demanda de visibilización histórico social de aquellas culturas corporales que han sido invisibilizadas y subalternizadas en la discursividad del campo de las educaciones de lo corporal. Llamado que escuchamos desde este trabajo a reconocer el valor explicativo de lo corporal a partir de vernos y del “ver al ver” desde nuestro propio giro en la mirada. Observarnos con nuestra propia óptica, superar la universalización sin desconocer los soportes y las lógicas de los marcos explicativos hegemónicos de la corporalidad que se ha constituido sobre la bases de sistemas de creencias que traspasan las fronteras (tensión inter. Multi y transcultural en la construcción corporal) y que se constituyen desiguales ejercicio de poder en el ejercicio mismo de la intervención pedagógica de lo corporal.

### **Líneas de profundización que se podrían perfilar desde este estudio**

Esta investigación en su primera fase de trabajo de campo reconoce histórica e inductivamente, a través de las propias voces del profesorado, diez dispositivos de disciplina corporal escolarizada. Dispositivos, cual mecanismos de gobierno que operan sobre lo corporal (IPC) y que están depositadas en las representaciones profesoras; el profesorado deja conocer su estado, su motricidad, a través de sus discursos y de su puesta en acción de los rituales escolares

en sitio, ya como parte, ya como generador o mediador pedagógico. Se vislumbra allí, el estado de sus creencias y teorías, y los niveles de impacto que individual o colectivamente logran a partir del currículo en acción. Los dispositivos identificados fueron:

- Virilizador (Masculinización escolarizada)
- Disciplinador (Disciplinación corporal escolarizada)
- Femenino (Feminización escolarizada)
- Heroico (Heroización deportiva)
- Glorificador (Consagración escolar)
- Patriótico-Marcial (Militarización corporal)
- Folklorización (tradicionalización escolarizada)
- Higiénico (Higienización corporal)
- Cívico - patriótico (Patriotización corporal)
- Consumista (Comercialización corporal)

El estado histórico de dichos dispositivos, así como el reconocimiento de las condiciones de posibilidad de su despliegue en los procesos actuales de escolarización (IPC situada) se realizó a partir de cuatro referentes de análisis sensible (de los intercambios corporales); referentes que permiten referenciar en este estudio sistemas de creencias y constructos profesoriales situados (Antioquia) que matizan los procesos de IPC en los marcos de la escolarización básica de la ciudad de Medellín:

- **Cuerpo-Motricidad** (referentes del talante energético comprometido en la acción y en la práctica corporal)
- **Cuerpo-Espacio** (Uso social del espacio),
- **Cuerpo-Tiempo** (Uso social del tiempo)
- **Cuerpo-Códigos culturales** (códigos de la interacción social)

En este informe investigativo se da cuenta de tres relatos (correspondiente al despliegue histórico de tres de estos dispositivos) que muestran como se aborda el reconocimiento de las creencias corporales del profesorado sobre lo corporal en Antioquia (1. Los atletas de dios y la glorificación

infantil; 2. El paseo como emancipación de la escolarización y, 3. El castigo corporal escolarizado). Los restantes quedan como líneas de trabajo para la proyección investigativa personal y grupal<sup>661</sup> o para el abordaje según interés de colegas que deseen hacer formación de posgrado con el grupo de investigación que coordino; de hecho ya ha egresado un maestrando (bajo mi asesoría) que desarrolló tesis sobre los dispositivos: creencias corporales, Masculinización y feminización escolarizada<sup>662</sup>

## Referentes

López Gutiérrez, William (2013): La historia de los cuerpos y de las emociones en el contexto de la modernidad: Las tradiciones de las teorías críticas en América Latina como construcción de los discursos euro céntricos de Norbert Elias y David Le Bretón.

Moreno, W. (2013): En las márgenes de la Modernidad: Las prácticas Ludocorporales como dispositivos de la ciudadanía en Medellín. En Celso William Pérez (2013): Educación Física y Deporte Infantil en Contextos Posmoderno. ISBN: 978-958-57944-0-5, Medellín. Editorial Prisma Gestión Empresarial SAS.

Moreno, W. y Vanegas, S. (2011). "Aproximaciones históricas al modo de ser deseado para la mujer en la Medellín de finales del s. XIX y principios del s. XX". Encuentro internacional sobre el cuerpo. Universidad Nacional de la Plata, Argentina,

---

<sup>661</sup> Véase como ejemplos de desarrollo con alumnos y seminaristas (PES) el trabajo desarrollado por Moreno y Vanegas (2011) sobre asuntos históricos e PC en las mujeres de Medellín. Usando fuentes primarias de investigación histórica sobre la educación corporal se aplica la herramienta metodológica desarrollada en esta tesis. Ver texto en la parte de Anexos de este informe de la tesis (Pág. 838)

<sup>662</sup> Véase: VASQUEZ BERNAL, Alejandra. Representaciones sociales, inclusión de género y sexo en los juegos recreativos tradicionales de la calle de Caldas-Antioquia, Colombia. *Estud. pedagóg.* [online]. 2012, vol.38, N°. especial [citado 2013-09-14], pp. 371-391. Disponible en: <[http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0718-07052012000400020&lng=es&nm=iso](http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052012000400020&lng=es&nm=iso)>. ISSN 0718-0705. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400020>.



## SEXTA PARTE

### ANEXOS



Fotografía 29. "La pelota para la pose". Fotografía 1920-1940. Escuela Normal de Medellín (Moreno, W. y otros, 2008)

## ANEXOS

Anexo 1: Índice Gráfico

Anexo 2: Productos asociados y relacionados con la tesis

Anexo 3: Documentos Históricos base

Anexo 4: Consentimiento informado

Anexo 5: Guion gráfico de fotoentrevista

Anexo 6: Ejemplo de trabajo colaborativo con estudiantes de pregrado a partir de desarrollos metodológicos de esta tesis

## ANEXO 1: ÍNDICE GRÁFICO

### ILUSTRACIONES

1	Tres mundos (1955) Maurice Escher (1898-1972)	8
2	Los peces y el agua 1938 Maurice Escher (1898-1972).	51
3	Ejemplos de superficies de análisis (para estudios estético-corporales)	493

### TABLAS

1	Tipos de discurso. Morris (1938).	87
2	Perspectivas históricas de la corporalización	168
3	Referente histórico para una comprensión de la IPC. Colombia s. XIX.4	233
4	Matriz teórica de la educación corporal.	542
5	Desplazamientos referenciales para abordar la investigación etnocorporal (Moreno 2013, desde la perspectiva de Da Silva, T.T. (2001).	585
6	Rituales de la Educación corporal escolarizada	621
7	Caracterización histórica de la salida escolar.	675
8	Ejemplo de análisis fotoetnográfico con MAE sobre higiene escolar	593
9	Ejemplo análisis fotoetnográfico con MAE sobre higiene escolar	594

10	Matriz referencial para la significación de lo corporal en la “Pedagogía moderna” en Colombia	683
11	Progreso de la prohibición de toda clase de violencia corporal en América Latina	730
12	Matriz estética para el análisis de los discursos sobre el disciplinamiento y el castigo corporal escolarizado.	738
13	Ejemplo de análisis estético con MAE de texto. “Manos arriba... aguanten” (1937).	762
14	Ejemplo de análisis estético con MAE de texto (Texto “El informe de los castigos de Saturnina Valencia” (1887). Moreno y otros (2008)	763
15	Ejemplo de análisis fotoetnográfico con MAE. Fotografía “Ritual de glorificación corporal en una escuela pública de Medellín”.	661

## GRÁFICAS

1	Creencia-Discurso y Corporalización	91
2	Campo y Creencias de la educación corporal	109
3	El cuerpo y su constitución histórica	166
4	Intervención Corporal, ritual y dispositivos escolares	421
5	Prácticas Pedagógicas Corporales	424
6	El lector estético de los discursos y las prácticas corporales.	426
7	Componentes de la matriz estética en K. Mandoki (1994).	502
8	Cuerpo y Ritual escolar en P. McLaren (1898).	504
9	La IPC una huella en el cuerpo.	505
10	El profesorado y las Prácticas escolares (Desde J. Smith 1994, modificada por Moreno, W. 2013).	518
11	Una matriz de análisis para los intercambios corporales (MAE).	535
12	Planos de la IPC	541
13	La matriz IPC, componentes.	554
14	El modelo de análisis estético y su encuentro con la fotoetnografía	598

## FOTOGRAFÍAS

1	El acto supervisado. Escuela de Medellín 1927. Escuela de Villahermosa (Moreno, W. y otros 2008)	21
2	La gallina ciega". Escuela Normal Superior de Medellín. 1920-1940 (Moreno, W. y otros, 2008)	50
3	La alberca. Fotografía 1920-1940. Escuela Normal de Medellín (Moreno, W. y otros, 2008)	460
4	El acto escolar visto desde las alturas del Metro (2008)	464
5	Estudio sobre los castigos. Alberto de J. Duque (1905).	493
6	Catecismo Astete. Bogotá 1845. Biblioteca Nacional.	493
7	Luis E. Gutiérrez y sus escritos sobre los castigos (Archivo Pedagógico Escuela Normal Superior de Medellín). Moreno y otros (2008).	707
8	Obtención etnográfica en la escuela (Escuela de Aranjuez, 2007)	582
9	El cepillado.	593
10	El acto escolar visto desde las alturas del metro	594
11	El restaurante escolar. (Moreno y otros, 2008)	606
12	Ritual heroico, llega Colón... Escuela Lola González. Medellín (1989)	610
13	Ritual Comercial. Escuela Javiera Londoño. Medellín. (2005)	617
14	Ritual Femenino. Escuela Javiera Londoño. Medellín (2006)	617
15	Ritual Glorificador. Escuela del filo. (Medellín, 2006)	617
16	Ritual Cívico - Patriótico (2007) Escuela Castilla.	617
17	La disciplinación (Lo prohibido). Escuela de del cementerio (2007).	617
18	Ritual Disciplinador. Fotografía Eljach, 2011.	617
19	Ritual Patriótico. Escuela Castilla (2007)	619
20	Ritual Patriótico. Escuela Castilla (2007)	619
21	Ritual Patriótico. Escuela Castilla (2007)	619
22	Ritual Femenino. Escuela Castilla (2007)	619
23	Ritual Folk. Escuela Castilla (2007)	619
24	Ritual Heroico. Escuela Castilla (2007)	619
25	Ritual Femenino. Escuela Castilla (2007)	619
26	Los atletas de Dios. Fotografía 1920-1940. Escuela Normal de Medellín. Moreno, W. y otros (2008)	630

27	La fiesta de la Virgen	661
28	El paseo al río. Fotografía 1920-1940. Escuela Normal de Medellín. Moreno, W. y otros (2008).	667
29	La una excursión (1930). Archivo Normal Superior de Medellín. Moreno, W. y otros (2008)	684
30	Escuela de entresiglos XIX y XX. Anónima.	711
31	El chico aislado en el acto. Escuela de Castilla, Moreno, W. Base Tesis (2005)	756
32	La actualidad del castigo (Eljach, 2011).	760
33	Manos arriba... aguante.	762
33	Posando en la manga de recreo.	768
34	Fotograma. Rituales escolares comprometidos en la con-formación corporal	617
35	Fotograma2. Rituales escolares comprometidos en la con-formación corporal	619
36	"La Gimnasia Sueca". Fotografía 1920-1940. Escuela Normal de Medellín (Moreno, W. y otros, 2008)	769

## DIBUJOS Y PINTURAS

1	La lección de anatomía de Rembrandt. La Haya. Mauritshuis.	170
2	Vigilar y Castigar (1966). La ortopedia o el arte de prevenir y corregir en los niños las deformidades corporales (1741)"	182
3	El Acróbata de la bola. Pablo Picasso (Periodo rosa).	197
4	Ilustración de Vigilar y Castigar (1966).	203
5	Vigilar y Castigar (1966), Modificaciones a la obra de N. Andry.	215
6	Vigilar y Castigar (1966), Interieur de l'scole d'enseignement mutue	228
7	Caminata escolar (1872). Albert Anker (oleo).	684
8	¿Cuánto le costó la burra? Grabado de Francisco A. Cano (1896).	493
9	Dibujo infantil. Taller dirigido por "Lluvia de Orión". En escuela de la Comuna 8 de Medellín (Villahermosa).	693

## ANEXO 2: PRODUCTOS ASOCIADOS Y RELACIONADOS CON LA TESIS:

Presentaciones en eventos académicos

MORENO, W. (2004): El juego escolar en Antioquia del s. XIX, indicios de un descubrimiento. Memorias II Congreso internacional de Luchas y Juegos tradicionales (Ponencia): El juego escolar en Antioquia del s. XIX, indicios de un descubrimiento. Libro: Juegos Tradicionales. p. 609, V.II.

