

Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002



Volumen 12: Corporeidad, Movimiento y Educación Física (Tomo I)

Coordinadora: Rose Eisenberg Wieder

557 páginas. ISBN: 968-7542-41-1.

© 2003 por Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.



www.comie.org.mx

CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA, 1992-2004

TOMO I:

ESTUDIOS CONCEPTUALES

coordinadora: Rose Eisenberg Wieder

La
Investigación
Educativa
en México
1992-2002



Coordinación general:

CONSEJO MEXICANO DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA, AC

Dra. María de Ibarrola Nicolín
Presidenta

Dr. Felipe Tirado Segura
Secretario

Dr. Mario Rueda
Coordinador general de los estados de conocimiento

Agradecemos el apoyo de:

Facultad de Estudios Superiores-
Iztacala-UNAM

Dirección General de Educación
Normal y Actualización del Magisterio

M. C. Ramiro Jesús Sandoval
Director

Lic. Gisela V. Salinas Sánchez
Directora General

Dra. Guadalupe Mares Cárdenas
*Coordinadora de la Unidad de Investigación
Interdisciplinaria en Ciencias de la Salud y
la Educación (UIICSE)*

Escuela Superior
de Educación Física

Dra. Patricia D. Dávila Aranda
*Jefa de la División