MORENO, W. y VANEGAS, S. (2011). "Aproximaciones históricas al modo de ser deseado para la mujer en la Medellín de finales del s. XIX y principios del s. XX". Encuentro internacional sobre el cuerpo. Universidad Nacional de la Plata, Argentina,

MORENO, W. (2005): Milicia y escuela: Proxémica icónica de los juegos de Guerra. Memorias EXPOMOTRICIDAD Internacional. Evento Internacional EXPOMOTRICIDAD 2005 (Ponencia) en CD. COMUNICATE. Universidad de Antioquia.

MORENO, W. (2007): El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujetación, Memorias EXPOMOTRICIDAD internacional 2007. (Ponencia). COMUNICATE Universidad de Antioquia.

MORENO, W. (2007): La intervención Pedagógica corporal: Elementos epistémicos, En Memorias (Revista). Encuentro internacional de epistemología de la Educación Física (En revista Lúdica Pedagógica). Bogotá, Colombia.

MORENO, W. (2007): Dispositivos de la Intervención corporal escolarizada. Congreso argentino de Educación Física. Universidad Nacional de la Plata (UNLP).

### -Artículos

MORENO, W. (2005): "La educación del cuerpo", Revista RIE (Revista Iberoamericana de Educación), núm. 39, (Septiembre-Diciembre), <http://www.rieoei.org/rie39a00i.htm>

- (2005): "Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar", en Revista RIE (Organización de Estados Iberoamericanos), N° 39 Septiembre-Diciembre, Madrid. España, <http://www.rieoei.org/rie39a07.pdf>

- (2007): "La educación corporal en los rituales escolares", en *Ágora para la Educación Física*, Palencia (Esp.).

[http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5\\_moreno\\_6.pdf](http://www5.uva.es/agora/revista/4/agora4-5_moreno_6.pdf)

- (2009). "Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble, de un simulacro que no termina". *Educar em Revista*. N° 33, pp. 93-110. ISSN 0104-4060. Brasil.

[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100007&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602009000100007&script=sci_arttext)

- (2009): "El cuerpo en la escuela: los dispositivos de la sujeción", en *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp.159-179. ISSN 1645-1384. Brasil.

<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/8-moreno.pdf>

-(2009): "Educación corporal y etnoeducación". En *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, ISSN: 1578-2174 v.12 fasc.2 p.119 - 130.

-(2006): "Milicia y escuela: Proxémica icónica de los juegos de guerra (Apuntes prosaicos para una genealogía de la Educación Física en Antioquia)". En: *Revista Educación y Pedagogía* ISSN: 0121-7593 ed: Facultad De Educacion Universidad de Antioquia. V.XVII fasc.42 pp. 99 - 119,

-(2007): "Apuntes prosaicos para una gimnastica ciudadana". En: *Lúdica Pedagógica* ISSN: 0121-4128 ed: Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. V.2 fasc.12 pp.68 - 76.

-(2005): "Cuerpo, escolarización e intervención pedagógica". En *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1022-6508 ed: Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura v.39 fasc.1

-(2013): "Fotoetnografía educativa: una ruta para comprender la cultura corporal escolarizada".  
En Revista Iberoamericana de Educación (RIE), pp. 119-141 (ISSN: 1022-6508). OEI/CAEU.  
Madrid

### **-Monográficos (Contextuados para debate en tema de la tesis)**

MORENO, W. (2005 Coordinador): "Educación Corporal" (Monográfico), en  
Revista RIE (Revista Iberoamericana de educación). N° 39. Madrid España.  
<http://www.rieoei.org/rie39.htm>

MORENO, W. (2010 Coordinador): "Educación Corporal y Etnoeducación" (Monográfico),  
en Revista Ágora para la educación Física, N° 12 (2), Palencia. España.  
[http://www5.uva.es/agora/revista/12\\_2/agora12\\_2a\\_moreno](http://www5.uva.es/agora/revista/12_2/agora12_2a_moreno)

MORENO, W. y Pulido, S. (2012 Coordinadores): Cuerpo, ciudad y procesos de  
curricularización (Monográfico). En Revista Educación Física y Deporte. Medellín

MORENO, W. (2013 Coordinador). "El cuerpo en la escuela" (Monográfico), en  
Revista RIE (Revista Iberoamericana de educación). N° 62. Madrid España.  
<http://www.rieoei.org/rie62.pdf>

### **-Capítulos de libro**

MORENO, W. (2004). Canarias, en diciembre de 2004 en el V Congreso Internacional de Juegos  
y Luchas, la ponencia "El juego escolar en Antioquia de s. XIX, indicios de un desconocimiento".  
Libro de memorias.

ROZENGART, R. (2005): Milicia y escuela: proxémica icónica de los juegos de guerra. *Apuntes  
de historia para profesores de Educación Física*, Buenos Aires, Miño Dávila



MORENO, W. (2007): Educación Corporal y los dispositivos de sujeción: IVAN URIBE, BEATRIZ CHAVERRA En Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física,”. En: Colombia ISBN: 714-067-5 ed: Funámbulos.

#### **Libros relacionados con temática tesis**

MORENO, W. y S. PULIDO (2007): Educación, cuerpo y ciudad (El cuerpo en las instituciones e interacciones), Medellín, Funámbulos Editores.

## ANEXO 3: DOCUMENTOS HISTÓRICOS BASE

(Ejemplo de tratamiento estético al texto primario)

### Estudio sobre los castigos

Por Alberto de J. Duque (1905)

1. La pedagogía (léxica), como ciencia que estudia el desarrollo y cultivo del ser humano, presenta los más complicados problemas, y en su camino al progreso (Icono moderno, dirección moderna) no ha sufrido la evolución suficiente para que sus principios (Léxica) sean definitivos.

2. Es, pues (la pedagogía), ciencia experimental (Léxica pretendida ciencia). Como arte, tiene reglas generales (Léxica), métodos reconocidos (Léxica) y experimentados y procedimientos adecuados para realizar el cultivo del hombre (Dirección premoderna, léxica rural); pero en la serie de transformaciones que experimenta la Metodología, aún cuando se parta de las leyes pedagógicas generales (léxica normativa pedagógica), la aplicación de los sistemas y métodos (léxica pedagógica) padece también cambios sucesivos (frecuencia y flexibilidad).

3. Uno de los casos más complicados para los educadores, son los castigos (tono) en sí, como medios, como expiatorios (dirección) y como fines (léxica). Que no se ha establecido la ley pedagógica (léxica normativa/unívoca) que sirva de base á los legisladores en la Instrucción Pública y á los Institutores (cuerpo), lo comprueba la discrepancia de opiniones en el asunto y la diversidad de los reglamentos en todos los países á este respecto (volumen, flexibilidad y densidad).

---

4. El fin de la educación es desarrollar al hombre, y para desarrollar hay que corregir (dirección cinésica); luego puede establecerse como principio: la corrección es factor en el cultivo de las facultades humanas (dirección cinésica de acepción premoderna rural); la corrección entraña los castigos (cinesia), y para estudiarlos se les debe considerar en sí, como medios, en las aplicaciones y en los procedimientos (método).

5. Los castigos son las consecuencias que se derivan de la trasgresión á reglas establecidas como guías de buenas costumbres (léxica normativa), ó de las leyes que se promulgan en beneficio de los asociados (léxica-dirección).

6. Ha sido necesario para el legislador (cuerpo-sujeto) establecer penas (intensidad) para todas aquellas acciones contrarias al derecho y al bienestar de los hombres (enunciado corporal-dirección), porque en la naturaleza humana está la facultad de elegir entre el bien y el mal (dirección), y como el mal perjudica individual y colectivamente (léxica-dirección), se ha contrarrestado su acción con el temor (léxica-pulso-dirección). Por eso el cumplimiento de las leyes se funda en los castigos y ellas son base de la estabilidad social (dirección-pulso).

7. La escuela (icono) es la sociedad en pequeño (léxica fundante del sentido de la escuela/dirección): allí están representados los gremios (sujeto), los elementos, las costumbres y las tendencias sociales (dirección-/tradición), y por consiguiente, el derecho que tienen los poderes públicos (Proxémia poderes) para establecer sanciones, es el que tiene la Escuela para conseguir determinados fines (dirección); con lo que la Escuela prepara al hombre futuro, lo modela para el bien (dirección-lo social sobre lo escolar/proxémica),

8. los últimos fines del Estado y de la Escuela no son iguales (proxémica diferencial). Si el Estado tienen poderes que castigan para corregir (dirección), la Escuela corrige para no castigar (dirección); esto es, que en el plan general (icono) de la educación (léxica normativa), la tarea de mejorar al hombre (léxica-deber ser) debe entrar como base, mejoramiento que se consigue, habituándolo á obrar rectamente (frecuencia corporal) y á apreciar las consecuencias de las acciones humanas (dirección).
9. El hombre es eminentemente corregible (léxica), y los que parten de principios pesimistas (léxica normativa) como el de "el hombre es malo por naturaleza" (léxica premoderna), niegan todo poder reduccionista (dirección-pulso), pero como la educación es realizable, como son realizables las curaciones (matriz medica) de muchas enfermedades (flexibilidad y léxica terapéutica y médica; proxémica escuela-hospital, medico-maestro),
10. el maestro que persigue el fin de desterrar los castigos de la escuela (pulso centrifugo, excéntrico), modelando al hombre para el bien (movilidad, flexibilidad), obra de acuerdo con verdaderos (proxémica en los principios) principios (léxica base), y cumple su misión (dirección).
11. Esto no significa que al Institutor (cuerpo-sujeto) pueda quitársele un derecho (léxica normativa y habilitadora) que por misión tiene: el derecho (léxica normativa) que acompaña al maestro para castigar es el mismo que tienen el magistrado para aplicar sanciones legales (Proxémica maestro-juez; léxica y tono jurídico llevado a la escuela); las leyes de un país sin Código Penal (matriz jurídica, icono) no pueden concebirse, y un reglamento de escuela sin castigos, sería igualmente incompleto.
12. Los que abogan por la abolición de los castigos (tono), coartando el derecho de los maestros (léxica-pulso), resultan en la práctica contradictoria y en teoría inaceptables proxémica teoría-practica y pulso centrifugo-excéntrico).
13. El maestro (cuerpo/sujeto) dispone de elementos suficientes para enrarecer (densidad) en la Escuela (matriz escolar) los castigos: son la disciplina y los métodos de enseñanza.
14. La práctica demuestra que la disciplina fundada en el cumplimiento del deber (tono y flexibilidad), en la puntualidad y exactitud (cronémica), en el trabajo constante pero proporcionado al desarrollo de los educandos, es el más eficaz de los medios para cultivar al hombre trabajador (retorica rural premoderna) y para formarle el carácter, bases de la vida futura que decide el bienestar del individuo (dirección).
15. El trabajo es la gran virtud (léxica educativa dirección), y si en la Escuela se cultiva el habito del trabajo (matriz laboral, dirección y pulso centrípeto-concéntrico de la educación), las consecuencias son favorables para el individuo aisladamente y como miembro social (cuerpo/sujeto-sujetado).
16. La Escuela (icono) es el semillero (icono) de la sociedad futura (proxémica escuela-sociedad, léxica rural), el taller (icono) en que se forjan (matriz laboral, proxémias escuela-taller, metáfora psicagógica de la modelación) los hombres del porvenir (cronemica), y el educador debe considerar como la meta de sus aspiraciones, formar hombres buenos (dirección), que busquen el bien (concéntrico, centrípeto) y excluyan el mal (pulso centrifugo y proxémia del bien y del mal), que obren con rectitud (dirección) por amor y por costumbre (frecuencia, dirección), y no por temor a las penas (tono), ni por amor a la recompensa (intensidad): ni los premios, ni los castigos (proxémia) deben ser móviles (movilidad) de las acciones humanas (frecuencia); la buena conducta, la rectitud moral llevan consigo el premio (Icono, dirección);
17. tan perjudicial son los sistemas de honores (léxica), recompensas y premios (icono) como la antigua formula "la letra con sangre entra" (pulso concéntrico, centrípeto, atractivo, iconos, léxica premoderna).

18. Si la Escuela es uno de los factores que decide del porvenir del niño (cronemica), los maestros tienen el deber de considerar no solamente los resultados próximos de su labor, sino los venideros (cronemica).

19. El educador debe tener la vista en el porvenir (cronemica escuela-sociedad), y hoy en Colombia (contexto, ambiente, marco) la transformación social (movilidad) debe iniciarse en las Escuelas Primarias (proxémica escuela-pais): fórmense maestros (tono), porque ellos serán las bases de un pueblo progresista trabajador y virtuoso (movilidad-dirección, pulso-dirección, consignas pre y modernas).

20. El influjo de la disciplina es tan eficaz, que el mejor correctivo para un niño maleado (dirección) ó de tendencias perversas (dirección-evaluación, léxica psi), es colocarlo en un establecimiento (institución) bien organizado, y al contrario, un niño bueno, se malea fácilmente (pulso-dirección) cuando se junta con otros de hábitos reprobables (proxémica);

21. no es solamente el poder del ejemplo (proxémica) el que influye, hay algo más oculto (dirección) y que todavía no es claro ó conocido (dirección), tal vez una sugestión poderosísima (léxica psi), pero los cambios se verifican con frecuencia en uno ú otro sentido (dirección-pulso).

22. El maestro es el fundamento de la disciplina (léxica), y esta la gran lección práctica para los educandos. De una Escuela bien disciplinada (dirección) deriva el niño (icono) ventajas que después en la sociedad (proxémica escuela-sociedad) lo colocan en el lugar que ocupan los hombres trabajadores (icono) y virtuosos (iconografía y proxémica escuela-trabajo, hombre-mujer), que están como excluidos de las sanciones legales (pulso e intensidad) y para quienes hay un premio: el respeto y las consideraciones que se disciernen á los que edifican con su ejemplo (proxémica del ejemplo).

23. El efecto más benéfico de una disciplina bien establecida, consiste en que se eliminan las causas de represión (dirección), y por consecuencia, los motivos para castigar (dirección). Si los castigos son frecuentes en una Escuela (frecuencia-intensidad), el maestro no satisface, la organización (icono) es mala (dirección), y el aprovechamiento nulo, esto sin contar con la trascendencia de los males que tienen su fuente en las malas Escuelas Proxémica buena y mala escuela). Cuando son raros los castigos, la Escuela es buena (frecuencia-intensidad). Un célebre pedagogo dice: "de cada diez ferulazos (icono) que el maestro da, él merece nueve" (proxémica maestro-alumno, frecuencia-intensidad). (ambivalencia Adorno).

24. Aunque no es pertinente tratar en este estudio del establecimiento de disciplina, que en conjunto es la observancia precisa de reglas prácticas acomodadas al bien obrar (dirección), y que dan por resultado la facilidad para educar al hombre, sí tenemos que considerarla por sus efectos, el Institutor es tanto mejor, cuanto mejor disciplina consiga (volumen-calidad), y por esto, en la labor los educadores tienen que ser incansables (frecuencia). Como generalmente al principio de la obra al maestro se oponen obstáculos, tiene que proceder fuertemente (tono) y aplicar castigos (frecuencia) de inmediato efecto: esta es la causa para abogar por que al maestro no se le coarte (pulso), sino que se le apoye (pulso concéntrico). Los hermosos plantíos necesitaron del hacha (icono rural) destructora (léxica premoderna, rural). (23 y 24 ambivalencia de Adorno)

25. Tanto como la disciplina, contribuyen los buenos métodos á hacer raros los castigos (intensidad).

26. La tendencia general de la educación, es cultivar (icono) al hombre orgánicamente léxica premoderna), formándole sano, robusto, capaz de la luchar con los elementos (retórica y representación del cuerpo premoderna, rural, dirección de las capacidades). Enseñándole á afrontar los peligros con valor (retórica premoderna) y con entereza para que confíe siempre en sus fuerzas (tono, valor y lugar de la fuerza proto-capitalista y premoderna)

27. En la esfera de lo moral, haciéndolo rico en virtudes (iconografía, retórica premoderna), capaz del progreso (retórica moderna) y ejemplar de sus semejantes é intelectualmente obra la educación sobre las facultades desarrollándolas armónicamente (continuidad, fluidez). Quedan abarcados, pues, en el plan educativo (icono) los tres círculos (frecuencia) de la actividad humana (retórica spenceriana) y los buenos métodos (pulso-dirección) son aquellos que tienden a satisfacer el plan general (icono).

28. La base de la enseñanza preparatoria (intensidad) es la observación, el análisis y la comparación: cuando se toma lo conocido como fundamento, y el maestro ayuda al niño a deducir y á combinar hasta que se llega al conocimiento nuevo, se despierta la curiosidad, y por consiguiente, se cultiva la atención (movilidad, pulso centrípeto), factor de la educación bien dirigida (Método, pulso-dirección)

29. El Institutor (proxémica institutor-institución) necesita de vastos conocimientos (intensidad, volumen), preparación continua (frecuencia), estudio particular de sus alumnos y amor á la profesión. Una de las grandes equivocaciones de los países que marchan sin rumbo fijo, sujetos á los vientos de las improvisaciones (dirección), como el nuestro, es la idea de que la Escuela primaria puede confiársele a quien quiera encargarse de ella (pertenencia escenario, contexto),

30. y mayor es todavía el error, convertido en práctica, de encargar a la mujer (iconografía) la Escuela de Varones (iconografía): esto es admisible en la primera edad de los planteles (cronemia) de "juegos de infancia" (icono), en los cuales la Institutora complementa y auxilia la educación maternal; en los grados siguientes, la mujer no solamente es insuficiente é incapaz para dirigir una Escuela primaria, sino que es perjudicial (proxémica hombre-mujer, niño-niña, institutor-institutora, varón-femenina, juego y "educación", educación maternal y educación escolar, juegos de infancia y juegos adultos): el fruto de esta cosecha (iconografía premoderna, rural) lo recogen los maestros de segunda enseñanza (retórica premoderna y rural-agraria) y , sin duda, la sociedad venidera (cronemia y sexualidad) con su generación de afeminados (proxémica: educación varonil educación pisaverde). La educación varonil (iconografía) no puede confiarse a la mujer, como la femenina no es suficiente confiada á los hombres (proxémica sexo y genero).

31. En la enseñanza primaria se necesita más intensidad (intensidad, tono) en los conocimientos además de extensión (Volumen). De acuerdo con este principio (léxica), en los países más adelantados se da más importancia a la Escuela primaria (proxémica países adelantados vs. atrasados).

32. La preparación diaria (frecuencia) es condición de la buena clase (dirección-pulso). Cuando se dicta (movilidad retórica) sin suficiente preparación, el resultado es la fatiga (intensidad), el fastidio, el cansancio y la desatención (continuidad, fluidez), causas determinantes de las bravatas, alteraciones (cinesias, expresión no verbal, posturas, fluidez corporal) y aplicación de castigos (intervención corporal).

33. La diferencia (proxémica) que existe entre los métodos comunes como el mnemónico y catequístico métodos premodernos), y los métodos que se basan en la naturaleza de las facultades humanas (métodos modernos), resulta clara al terminar una clase: el resultado de los primeros, esfuerzos para retener, y aprovechamiento nulo, porque se funda en la sola memoria; de los segundos, ánimo, ansiedad de nuevos conocimientos, progreso y amor al trabajo (proxémica métodos premodernos y modernos): basta considerar los métodos por sus efectos, para saber cuánta influencia tienen en la eliminación de castigos, los unos y los otros en la aplicación de ellos (proxémica: metodología y castigo).

34. La fatiga intelectual que se deriva de los sistemas mnemotécnicos y de repetición (frecuencia), producen la disipación, aversión (continuidad, fluidez) a la Escuela y desequilibrio

de las facultades (intensidad): en estos defectos tiene su fuente la lucha que se establece entre padres, maestros y alumnos (proxémica entre sujetos de la educación).

35. La buena Escuela, atrae (pulso concéntrico, concéntrico); las malas, repelen (proxémica interescolar): siempre serán contraproducentes (proxémica) los nombramientos que se hacen para proveer la Instrucción Pública en personas (cuerpo-sujeto) faltas de idoneidad para la más respetable de las profesiones (proxémica entre las profesiones) ver Adorno lo de respetable profesión.

36. Otro de los elementos que establecen en la Escuela la tranquilidad por la previsión de las faltas, es la vigilancia constante (tono-pulso): los ojos del maestro nunca deben desviarse de las aulas (cinesia, expresión no verbal, postura, porte), porque cuando el Instructor es descuidado (laxo), o se ocupa en asuntos distintos a su profesión, los niños quedan temporalmente para obrar según sus instintos o los dictados de su voluntad (pulso escolar).

37. Sucede entonces que las tareas no se cumplen (volumen), y a veces las aulas (icono) se convierten en lugares de expansión, en sitios de riñas en los cuales la férula (icono), los azotes (tono e icono)), las privaciones y las amenazas, vienen a establecer orden del momento: es así como tantos maestros pierden la autoridad (laxo) y convierten la Escuela en un establecimiento odioso. La mirada (ojo icono-control-panóptico, cinesia, expresión no verbal) del maestro tiene más influencia en los educandos que todas las férulas (icono) del mundo (proxémica tipos de castigo).

38. La vigilancia sin interrupción (frecuencia, continuidad) previene las faltas y las tareas andan con regularidad (movilidad, continuidad, fluidez); suprime la represión que es causa de relajamiento de la disciplina (elasticidad) y de la mayor eficacia (volumen) para desorganizar (continuidad) un establecimiento.

39. El maestro debe disimular muchas faltillas (flexibilidad) dependientes de la edad (cronemia) y aun del carácter ligero (movilidad) en la infancia (cronemica): la represión no debe usarse si no en casos especiales, y cuando se hace, procurar que sea suficiente y precisa (precisión).

40. El estudio particular del carácter de cada educando, de sus facultades, ocasión y tendencias, es obligatorio (tono) para el educador; de él se deduce la manera como debe dirigirse a cada uno (frecuencia) en sentido desarrollador y no depresivo (tono) ni contradictorio (pulso-dirección, proxémica); esto que a primera vista es una dificultad, se facilita mucho con la observación detenida y científica (dirección, control, tono) en la práctica del profesorado.

41. El estudio de que tratamos es de importancia capital en la tarea de mejorar al hombre moralmente (dirección), porque muchas veces (frecuencia), un acto que en un alumno es una ligereza (tono) o equivocación, en otro es signo de maldad (icono) o denuncia tendencias torcidas dirección, forma): así, en unos casos- considerando acciones semejantes- se obra en sentido de desviar en otras de destruir (pulso centrífugo, excéntrico-dirección). Cuando se procede al cultivo (icono) intelectual y artístico, el conocimiento de cada individuo indica cómo debe dirigírsele (dirección).

42. Los maestros científicos (pulso educación ciencia, pedagogía-ciencia, arte-ciencia, pedagogo-científico) y observadores, experimentan y siguen de cerca los resultados (pulso científico y experimental): los casos (retorica experimental psi) excepcionales que se presentan, son materia prima en el campo experimental (retorica científica), y con la práctica del magisterio, la facultad apreciativa (retorica experimental) se cultiva diariamente (frecuencia). Es así como se complementa la justicia, sublime virtud a la cual el maestro tiene que acomodar sus actos (proxémica entre educación virtuosa y educación experimental).

43. Cuando la justicia (léxica) es la apreciadora de las faltas, es decir, cuando el que ejerce autoridad es capaz de evaluar (test, evaluación, extrañamiento) las malas acciones (proxémica),

de demostrar las consecuencias y de aplicar el castigo proporcionado (intensidad, frecuencia, dosificación) el castigarlo recibe una lección que puede guiarlo en lo sucesivo (dirección-pulso).

44. En nuestra práctica en el profesorado, conocemos dos casos (frecuencia) que demuestran la importancia del conocimiento individual en la Escuela, y como auxilia al maestro. Se trataba de un pasquín (icono) escrito en un tablero (icono) en un colegio de 140 alumnos (frecuencia); cuando el director lo vio, dijo sin vacilación cuál era el alumno autor, y sin turbarse reservó el cuadro: para comprobar el supuesto, reunió a los alumnos, y con pretexto de una clase de ejercicios ortográficos, sacaba educandos que escribían lo que el maestro dictaba. Llegó al alumno señalado, y empezó a dictarle aceleradamente (frecuencia e intensidad) una frase, en la cual entraban las palabras del pasquín y terminó diciendo "y yo fui quién escribió..." Entonces, el joven sorprendido, dijo: "No señor, no fui yo". El maestro que no aguardaba esta declaración, le dirigió algunas preguntas que despejaron más el asunto, y luego, comparando (proxémica) los tableros, los rasgos de algunas letras y otros signos, establecieron completamente la verdad.

45. En otra ocasión aparecieron varios niños (frecuencia) heridos en los pies, en una obra de recreación: averiguando la causa, se observó que habían clavado en el embaldosado una cuchilla de navaja, y al instante el maestro tocó (acústica) comunidad; ordenando (tono) llevar las manos arriba (kinésica, expresión no verbal, postura), y principió una requisita (práctica corporal, control), pero el inexperto educador sin preámbulo alguno, llegó a un muchacho y le encontró una navaja (icono), a la cual le había quebrado dos cuchillas (frecuencia), que eran las que habían servido de instrumento a la perversidad del malvado. Demuestran suficiente estos dos casos (frecuencia) cuanto se desarrolla el espíritu de observación, y cuál es el fruto en una Escuela del análisis de los educandos (control).

46. Hasta aquí hemos tratado de los castigos en general; del derecho (léxica) de autoridad del maestro; de la eliminación de los castigos como fin que debe perseguirse; y de los medios que para ello tienen los educadores: réstanos considerar la calidad de las faltas (cualidad), los procedimientos aplicables y la supresión (intensidad) de los castigos físicos.

47. Sería imposible clasificar (enmarcación, pertenencia) las malas acciones (proxémica), como no es posible los caracteres. En síntesis ellos son generales y particulares (clasificación, pertenencia): generales, aquellas que se cometen por la mayor parte de los educandos, como desorden, como contravención a las reglas disciplinarias, impuntualidad (cronémica), etc., y particulares las que son rasgos característicos del temperamento, mala educación anterior (cronémica), tendencias criminales (pulso), y que determinen el modo de ser del individuo. De la diversidad de los actos malos (proxémica) y de las individualidades, dependen la dificultad para calificar, apreciar y proceder.

48. En el maestro están reunidos (pulso centrípeto, concéntrico) los derechos que socialmente se confían al Juez, al Fiscal, al Defensor, y al Poder Administrativo (proxémica de los poderes), de manera que su misión (dirección), en cuanto a castigos es múltiple (frecuencia), y, por consiguiente, más delicada (textura).

49. Los castigos comunes en los establecimientos de educación, son: la represión privada y pública (enmarcación, pertenencia), arrestos (pulso), privaciones (pulso), tareas (icono), notas de conducta (léxica), movimientos forzados (movilidad), aislamiento (pulso), castigos físicos (kinésica), y la expulsión (pulso centrífugo).

50. La represión privada tiene grande influencia aun en niños de poca edad (cronémica); en ella debe demostrarse consideración (flexibilidad, tono), atento estudio y aplazamiento (cronémica), pero no se puede prodigar, si no hacerlo en casos necesarios.

51. La represión pública (pertenencia, clasificación) es admisible en ocasiones en que tengan que tocarse puntos de disciplina, o cuando una mala costumbre toma cuerpo con perjuicio del

establecimiento (pertenencia); también cuando una mala acción ha sido cometida en público (pertenencia, enmarcación, ambiente) y cause escándalo o de algún modo falsee la organización escolar (pertenencia); jamás debe ser frecuente (frecuencia), ni hacer largas disertaciones (volumen léxico); el punto reprehensible se toca corta (volumen) y sencillamente (flexibilidad) para que sea eficaz el correctivo a que se apela.

52. En cuanto a arrestos que tan comunes (frecuencia) son en las Escuelas, tienen, como condición complementaria la vigilancia constante (intensidad) y la ocupación (densidad). Los maestros que encierran (pulso centrípeto) niños solos (volumen), cometen una gran falta, y son responsables de funestas consecuencias.

53. Las tareas llevan en sí el arresto (pulso centrípeto) y se imponen para reponer tiempo perdido (cronémica y proxémica temporal), y para acostumar (frecuencia) al alumno a cumplir con sus obligaciones. En este género de correctivos (pertenencia, enmarcación) hay uno que da muy buenos resultados: tareas de escritorio en que se aluda a una acción reprehensible cometida, o al vicio o costumbre que pretende corregir; exige esmero en el alumno y examen detenido del maestro (pulso concéntrico, centrípeto). Los trabajos que se llevan a cabo por cumplir son una mala lección para el porvenir y pierden su fuerza correctiva (intensidad, tono).

54. Las notas de conducta (léxica) y calificaciones mensuales (densidad y frecuencia evaluativa), son poderosos medios de estímulo (intensidad), bien en el camino de la rectitud moral (tono), o para desviar de los malos (pulso centrífugo). Cuando el niño ve que su modo de proceder es observado cuidadosamente (pulso concéntrico) y calificado con justicia, compra los efectos de los buenos procedimientos y de los malos (proxémica) por las consecuencias y llega a adquirir el hábito (kinésica) de obrar bien.

55. Los movimientos forzados (Tono, movilidad, cinesia) pertenecen a los castigos físicos y consisten en movimientos repetidos (movilidad, frecuencia) por algunos minutos (cronémica) como flexión de las extremidades inferior (cinesia, movilidad), inclinación del tronco hacia adelante y hacia atrás (cinesia, postura, porte); estos ejercicios (frecuencia) cansan al alumno (icono) y le producen dolores (cinesia); son muy temidos y corrigen (flexibilidad) vicios adquiridos y faltas que se convierten en costumbre, como falta de dirigencia o las impertinencias y la interrupción de las tareas. No conocemos las opiniones de los médicos a este respecto.

56. El aislamiento (pulso concéntrico) consiste en privar (pulso concéntrico) al alumno de su trato con sus condiscípulos y de la participación en los juegos escolares (volumen, intensidad); presupone este castigo incorregibilidad, vicios detestables (pulso centrífugo) o ejemplos perniciosos (proxémica); cuando hay necesidad extrema es aplicable, pero hay que redoblar (intensidad, volumen, magnitud) la vigilancia y es el paso anterior a la expulsión (pulso centrífugo, excéntrico).

57. La expulsión (pulso) el último remedio (matriz médica) a favor de las Escuelas, y el extremo al que llegan los malos alumnos (Proxémica). Pueden dividirse en dos clases (frecuencia, dosis): la retirada convencional (pulso centrífugo) de acuerdo con los superiores del alumno (proxémica de autoridad), porque se presentan multitud de casos (magnitud, frecuencia) en los cuales se redobla el trabajo del maestro (Intensidad) por un mal estudiante (proxémica), ó es obstáculo para la marcha regular del Establecimiento (dirección, movilidad, continuidad, fluidez, calidad) y, por consiguiente, perjudican, pero no son merecedores de escarmiento ejemplar. Es este un medio práctico en nuestras Escuelas, en los cuales un maestro trabaja hasta con 100 alumnos (magnitud, frecuencia, densidad).

58. La expulsión (pulso centrífugo) es propiamente el castigo ejemplar, al cual puede apelarse en casos excepcionales en los Establecimientos de segunda enseñanza (enmarcación, clasificación, pertenencia).



59. Que hay hombres incorregibles (frecuencia) y fatalmente malos (proxémica), lo han demostrado los criminalistas (proxémica matriz jurídica y matriz escolar) de estos últimos tiempos con razones científicas (proxémica ciencia y pedagogía), y con abundancia de ejemplos (frecuencia).

60. Esta verdad es indiscutible para los educadores, porque las manifestaciones de los casos son frecuentes (frecuencia, experimental); pero como es debe del maestro tratar de influir favorablemente, con paciencia cristiana (pertenencia, enmarcación matricial), en los últimos años (cronemica) de la vida, hay que partir del principio de que la educación tiene influencia y de que el hombre es corregible, cosa que en el espinoso (textura) camino del magisterio nos alienta la esperanza de hacer bien a la humanidad.

61. Esto no significa que el maestro deba luchar con tenacidad, con perjuicio de los otros. Así como el que padece una enfermedad contagiosa (proxémica matriz médica y matriz escolar) requiere aislamiento (pulso centripeto), los grandes males morales (magnitud, volumen) lo necesitan también: la tisis moral es más contagiosa que la tisis orgánica (proxémica matriz médica y matriz escolar, formas de la enfermedad, retorica médica).

62. Nuestros reglamentos (léxica) son insuficientes (volumen e intensidad) en cuanto a la expulsión (pulso centrifugo) porque no le dan la importancia que serviría de escarmiento a los malos alumnos (proxémica, enmarcación).

63. El camino (dirección) que recorre un joven que se hace merecedor de expulsión (pulso centrifugo, excéntrico), es brecha por donde empiezan a transitar otros (movilidad), y cuando ven que no caen a un abismo, si no que encuentran una salida (movilidad-estaticidad), la expulsión (pulso) es ineficaz (conteniendo el pulso excéntrico a través del escarnio)

64. A un alumno a quien se le reconocen tendencias incorregibles (pertenencia), hábitos de moralización (pertenencia), debe sujetársele (movilidad-estaticidad) a grados (intensidad) que puedan servirle de correctivo, pero con la seriedad de la ley (tono). Cuando se ha agotado los medios y la maldad se manifiesta en toda su desnudez con su sequito de males (frecuencia) para los otros el remedio (la expulsión) debe ser suficiente.

65. Las condiciones para que la expulsión (pulso centrifugo) satisficiera su objeto haciéndola temible y dándole fuerza (tono) capaz de desviar (dirección) sería: solemnizar los actos (léxica retórica) para efectuarla con el concurso de las primera autoridad (magnitud), lectura y publicación de la causa (léxica retorica), prohibición a los establecimientos (matriz escolar) del país (pertenencia, enmarcación) de recibir al injusticiado y perdida efectiva de los derechos políticos, recuperables mediante buena conducta al cabo de algún tiempo (intensidad y cronemica).

66. Uno de los recursos que apelara la sociedad moderna (pertenencia, enmarcación, ambiente) para detener a la juventud (cronemica) en la pendiente de desmoralización (intensidad) por donde rueda (movilidad), serán los establecimientos de instrucción correccional (pertenencia, enmarcación), organizados científicamente. Cuántos genios a quienes los vicios desvían del camino de la gloria, podrían aprovecharse; cuántas energías perdidas en el ocio (pertenencia, enmarcación) serian savia redentora (enmarcación premoderna, cristiana, rural) individual y socialmente.

67. El hábito del trabajo (frecuencia) redime al hombre, el antidoto de la perversión, y como se ha dicho "el hábito forma segunda naturaleza".

67b Creemos sinceramente que entre nosotros ha fracasado el establecimiento que se funda con el nombre de Colegio Tutelar (enmarcación), porque esta sociedad no se preocupa de su suerte y por falta de organización adecuada.

68. Castigos físicos (intervención corporal) son los que causan dolor (magnitud intensidad), y de aquí que se efecto sea inmediato.

69. La educación del niño se divide en grados (intensidad) según la edad (cronemica) y el desarrollo de sus facultades (enmarcación, pertenencia): considerando solamente la educación escolar, se divide en preparatoria o primaria, segunda enseñanza y profesional (intensidad, frecuencia, pertenencia).

70. En los periodos anteriores a la enseñanza primaria, después del vegetativo (enmarcación), las facultades perceptivas apenas empiezan a manifestarse, y el niño es movido por el apetito sensible (pulso centripeto-dirección). En este estado del desarrollo humano (movilidad), los actos que pueden perjudicar, o que no son aceptables, no son impulsados por la voluntad si no por aquel apetito (pulso centripeto), y entonces los correctivos tienen que ser proporcionados (intensidad), y como se puede apreciar por las consecuencias posteriores, ni por la conciencia moral (enmarcación), hay necesidad de aplicar el castigo sensible (enmarcación) como consecuencia inmediata.

71. El hogar es propiamente una escuela (proxémica: matriz familiar vs matriz escolar) porque a los padres corresponde dirigir (dirección) al niño desde que nace (cronemica); cuando se le guía (dirección) como planta que necesita cultivo (pertenencia premoderna, rural), Educación Física, y al mismo tiempo como ser poseedor de facultades intelectuales y morales (proxémica: facultades spencerianas), en la casa (matriz familiar) se empieza a desviar al niño de lo malo o corregible por los hábitos buenos (obediencia, respeto, higiene, curiosidad, cultura), y el niño va a la Escuela (proxémica matriz familiar vs. matriz escolar) más preparado para que obre sobre las facultades y además continúe el cultivo (premoderno) de otro orden.

72. Por esto las condiciones del niño y su estado de desarrollo (estados de desarrollo, enmarcación) indican cuando hay que emplear castigos corporales (intervención corporal), pero como medios, que el desarrollo y el cultivo va eliminando (pertenencia rural sembrar).

73. Si se ha discutido sobre si esta clase de castigos pueden emplearse, es por el abuso que de ellos se hace; pero creer que pueden abolirse (pulso centrifugo) no es aceptable, porque son necesarios como medios, así como el amor de los padres es otro de aprovechables en la tarea de guiar al niño (dirección).

74. En la enseñanza primaria (enmarcación), cuando la naturaleza (enmarcación, pertenencia), no ha proporcionado los medios que después con la edad (cronemica) proporciona para guiar (dirección) al hombre por otro orden de recursos, hay que tener en cuenta que la corrección (dirección-pulso) de efecto es necesaria, y aún periodos posteriores (enmarcación pertenencia), las penas corporales (intensidad) son factor en el arte de educar.

75. Lo que no está en el dominio común de conocimientos (enmarcación clasificación), es la manera, el momento (cronemica) y la intención (dirección), para que ellos produzcan efecto eficaz y conveniente, y para el vulgo (enmarcación pertenencia), mejor sería que no los empleara, puesto que a veces los efectos son depresivos (intensidad, dirección, enmarcación) para el niño orgánica y moralmente.

76. No creemos, que sea potestativo el admitirlos o prohibir su empleo, teniendo en cuenta el actual período evolutivo (intensidad, frecuencia, pertenencia) de la pedagogía (léxica): al maestro únicamente es a quién corresponde decidir cuando son necesarios según la individualidad (intensidad, dosis, prescripción).

77. Lo que es concluyente respecto al castigo físico, es que hay hombres que por sus instintos, carácter, temperamento y condiciones (clasificación, enmarcación pertenencia), no puede encargárseles de la conducción de niños. Maestros de esta clase hacen de las penas corporales (intervención corporal) el único medio para corregir, y con su empleo, rempazan la

insuficiencia y convierten la Escuela en un lugar de terror (tono), produciendo consecuencias aciagas; los que así proceden, porque así lo hacen sus instintos, son reprobables como educadores.

78. Lo malo no son los castigos corporales: está la maldad en los maestros que los aplican; á los crueles y feroces, es á quienes debe excluirse (clasificación, enmarcación, pertenencia). El remedio suficiente en los males de la instrucción pública (pertenencia), es: formar maestros.

79. Existen también individuos que necesitan de penas de dolor (intensidad) y con los cuales hay que emplearlas para desviarlos de malas tendencias (dirección-pulso centrifugo), para arrancar hábitos reprochables (pulso centrifugo), ó en general, en el tratamiento de faltas que conviene evitar y que merecen inmediato correctivo; en estos casos particulares, hay que obrar de manera que el educando evite o se desvíe (dirección), y se consigue el fin con privaciones y penas de dolor.

80. En las enseñanzas posteriores (cronemica) a la primaria hay casos como el de la insubordinación y desobediencia (flexibilidad, pulso), en que el Institutor (sujeto-sujetador) para conservar su autoridad, tiene que hacer uso de la fuerza (tono, valor de la fuerza, premodernidad), y primero puede someterse á responsabilidad, que dar el triste ejemplo de insuficiencia ó de temor; además, el alumno debe comprender que el maestro puede usar con él de todos los recursos en el arte de educarle (introyección normativa).

81. Un reglamento (léxica normativa) que suprimiera los castigos físicos, coartando el derecho de los maestros, sería insuficiente, y no sería remota la consecuencia de que así como atropellaría la autoridad que al maestro le da su misión, apartara (pulso centrifugo) á muchos del magisterio.

82. Podría establecer que los educadores procuraran en su labor abolir (pulso centrifugo) los castigos de la Escuela, y éste es deber, de todo maestro, pero ellos deben conservar intacto el derecho (léxica normativa) de aplicarlos en casos de imprescindible necesidad.

83. En estos últimos tiempos (cronemica) ha calado (intensidad) la idea de que está prohibido el castigo físico, y generalizan hasta creer que los maestros no pueden castigar: á esto atribuimos la decadencia de la disciplina, que ya es obstáculo en la enseñanza secundaria en esta tierra (pertenencia).

83. Las opiniones respecto á castigos más aceptables son para nosotros los siguientes:

- a) Los castigos son necesarios como medios para realizar la educación, pero el maestro debe perseguir el fin de eliminarlos (pulso centrifugo), mejorando al niño, procurando que obre por amor al bien y no por temor (pertenencia, enmarcación);
- b) Los maestros deben conservar el derecho de escoger entre los recursos que el arte de enseñar les proporcionan para cultivar al niño, y por consiguiente, los reglamentos pueden establecer la guía de castigos (dirección), pero no coartar el derecho de castigar (léxica normativa).

Las reglas que pueden servir al maestro en la aplicación de castigos son:

84. El castigo debe estar en relación con la falta (proxémica, equivalencia, magnitud, intensidad).

85. Si la naturaleza de la falta permite, es necesaria la reparación.

86. En el examen de una mala acción ejecutada, el maestro por preguntas inductivas, puede hacer analizar sus consecuencias (examen, proxémica).

87. Que la serenidad, virtud que tiene singulares atractivos, y la reflexión, sean factores en la calificación de los actos inaceptables (flexibilidad).

88. El maestro no puede dejarse dominar de la ira y la venganza (intensidad), porque cuando un castigo se aplica, con el dominio de estas reprobables pasiones (enmarcación), más daña que aprovecha.

89. Como la continua repreñión es cáncér (léxica mé dica) de la disciplina, la observación, la vista (control) del maestro reprime y previene las faltas, y es preferible disimularla a reprender con frecuencia (frecuencia).

90. Decretado un castigo después de premeditación sobre atenuantes y agravantes, llevarlo á cabo sin tenacidad, procurando dar al alumno una lección, y de ninguna manera mostrar sevicia (intensidad) en la aplicación.

91. Usar el castigo material tan clara (textura, densidad) y prudentemente, que los mismo alumnos puedan apreciar la necesidad de él cuando se emplea (introyección normativa), y á todo trance tratar de alejarlo (pulso centrífugo) de la Escuela.

Septiembre-1905

Diploma de honor concedido al Sr. Antonio de J. Duque, por su trabajo pedagógico en el concurso de este año, considerado por el Jurado calificador, como acreedor al primer premio.

El Director de Instrucción Pública, EUSEBIO ROBLEDO.- El Jurado, Tulio Ospina,- El Jurado, Januario Henao.-El Jurado, Leonidas Ospina.- El Jurado, Luis de Greiff. Es copia.- A. DE J. DUQUE.

Nota: La numeración y los paréntesis no hacen parte del texto original (son referentes organizacionales para el análisis)

## ANEXO 4: CONSENTIMIENTO INFORMADO

Investigación:

### LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

#### Consentimiento Informado para Participantes de Investigación

El propósito de esta ficha de consentimiento es proveer a los participantes en esta investigación una clara explicación de la naturaleza de la misma, así como de su rol en ella como participantes.

La presente investigación es conducida por: William Moreno G. de la Universidad de Antioquia y la Universidad de Valencia. La meta de este estudio es “Identificar históricamente, en las voces escolares, las creencias y practicas corporales escolares que perfilan la educación corporal básica en Antioquia”.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder preguntas en una entrevista colectiva. Esto tomará aproximadamente noventa minutos de su tiempo. Lo que conversemos durante estas sesiones se grabará, de modo que el investigador pueda transcribir después las ideas que usted haya expresado.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún otro propósito fuera de los de esta investigación. Sus respuestas al cuestionario y a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y por lo tanto, serán anónimas. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se destruirán.

Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento durante su participación en él. Igualmente, puede retirarse del proceso en cualquier momento sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Si alguna de las preguntas durante la entrevista le parecen incómodas, tiene usted el derecho de hacérselo saber al investigador o de no responderlas.

Desde ya le agradecemos su participación.

---

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, conducida por William Moreno G. (Universidad de Antioquia), bajo la tutoría de José Gimeno Sacristán y Ángel San Martín Docentes investigadores Universidad de Valencia).

He sido informado (a) de que la meta de este estudio es

Me han indicado también que tendré que responder cuestionarios y preguntas en una entrevista, lo cual tomará aproximadamente \_90 minutos.

Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. He sido informado de que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener preguntas sobre mi participación en este estudio, puedo contactar a William Moreno al teléfono 3122586741.

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada, y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio cuando éste haya concluido. Para esto, puedo contactar al investigador. Mi institución queda con derecho a recibir socialización de los resultados de este estudio.

---

-

Nombre del Participante	Firma del Participante	Fecha
-------------------------	------------------------	-------

Firma del investigador Principal  
Con Cedula de Ciudadanía 70107958 de la ciudad de Medellín (Colombia).

## ANEXO 5: ENTREVISTA COLECTIVA (GUION GRAFICO)

### Investigación:

LAS CREENCIAS DE LOS PROFESORES Y LA EDUCACIÓN DEL CUERPO

Aproximación histórico-sensible y descriptivo-comprensiva  
a las creencias fundantes de la intervención pedagógica del cuerpo  
en la educación pública primaria en Antioquia (Colombia)

Entrevistador

**William Moreno Gómez**

**Requerimientos logísticos: Salón con equipo de proyección de diapositivas, equipo para grabar y mesa para cinco personas**

**Aplicación fotográfica para provocar y guiar la conversación: 17 series fotográficas que fueron ampliándose y precisándose a medida que se efectuaban los grupos conversacionales<sup>663</sup>.**

Nota: La conformación de las series fotográficas no parten de una prefiguración. A medida que me adentro en las escuelas públicas seleccionadas para este estudio en la ciudad de Medellín - orientado por la idea de un reconocimiento de los dispositivos nucleadores de creencias fundantes sobre la intervención del cuerpo-, las palabras de los maestros que surgen desde el

---

<sup>663</sup> La conformación de las series fotográficas no parten de una prefiguración. A medida que me adentro en las escuelas públicas seleccionadas para este estudio en la ciudad de Medellín -orientado por la idea de un reconocimiento de los dispositivos nucleadores de creencias fundantes sobre la intervención del cuerpo-, las palabras de los maestros que surgen desde el mirar el cuerpo en acción (visto en las fotografías que se les exponen), van presizando los dispositivos corporales, pero también desde esa "proyección a la deriva" ellos mismos van presizando el dispositivo, van proponiendo el perfil de nuevos dispositivos y van sugiriendo ("bola de nieve") al investigador la ampliación y precisión de las series fotográficas para las nuevas entrevistas. Más tarde entenderé al conocer la tesis de Silvia López Rodríguez (2005) sobre "Orientación y desorientación en la ciudad. La teoría de la deriva" apoyada en las teorías de Guy Debord (1957), el sentido, el alcance y el potencial investigativo de entrar a un territorio, la ciudad, en este caso el territorio escolar con una voluntad exploratoria desprevénida, a la deriva; sin prescripciones limitantes. A la escuela, a la caza de las creencias sobre la IPC se entro inicialmente a la deriva.

mirar el cuerpo en acción (visto en las fotografías que se les exponen), van precisando los dispositivos corporales, pero también desde esa “proyección a la deriva” ellos mismos van precisando el dispositivo, van proponiendo el perfil de nuevos dispositivos y van sugiriendo (“bola de nieve”) al investigador la ampliación y precisión de las series fotográficas para las nuevas entrevistas. Más tarde entenderé, al conocer la tesis de Silvia López Rodríguez (2005) sobre “Orientación y desorientación en la ciudad: La teoría de la deriva” apoyada en las teorías de Guy Debord (1957), el sentido, el alcance y el potencial investigativo del entrar a un territorio, la ciudad, en este caso el territorio escolar con una voluntad exploratoria desprevenida, a la deriva; sin prescripciones limitantes. A la escuela, a la caza de las creencias sobre la IPC se entró inicialmente a la deriva.

Para López Rodríguez (2005), Debord define deriva como: “Modo de comportamiento experimental ligado a las condiciones de la sociedad urbana; técnica de paso ininterrumpido a través de ambientes diversos. Se usa también más específicamente para designar la duración de un ejercicio continuo de esta experiencia”, según ella, se trataba por tanto del rastreo de diferentes unidades de ambiente en la ciudad, del deambular metódico en busca de focos de irradiación de emociones para su localización y descripción (para ampliar el concepto deriva y su potencial investigativo ir a la tesis de Rodríguez (2005).

<http://hera.ugr.es/tesisugr/15793370.pdf>.

Nota: Por asuntos relacionados con la “confidencialidad fotográfica” no se anexan al presente informe las series fotográficas resultantes de los grupos de conversación. De estas series salen los dispositivos de la IPC.



Para Silvia Rodríguez (2005), Debord define deriva como: "Modo de comportamiento experimental ligado a las condiciones de la sociedad urbana; técnica de paso ininterrumpido a través de ambientes diversos. Se usa también más específicamente para designar la duración de un ejercicio continuo de esta experiencia", según ella, se trataba por tanto del rastreo de diferentes unidades de ambiente en la ciudad, del deambular metódico en busca de focos de irradiación de emociones para su localización y descripción (para ampliar el concepto deriva y su potencial investigativo ir a la tesis de Rodríguez (2005) <http://hera.urg.es/tesisugr/15793370.pdf>)

## ANEXO 6: EJEMPLO DE TRABAJO COLABORATIVO CON ESTUDIANTES DE PREGRADO A PARTIR DE DESARROLLOS METODOLÓGICOS DE ESTA TESIS

Aproximaciones históricas al modo de ser deseado para la mujer en la Medellín de finales del s. XIX y principios del s. XX<sup>664</sup>



### A manera introductoria

Es un hecho... los asuntos y los problemas de la educación corporal hoy en los espacios de reflexión y producción del campo intelectual, incluso, de lo que Mario Díaz (1988) denomina como campo pedagógico, muestra la necesidad, el sentido y la importancia de repensar las prácticas corporales dentro de los escenarios de intervención del cuerpo en la educación y en

---

<sup>664</sup> Este trabajo, desarrollado en el contexto de la aplicación de la matriz IPC desarrollada en esta tesis; fue preparado como trabajo colaborativo de semillero de investigación PES (Prácticas corporales, sociedad, educación-curriculo) que coordina el autor. Trabajo desarrollado para el evento "Modos del cuerpo" realizada en la Ciudad de La Plata (Argentina) 10 de Julio de 2010. También presentado por Sara Vanegas (estudiante de pregrado para 2011; colaboradora y coautora del texto) en EXPOMOTRICIDA 2011.

*lo escolar*; ejercicio riguroso y complejo que exige traer conocimientos y formas de saber, problemas que ahora no se remiten sólo al mundo de lo que se ha denominado como educación física; la cuestión, el foco se nos ha ampliado, hemos pasado de un ejercicio focal sobre la educación física o el deporte, a una problematización más amplia, más densa; estamos hablando del campo de la educación corporal. A fuerza de realidad, de experiencia, vamos dándonos cuenta que en el campo educativo el ejercicio con el cuerpo, sus prácticas de seducción o de intervención modelativa o conformativa (desde las más rudimentarias técnicas psicagógicas a las más elaboradas técnicas pedagógicas) no se circunscriben a lo que hace el educador físico.

Ya atrevían Diana Milstein y Héctor Méndes (1999) sobre aquel conjunto de estéticas que no necesariamente reunidas bajo el paraguas de la educación física como área escolar, pugnan por la con-formación corporal. Las gimnasias sutiles, los procesos de intervención higiénica, alimentaria, disciplinaria, las configuraciones de los espacios, los tiempos y los códigos, las formas de los acogimientos y las socializaciones, las formas “civilizatorias” que se practican sobre lo corporal dan cuenta de un paisaje, de unas superficies de la intervención de lo corporal en la educación/escolarización que exige de una contextualización y de una enmarcación histórico política y cultural. Los deseos y las prácticas conformativas con el cuerpo en los contextos amplios de las presiones sociales o desde las enmarcaciones y clasificaciones propias del campo específico de lo escolar definen una constitución corporal movediza, en permanente ajuste proveniente de niveles más amplios de lo social<sup>665</sup>.

Varela (1997, 22) decide indagar si esas condiciones del fenómeno educativo y escolar se siguen dando en el presente o si por el contrario han cambiado. Según ella los hechos presentes en la vida social no derivan únicamente de la morfología de la sociedad sino también de las condiciones heredadas, de antecedentes históricos. La socióloga valora la recuperación de la memoria de los conflictos, para poder así hacer aproximaciones contextuadas a las condiciones genealógicas que soportan el presente y elaborar así nuevos conocimientos que puedan ser útiles para conocer de un modo reflexivo y distanciado lo que está aconteciendo<sup>666</sup>.

---

<sup>665</sup> Entiéndase *lo social* como campo a la manera de Gilles Deleuze en el epílogo a *La policía de las familias* de Jacques Donzelot (Pre-textos)

<sup>666</sup> Para los usos de la historia mostrado por Elias y Foucault, ver Varela (1997, 36)

El presente es el resultado de una serie de transformaciones que han tenido lugar en el pasado y que es necesario reconstruir para comprender que hay de inédito, de contemporáneo en nuestra vida social (Varela 1997, 40)<sup>667</sup>. Ella insiste (Ibíd. 22) en el hecho, una sociedad no crea de golpe todas las piezas de su organización, sino que en buena parte las recibe del pasado. Hay una corriente historiográfica que subraya la necesidad de tratar los hechos sociales como hechos históricos.

### **Aproximación al análisis de los discursos sobre la intervención del cuerpo de la mujer en Medellín (1870-1930)<sup>668</sup>**

Nuestra problematización sobre el asunto histórico de la constitución de un *modo de ser* deseado de mujer, expresado en los discursos del cuerpo que se dejan ver en las diferentes superficies retóricas (manuales, revistas, normas, informes, imágenes) de la Medellín de finales del XIX y principios del XX es producto de un interesante ejercicio investigativo formativo que se produce en nuestro grupo de investigación al lado de un grupo de estudiantes del semillero interesados en la historia de la educación del cuerpo; esto se da en el horizonte proyectado por esfuerzos investigativos grupales sobre la historia de la educación física en nuestra ciudad, proyectos de investigación que se vienen desarrollando desde hace unos diez años en nuestro instituto universitario en los contextos del grupo de investigación Estudios en Educación Corporal (GEC) y ahora en los contextos del grupo de investigación Prácticas corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES).

Esta nueva investigación se inscribe en la necesidad de pensar las prácticas de intervención del cuerpo, pero en este caso focalizando los discursos emitidos sobre el cuerpo deseado de la mujer en Medellín en el periodo 1870-1930, manera de allegar conocimientos y aproximaciones crítico-comprensivas sobre las formas de saber-poder practicadas en la época que permitan ampliar las perspectivas disciplinarias que se poseen sobre las intervenciones de lo corporal

---

<sup>667</sup> Dispositivo de sexualidad, anatomía política del cuerpo, disciplinas, biopoder, poder pastoral, gubernamentalidad, formas de subjetivación (Herramientas conceptuales foucaultianas Varela (1997, 41).

<sup>668</sup> Producto asociado a la investigación "Los discursos sobre la conformación del modo de ser de la mujer de Medellín entre (1870 y 1930) en Medellín", autoría de William Moreno Gómez, Sara Milena Vanegas Arboleda. Este trabajo fue presentado en la mesa redonda "Modos del cuerpo" realizada en la Ciudad de La Plata (Argentina) 10 de Julio de 2010.

situadas. Nuevas exigencias articuladas a la tarea de construir perfiles explicativos que puedan dar cuenta de estos acontecimientos se imponen, más cuando se trata de dar cuenta de acontecimientos conformativos históricos de *lo corporal* que incorpore diferentes dimensiones de *lo social*<sup>669</sup> y de *lo escolar*<sup>670</sup>

En la investigación histórica hecha en la ciudad sobre educación del cuerpo y educación física se vivencia un vacío teórico práctico sobre el reconocimiento de la intervención educativa que se practicaba con las mujeres en la época estudiada. La mayor parte de las investigaciones encontradas están dirigidas a los niños y a los hombres de la época, podríamos decir que la investigación sobre la mujer en los campos descritos es muy reducida. Incluso al mirar los discursos emitidos sobre niños y “varones” se evidencia la ausencia de un discurso histórico educativo sobre la mujer, esto no quiere decir que no se haya hecho una intervención insidiosa, discriminatoria y enajenante de la mujer.

Tenemos mucho por hacer en investigación histórica de la educación corporal y la educación física para comprender por qué estamos donde estamos con la educación física de las mujeres en la ciudad. Es posible que mucho de lo que hacemos hoy a ese nivel no sea tan distante, ni tan innovador como creemos; es posible que muchas de las formas de intervención corporal o “físico-educativa” de las mujeres tengan hilo histórico con un *modo de ser de la mujer* que una sociedad cree aparentemente ha superado.

---

<sup>669</sup> *Lo social*, sector que reúne problemas diversos, casos, instituciones, personal (asistente social, trabajador social, maestros, jueces, pensadores, intelectuales, etc.). Configura las relaciones entre lo público y lo privado, entre lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; entre lo urbano y lo rural; entre la escuela, la medicina y la familia. (Esta definición de lo social se inspira en el trabajo que G. Deleuze publica como epílogo a la obra *La policía de las familias*, de J. Donzelot (1977). Ver Moreno 2005.

<sup>670</sup> *Lo escolar*, la preocupación y atención sobre *lo escolar* posee una emergencia de contorno borroso. La escuela que conocemos nace a finales de s. XVIII, se configura durante el s. XIX y se consolida en la primera parte del XX, refiere a un campo, o a una solución técnico-metodológica de reciente formación, su constitución responde a las tensiones históricas entre la corona y el proyecto neogranadino; allí las tensiones entre el proyecto independista y los intereses pastorales. La definición de *lo escolar* responde a los requerimientos de la modernidad y de un Estado que se piensa como mediador de la modernización económica, política, social y moral. Constituye igualmente un sector del espacio social que remite a necesidades y problemas diversos: casos, instituciones, personal calificado, currículo, planes de estudio, espacio y tiempo escolar, códigos escolares, interacciones entre los actores, políticas, normas, dispositivos disciplinares y disciplinarios, formas de obrar, de instruir y pensar, hábitos conformativos situados. Campo de relaciones sociales que define la producción de capital (curricular, corporal). Producto de entrecruzamiento de los intereses públicos y privados, religiosos, higiénicos, *regenerantes* de orden biológico y social, deportivos, tecnológicos, militares. *Lo escolar* se vehicula a través de un complejo de dispositivos: normalizadores: la infantilización (Giroux 2003), la histerización (Varela 1997), la heroización, la higienización, la moralización, el divertimento, la deportivización.

## Objeto del estudio

El objeto de conocimiento de este estudio son los discursos que dan cuenta de las intervenciones corporales que se practican sobre la mujer de Medellín entre 1870 y 1930. Estas intervenciones se dejan ver en los textos históricos de la época. Este objeto, entrega referentes para dimensionar el *modo de ser femenino* deseado en el Medellín de la época; entre otros agentes de educación, por parte del poder eclesiástico, el poder civil, la familia y la escuela.

Los aportes de las investigaciones históricas realizadas en el Instituto de Educación Física, desde el grupo de investigación en Educación Corporal (GEC) y del grupo de investigación Prácticas Corporales, Sociedad, Educación-Currículo (PES), véase García y otros (2003 a 2007), Pulido y otros (2007), Moreno (2005, 2006, 2009), permiten la definición deductiva de una matriz global orientadora para el estudio de la intervención corporal de la mujer. Desde allí y de la mano de la producción académica sobre la mujer en Medellín de la época se llena de contenido los cruces retórico-dramáticos de dicha matriz.

Como podemos ver hay un acumulado investigativo que da cuenta de un interés histórico sobre los discursos de la educación corporal; desde allí el PES (en contexto del semillero) emprende un análisis comprensivo de los discursos que dan cuenta de la intervención corporal de la mujer en la ciudad.

El estudio conduce a la localización, categorización y análisis de los discursos que permiten identificar prácticas de intervención de las mujeres en el ámbito social-cultural-educativo. Para la realización de este estudio se recoge el sistema de información levantado en los proyectos de investigación CODI: "Recuperación documental de los discursos de la educación física del s. XIX" (García y otros 2004) y "Recuperación de fuentes documentales para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del s. XX en Medellín" (Moreno y otros 2008).

El estudio se deja orientar por un interrogante histórico educativo: ¿Cuáles son los discursos y prácticas corporales que se manifiestan en los procesos de educación corporal de las mujeres de Medellín entre 1870-1930?

## Orientadores explicativos

Hay unos referentes conceptuales que se han ido desarrollando a medida que avanzamos en el estudio. Ellos, permiten ampliar el sentido de los discursos y de las prácticas de intervención corporal que allí se dibujan.

## Educación Corporal

No se equivalen educación y escuela (los dos son espacios de violencia simbólica diferenciada); el cuerpo en la escuela es sometido a un proceso de educación corporal, pero la educación corporal no se reduce a lo que la escuela hace por y en el cuerpo. *Lo social* posee dispositivos educativos en diferentes escenarios (Salud, escolarización, higiene, milicia, etc.). En nuestro estudio la atención se enfoca en discursos que dan cuenta de la intervención de la mujer en diferentes escenarios, niveles, campos de actuación. Por más que se piense contemporáneamente que su cuerpo está negado y que es un objeto no deseado de poder, el cuerpo de ella, está en primera línea de intervención. A principio del periodo estudiado ella tiene menos acceso a la escolarización que el hombre, otros dispositivos de corte familiar, religioso, laboral (...) cumplen con la labor modeladora de un modo de ser corporal deseado en la mujer. A principios del s. XX la escolarización de la mujer entrará a participar decididamente en dicha modelación social corporal, otras condiciones socio económicas y culturales relacionadas con los procesos de modernización modificaran su presencia social y escolar.

## Prácticas corporales

Conjunto de acciones venidas a prácticas que favorecen la trasmisión cultural corporal, poseen una estructura y una regulación que está definida por una gramática de poder. En los discursos de la intervención educativa del cuerpo de la mujer, se distinguen dispositivos y prácticas de intervención corporal. A través de las prácticas podemos develar las estrategias implícitas y

explícitas bajo las cuales se cumple un régimen de verdad sobre lo corporal (permitido o prohibido, visible u oculto).

Entendemos las prácticas como complejos corporales de ejercitaciones enmarcadas en contextos específicos la Educación Corporal, digase prácticas de educación física, educación higiénica, actividad física y la salud, recreación, el ocio, animación, deporte, danza, etc., todas ellas acciones corporales con niveles diferenciados de normalización caracterizados por un compromiso cultural, energético y emocional diferenciado que se deja captar en la enunciación cotidiana de lo corporal a lo largo y ancho del espacio educativo. En ellas, o desde ellas, se despliega y consolida un estado de subjetivación que se hace posible a través de aquellos dispositivos corporales que tales prácticas impulsan (feminización, hogarización, patriotización<sup>671</sup>, religiosidad, etc.). La intervención pedagógica corporal se da a través de actos comunicacionales (prácticas corporales), por lo tanto está pautada culturalmente; en ese sentido el registro de cualquier despliegue, ejercicio o práctica corporal en la escuela compone una especie de culturema corporal. Unidad que sin el rigorismo y el reduccionismo lingüístico, son entendidas aquí como construcción o componente de significación, compleja de acción corporal “congelable” para el análisis estético pedagógico.

Dichos enunciados poseen un componente retórico y un componente dramático; en su significación y simbolización permiten develar la actitud y la carga energética (en tanto acción social) que habla de la voluntad de poder invertida en tal ejercicio educativo con el cuerpo. La significación de los actos de intervención corporal parten del presupuesto de pensar las prácticas corporales como acciones que tienen sentido y significación, proclives a la significación y simbolización.

---

<sup>671</sup> Patriotización refiere a un dispositivo de poder donde no se habla de patria, patria acá, en el dispositivo, si se quiere, no es lo que era, no es la patria exclusiva de los patrióticos, es la patriotización como alienación a través de los ejercicios de convencimiento de un patriotismo extraño que opera como cortina de humo y como ejercicio profundizador de la dominación; la escuela se sigue teniendo como espacio privilegiado para practicar en comunión este tipo de ejercicios que configuran formas no tan nuevas de con-formación corporal.



Esto último da cuenta de nuestra elección metodológica (análisis estético prosaico de esos discursos). Es importante resaltar que esta opción metodológica ha sido muy influenciada por los trabajos de la mexicana Katya Mandoki (1994, 2004), habría desde su teoría estético-prosaica una *iconoesfera histórica* que tendría mucho que ver con la realidad corporal escolar que hoy vivimos ya como sujetos formadores o conformadores, ya como sujetos formados y con-formados.

### **Discursos del cuerpo.**

En este estudio, se entiende por discursos del cuerpo a todas aquellas consideraciones plasmadas discursivamente que aludan al cuerpo de la mujer, específicamente a aquellos discursos que reflejan un deseo de *ser femenino* predicado por las diferentes matrices sociales (educación, religión, salud, trabajo, comunicación, etc.), sea desde diversos paradigmas de interpretación (modelos pedagógicos, teorías educativas, perspectivas religiosas, modelos de salud, etc.) sea desde la acción de los diferentes actores educativos comprometidos en la acción formadora (profesores, padres y madres, directivos, supervisores, médicos, comunicadores, religiosos, intelectuales, pastores, políticos). Los discursos marcan y reflejan la intención modelativa o conformativa que la sociedad tiene, en este caso, sobre las mujeres.

Estas intenciones se convierten en programas de estudio, prescripciones médicas, circulares educativas, columnas periodísticas, leyes, consignas pastorales, principios educativos, etc. Los discursos del cuerpo, para el caso de esta investigación, aparecen dispersos en manuales educativos, periódicos educativos, prensa, textos y cartillas, textos eclesiásticos, publicidad, manuales deportivos, textos políticos, etc. Estos discursos componen la fuente primaria de esta investigación, es el sustrato que al someterse a nuestros análisis nos permiten identificar una voluntad-poder y una voluntad-saber sobre la mujer en Medellín de finales de s. XIX y principios de s. XX.

### **Modo de ser femenino**

El *modo de ser femenino* a veces nombrado modo de ser de la mujer, en nuestra investigación está relacionado con los rasgos identitarios que reflejan los textos de la época y que identifica la historiografía para nuestro periodo de estudio 1870-1930. Según Garcés (2002, 142) “la identidad no es algo dado, no es algo inherente, se construye en la interacción cotidiana”, quiere decir que la vivencia, la experiencia, la cotidianidad van moldeando un modo de ser de la mujer, a veces con procesos de resistencia, a veces con procesos de consentimiento.

Hay tensiones de poder que transforman la cotidianidad de hombres y mujeres: el poder pastoral, el poder civil, el poder del Estado, el poder comercial, el poder financiero y el poder industrial, entre otros. Hay un pulso, una cinética, un uso social del espacio y del tiempo que la historiografía alcanza a vislumbrar en aquellos textos que sobreviven y que hablan de la vivencia de hombres y mujeres de la Medellín de finales de s. XIX y principios de s. XX. El ser humano está definido histórica, social y culturalmente; la cultura preforma, con-forma o subjetiva un modo de actuar, pensar-se y proyectar-se, mostrar-se, etc. La escuela pública, algo parecida a la que hoy conocemos con ese nombre, sólo apareció por estos lares en la segunda mitad del s. XVIII y como reflejo de la política ilustrada de los reyes borbones<sup>672</sup>.

La educación en sus formas “rudimentarias” (la instrucción familiar, la instrucción de sacristía) y en sus formas institucionalizadas (las escuelas de primeras letras, las escuelas pías, la escuela orientada por particulares medianamente capacitados, las escuelas lancasterianas, etc.) juegan un papel en la configuración de un modo de ser corporal; sólo que el varón tuvo todos los privilegios hasta muy entrado el s. XX para el acceso a estas instituciones educativas.

La mujer en su proceso de subjetivación identitaria tiene, desde las relaciones de poder, un lugar asignado socialmente, el adentro, un rol definido por condiciones de domesticación; un tiempo, definido por la visibilidad y la producción en el hogar; para ella el día, para el hombre, dice Garcés (2002, 142), el afuera, la productividad externa, la noche, la cantina. Para ella la iglesia,

---

<sup>672</sup> Jaramillo, Jaime. (1984) citado por Villegas, L.J. (2006)

el hogar. Desde esta perspectiva la condición ideal femenina que define un *modo de ser* está marca por *el adentro*. Y el modo de ser del hombre, estaría marcado por *el afuera*.

## Metodología

La investigación se realiza a través de un estudio cualitativo de corte hermenéutico realizado por medio de una matriz de análisis de discurso. Se efectúa inicialmente una aproximación a un sistema de fichas histórico (desarrolladas en las dos investigaciones sobre patrimonio histórico nombradas anteriormente). En él se detectan los discursos que hablan de las intervenciones educativas que se practican sobre el cuerpo de las mujeres entre 1870 y 1930 en Medellín. Luego, a través de la matriz de análisis construida desde los aportes ya mencionados de Mandoki (1994) y los resultados investigativos logrados por las investigaciones históricas practicadas por el profesorado investigador interesado por lo histórico en el Instituto Universitario de Educación Física, se realiza un análisis de dos textos históricos que muestran la forma como se adelantó el análisis de dichos discursos. Estos textos son una fotografía de 1921 de los hermanos Giraldo y un texto extractado de la novel *Grandeza* (1910) de Tomas Carrasquilla.

## La matriz de Análisis

La matriz está constituida por un componente retórico que se cruza con un componente dramático, los dos dan cuenta de la lógica interna de los enunciados corporales en este caso consignados en los dos textos referentes (la imagen de los niños y el texto de Carrasquilla). El componente retorico, contiene los signico (lo verbal, lo no verbal, los escenarios y lo icónico); el segundo, lo dramático, incluye lo filial, lo motriz, lo proxémico y lo cronemico. Estos dos componentes permiten aproximaciones (en ficción histórica/narrativa) a los enunciados de la intervención corporal del cuerpo de la mujer de Medellín entre los años 1870 y 1930. Nos valdremos así de esta matriz para emprender un ejercicio de análisis educativo que se concentra en los enunciados corporales que se pueden desprender de una imagen fotográfica y de un

pequeño fragmento de una ficción literaria de la época. Los textos de referencia cobran para nuestro estudio un carácter documental.

Signo/Símbolo		Corporal (Qué y cómo se dice)		Ambiental (El uso de las cosas) para decir	
				Paralenguaje	Instalaciones
Len- guajes (lo dicho)	Atributos (Procedi- miento)	Verbal (Apalabramiento)	No verbal (Cinesias y Acústicas, Gesto, Porte y Postura)	Escenario (Interno o Externo, Contexto, Entorno)	Ícónico (Corporal u Objetual)
Filial	Estado, Adscripción, Pertenencia.	A través de la palabra filiada de la mujer, se establece un régimen de verdad. Se definen los ideales femeninos. Lo que se dice de ella y lo que ella puede decir sobre sí y sobre el otro y lo otro.	La ideología predominante legítima e ilegítima gesticas, posturas y expresiones corporales femeninas en función de las filiaciones interesadas de la mujer.	Los escenarios se definen en función de la filiación social de la mujer: género, clase, etnia, generación, urbano-rural, etc.	Cuerpo fecundo y fértil Función reproductiva. Economía corporal doméstica.
Motri- cidad	Frecuencia, Periodicidad	La periodicidad, la continuidad de la emisión verbal de la mujer se da en función de su pertenencia social, clase, etnia, generación, Urbano-rural.	La expresión corporal está determinada por un régimen relacionado con la pertenencia social.	La mujer tiene una asistencia limitada a los escenarios externos (calle, escuela, fábrica, iglesia...) para ella los escenarios internos, íntimos, privados.	Los íconos relacionados con la fertilidad y la reproducción prevalecen en la representación de lo femenino. Se requiere alta frecuencia reproductiva.
	Intensidad, Ímpetu	La voz de la mujer es débil, es opacada, es del orden de lo privado, no de lo público. Baja voz, voz subyugada.	Expresión corporal de baja intensidad. Pasa desapercibida.	Los escenarios donde se desenvuelve ella, están regentados por lo patriarcal (iglesia, escuela, fábrica...)	Íconos de identidad sacralizada por la iglesia o el Estado (virginidad, fertilidad, reproducción...).
	Dirección (Pulso) Centrífuga, Centrípeta	Pulso centrípeta, concéntrico lo que se dice de ella o lo que dice ella tiene que ver con funciones del adentro (el recogimiento religioso, el recogimiento reproductivo hogareño).	Gestica recogida, inhibida, en dirección hacia adentro.	Escenarios cerrados, ocultos a lo público, al afuera; de lo íntimo y lo privado.	Iconografía orientada hacia adentro. Resalta propiedades, energías potenciadoras de lo interno (nutrición, embarazo...).
	Volumen (Magnitud)	Poca voz. Voz conculcada.	Expresión corporal limitada, intervención del cuerpo amplia.	Escaso y limitado, escenarios cerrados, salidas controladas.	Alto en la dimensión reproductiva.
	Movilidad, Dinamismo, Estatismo	Escasa movilidad. Temas limitados; refieren a lo estático.	Inmovilismo, lentitud motriz, quietud, recogimiento, gestos de la obediencia y la decencia.	Escenarios que impiden la movilidad. Movilidad muy estructurada.	Íconos femeninos marcados por el estatismo.
	Densidad, Ocupación	Baja ocupación. Prima la palabra del hombre.	La mujer es invisibilizada por lo tanto sus expresiones corporales son limitadas y heterodesignadas.	Los escenarios de desenvolvimiento de la mujer son limitados, pocos y muy controlados.	La iconografía, representación femenina es baja o limitada a los temas de la fertilidad, la reproducción (...).
	Tonicidad (Tensión)	Bajo, sin fuerza, sometido, subsumido (en lo público). En el interior cobra voz.	Gestos débiles, posturas gráciles, expresión liviana.	Débil.	Débiles, frágiles, coloridos.

		regulada (casa, iglesia)			
	Flexibilidad (Tolerancia)	Habla limitada a ciertos ámbitos.	Movimientos recogidos, cerrados.	Escenarios de alta estructuración.	Iconos limitados a las funciones asignadas
Proxémica	Proximidad (Uso social del espacio)	La economía doméstica y reproductiva marca el habla.	Los encuentros con el otro están marcados por la distancia del cuidado, expresiones limitadas.	La mujer para el escenario interno.	Iconos próximos a lo religioso, lo sexual reproductivo, a la economía doméstica.
Crone- mia (1870- 1930)	Temporalidad (Uso social del tiempo).	Época de escasa palabra para la mujer.	Tiempos limitados para la expresión social del cuerpo de la mujer.	En los escenarios públicos poco tiempo para la mujer	Los iconos remiten al pasado, a la reproducción y a la conservación

Tabla. Matriz de análisis para los discursos sobre las prácticas corporales de finales del s. XIX y Principios del s. XX en Colombia.

### Contextualización desde análisis estético prosaico (Ejemplos)



Fotografía. Los hermanitos Giraldo (Archivo Histórico de Antioquia) Revista semanal SABADO. 3.21.1921

#### Tan cerca pero tan lejos

(Proxémica de contacto corto y evidencias de la histerización femenina desde la léxica escolar)

En el texto que delata un “colgante escolar” de magnificación rural de la colonización antioqueña (**escenario**). Se expone un ejercicio de con-formación de “la perfecta casada”; visible el contacto directo con la tierra, van descalzos y con el cuerpo expuesto a la naturaleza (Proxémica), contacto (**Proxémica**) tímido y religioso, “desherotizado”, no se abrazan, se tocan a distancia, como se toca cualquier cosa (temor, desprendimiento, recato...). Dos que juegan a pareja por disposición del adulto (**Proxémica** generacional unidireccional), el mayor está atrás

de la cámara configurando o modelando imágenes de “pequeños adultos” forma sutil de infantilizar en la “burla” (toque trágico y dramático) o en la evocación que solicita el artista o el padre o la sociedad (**Cronémica**), “hipérbole” corporal. En él una postura desafiante, colono impetuoso: las posiciones de las manos (la **quinésica**) y la “textura muscular” (**tono**) de las piernas delatan su decisión; disposición para la marcha colonizadora o para el día a día del “afuera” (**Pulso excéntrico**), del trabajo, el negocio y la cantina (adscripción y **escenario**); ella con su **quinésica** de aguante, de acompañante, de complemento, de segunda *hasta que la muerte los separe* (**Proxémica, Cronémica**). Su brazo izquierdo delata su **tono** bajo, de “sometimiento” (si ese brazo hablara...); igual su cabeza en su relajamiento sumiso (**Tono concesivo**) tiende a caer sobre el hombro, su actitud es de espera... (**Tiempo relacional** de la mujer). La **icónica** de sus vestidos delata que el atuendo y la parafernalia (**icónica**) del chico son para el afuera (**Dirección, pulso excéntrico, centrífugo**), para protegerse del sol su sombrero, para cargar sus bártulos el carriel. El pañuelo de ella es para el adentro (**Dirección, pulso excéntrico, centrífugo**), para la labor en la cocina, para el hogar. Los cuerpos en su iconografía presentan **un pulso**, ella se va a encerrar, él abre la puerta y se va a marchar. Esto se expone en la pared escolar y sugiere un drama con-formativo, un modelo que en su repetición cotidiana ante los sentidos de los estudiantes y profesores constituyen un mensaje que deja huella.

Para Varela (1997) el dispositivo de feminización confirió a la supuesta naturaleza femenina, a través de determinadas técnicas y tecnologías de gobierno, ligadas al ejercicio de poderes concretos y a la constitución de regímenes de verdad, cualidades específicas. Ella allí tiene una destinación social que debe ser reproducida. En la época se evidencian artículos de prensa extranjera que se publicaban de manera asidua en la región antioqueña (Hacia la sociedad, en particular hacia la literatura educativa, Revista de instrucción pública, una de las secciones revisada habla de la "Situación Trágica de la Mujer". Apropiación de las ideas de Gina Lombroso (italiana) que plantea el sentido que tiene para la sociedad el cumplimiento, el acatamiento de las asignaciones sociales hechas a la mujer socialmente, ella para el hogar “con amor y dedicación”) “... por su naturaleza puede llegar a cumplirlas y aunque algunas de esas responsabilidades sean injustas, tiene una razón moral (la mujer) ya que en la colectividad algunos se sacrifican más que otros”, dice la Lombroso.

Varela (1997) anota que los humanistas contribuyen de forma especial al diseñar la utopía de la mujer cristiana ideal (de la perfecta casada) según ella, estos aportes, constituyen piezas indispensables para entender la génesis del dispositivo de feminización, un dispositivo que ha permanecido operativo hasta nuestros días y cuyos desarrollos se evidencian, para el caso medellinense en los registros escolares (periódico oficial de la época). Desde la perspectiva foucaultiana de Varela, el dispositivo de feminización asigna a la “naturaleza femenina” a través de la intervención pedagógica de lo corporal en el entorno escolar (técnicas y estrategias sutiles de gobierno y de heterodesignación) una cualidad. Se reproduciría así un régimen de verdad, sobre el dispositivo de sexualidad. Concordamos con Ortega (1998, 12) en que este orden de la representación poco ha cambiado; pululan las enunciaciones escolares (manuales, carteleras, discursos profesoriales, sistema de creencias familiares, etc.) donde “el cuerpo masculino sigue configurándose en torno a la fuerza y el vigor, y el femenino a la debilidad”.

A finales del periodo estudiado, la mujer da indicios de querer “cortarse el cabello”, El temor es expresado socialmente, para este tiempo, hay fuertes tendencias que dejaban ver que la mujer “puede desviarse de su camino”. La industrialización transforma la ciudad; trabajo, educación, comercio, control natal, moda, consumo, ejercicio, deporte, moda, movilización, instrucción en los oficios masculinizados.

Por su parte el niño Giraldo bien puede ser Chichí el antioqueño y ella la “muñecona” (ver abajo fragmento de Grandeza la novela de Carrasquilla); en el encuadre se evidencia una representación central de la mujer deseada para el periodo estudiado, también una representación del hombre que se pretende.

*“... Chichí, objetaba a sus hermanas... “¡Ah! ¡Sí! ¿Te figuras tú que voy a casarme con alguna de aquí? Yo me caso con una mujer de verdad que sea cristiana: con una montañera de carne y hueso y no de trapos y algodón... Una montañerita de harta canela bien muñecona, de buen levante; que tenga cinco cuartas de cintura y que coja la piedra y me eche en un momento cien arepas y me ponga un cuartillo de mazamorra para toda la peonada... Que huelga a mujer alentada, a gente, no a peluquería ni a tienda de modas. Una mujer que sea mujer... ustedes las de aquí no son gentes, son muñecas de trapo y de cartón; encolatadas y estucadas. No son, ni siquiera, terracotas, ni santos de palo, ni Ángeles de monumento. Las de aquí y las de allá (Proxémica urbano-rural) espacios de representación y acción corporal diferenciada. La mujer de verdad (Léxica validadora), es cristiana (matriz religiosa), montañera (prevalencia de la representación rural), de carne y hueso (naturalismo), no de trapos y algodón (ciudadina).*

*Mujer fuerte, muñecona, para el trabajo en la casa, que atienda la peonada (escenario y proxímia hogar-trabajo), el adentro. De buen levante, como se refiere al ganado (iconografía). Con cintura fuerte para el trabajo y la reproducción. Que en un momento (tiempo) eche cien arepas y un cuartillo de mazamorra (Volumen, frecuencia). Que huela (olfato) a mujer alentada (rural), no a peluquería y tienda de modas (ciudad). Las mujeres que valen son las rurales (rural vs urbano). Las ciudadinas son muñecas de trapo y de cartón (iconografía), encolatadas y estucadas, ni terracotas, ni santos de palo, ni ángeles (iconografía)*<sup>673</sup>.

## Referencias

- Aisenstein, A. & Scharagrodsky, P. (2006) *Tras las huellas de la educación Física escolar argentina. Cuerpo, género y pedagogía. 1880-1950*. Prometeo. Argentina.
- Ángulo, A. (2007) *Conceptos pedagógicos alemanes en la Educación Colombiana: La segunda guerra mundial y la actualidad*. Revista matices. Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Ciencias Humanas. Bogotá.
- Bermúdez, S. (1993) "El bello sexo" y la familia durante el s. XXI en Colombia. *Revista historia crítica* No 8. Universidad de los Andes. pp. 34-51. Bogotá.
- Bonder, G. (1984) *Mujeres y educación en América Latina: hacia la igualdad de oportunidades*. Revista Iberoamericana de educación. Madrid
- Bourdieu, P. (1980) *El sentido Práctico*, Taurus, Madrid
- Carrasquilla, T. (1936) *Grandeza*. Imprenta oficial de Medellín.
- Courtine, J-J. (2006) *Historia del cuerpo*. Vol. III. Taurus. Madrid.
- Deleuze, G. (1977) *Epilogo a La policía de las familias*. En Donzelot, J. *La policía de las familias*. Pre-textos, Madrid
- Díaz, M. (1988) *Poder, sujeto y discurso pedagógico: Una aproximación a la teoría de Basil Bernstein*. En *Revista Colombiana de Educación* N° 19 CIUP, Bogotá
- Espitaleta, S. (2008) *Medellín 1900-1920 Erotismo, sexualidad y mujeres discursos cruzados*. file:///L:/PAULA/PAGINAWEB/publicaciones/ARTICULOS
- Espinal, Cruz E. (2006) *Una historia del cuerpo en la ciudad de Medellín*. En *Co-herencia*, Vol. 3, N° 004, pp. 115-135. Medellín
- Garcés, A. (2002) *Ser hombre/ser mujer Vidas separadas en Medellín, 1900 - 1940*. En revista Universidad de Medellín N° 2, pp. 142-166. Medellín
- García, C. y otros (2004) *Recuperación documental de los discursos acerca de la Educación Física del s. XIX registrados en Medellín*. Banco histórico (CD). Universidad de Antioquia. Instituto de Educación Física. Medellín
- García, C. & Franco, S. & García, F. & Urrego, L.J. (2002) *La educación física en el s. XIX en Medellín*. En revista Universidad de Medellín N° 2, pp. 126-141. Medellín
- García, C.E., Pulido, S. & Urrego, L. (2003 a) *Influencia de las ideas modernas en los discursos de la educación del cuerpo en Medellín s. XIX*. *Revista Iberoamericana de Educación* ISSN: 1681-5653. Madrid

---

<sup>673</sup> Habla Chichí, el hijo de Juana Barrameda en la novela "Grandeza" del novelista Antioqueño Tomas Carrasquilla, publicada en 1910; en esta ficción literaria se refleja, en sitio, una tensión entre el *modo de ser*, el cuerpo deseado de mujer urbana y mujer rural. Ver en Espitaleta (2008). En archivo virtual del Centro Histórico de Bello (Publicaciones), <http://www.centrodehistoriadebello.org.co/>



- García, C.E., Pulido, S. & Urrego, L. (2003) Ideas modernas en la educación del cuerpo en el ámbito escolar de los discursos de la educación física del s. XIX en Medellín. *Revista Universidad de Medellín* ISSN 0120-5692. Medellín
- Giroux, H. (2003) *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*, Morata, Madrid
- Herrera, L. (1987) Aportes para una historia de la Educación Física en Colombia. *Revista Educación Física y Deporte* Vol. 9 No 1-2. Medellín
- Londoño, P. (1995) Las colombianas durante el s. XIX derecho familiar, educación y participación política. *Revista credencial historia*. Edición 68. Bogotá
- \_\_\_\_\_ (1996) La instrucción femenina durante los gobiernos radicales *Boletín cultural y bibliográfico* No 37 Vol. XXXI. Biblioteca Luis Ángel Naranjo. Bogotá
- \_\_\_\_\_ (1994) Educación femenina en Colombia 1780 - 1980. *Boletín cultural y bibliográfico* No 37 Vol. XXXI. Biblioteca Luis Ángel Naranjo. Bogotá
- Mandoky, K. (1994) *Prosaica*. Grijalbo. Buenos Aires.
- \_\_\_\_\_ (2004) El índice, el icono y la fotografía documental. En *Revista UNAM*. Mx, Vol. 5, No. 9 ISSN: 1607 - 6079.
- Melo, J (1997) Colombia es un tema (ciudad, educación e historia: a propósito de Medellín). *Cuatro Escuelas Sociales. Familia, Escuela, Ciudad, Medios de Comunicación*. Medellín: EDUCAME/Corporación Región. Medellín
- Melo, J. O. (1997) La estructura social de Medellín en la segunda mitad del s. XIX en *Historia de Medellín*. En *Cuatro Escuelas Sociales. Familia, Escuela, Ciudad, Medios de Comunicación*. Medellín: EDUCAME/Corporación Región. Medellín
- Milstein, D. & Méndes, H. (1999) *La escuela en el cuerpo*. Miño Dávila editores, Buenos Aires.
- Moreno, W (2009) Escuela, cuerpo y milicia, historias de un redoble que nunca termina. En *Educar* en Revista ISSN: 0104-4060, Editora Ufpr.33 fasc.N/A p.91 - 110, 2009. Brasil
- Moreno, W. (2005) "El juego escolar en Antioquia del S XIX: indicios de un desconocimiento. *Juegos Tradicionales: Universal Cultural del s. XXI*. En: *Memorias Congreso internacional juegos tradicionales*. Canarias. ISBN: 8496017184, p.199 - 219, 2005. España
- Moreno W, Pulido S, García C, Gómez JD, Gallo LE, Montoya JA, Quinchía J. & Gil J. (2008). *Recuperación de fuentes documentales para la historia de las prácticas pedagógicas del cuerpo escolarizado en la primera mitad del s. XX en Medellín*. Proyecto de Investigación. Universidad de Antioquia. CODI.
- Ortega, F (1998) *Imágenes y Representaciones de Género*, en *Asparkia. Investigación Feminista*. N° 9, pp. 9-20
- Pulido, S., García, C.E., Montoya, J., Urrego, L.J., Londoño, M.C., Cevallos, V. & Moreno, W. (2007) Constitución de la experiencia estética de lo cotidiano en los discursos de la Educación Física del s. XIX en Medellín. En: *Revista Educación Física y Deporte* Vol. 26-1 ISSN 0120-677X. Medellín. *Revista semanal SABADO*. Mayo 21 de 1921.
- Reyes, C. (1994) Entre ángeles y demonios. *Boletín cultural y bibliográfico* No 37 Vol. XXXI. Biblioteca Luis Ángel Naranjo. Bogotá
- Sáenz, J. Saldarriaga, O. y Ospina, A. (1997) *Mirar la infancia: pedagogía, moral y modernidad en Colombia, 1903 - 1946*. Vol. I y III. Colciencias/U de A/U de los Andes/ Foro por Colombia. Medellín
- Scharagrodsky, P. (2002) El padre de la educación física argentina/formación de mujeres (1900, 1940). En *revista Universidad de Medellín*. N° 2, pp. 103-125. Argentina
- Valdivieso Gómez, S. (2003) De la educación como heterodesignación del cuerpo y del género a la educación como autodesignación. XXII Seminario interuniversitario de teoría de la

educación: "Otros lenguajes en educación". Universidad de Barcelona Sitges. Noviembre de 2003.

Varela, J. (1997) El Nacimiento de la mujer burguesa. Editorial la Piqueta. Madrid

Villegas L. (2006) Educación de la mujer en Colombia. 1780 - 1930. Tertulias academia antioqueña de historia. Foro 31 de agosto de 2006. Medellín.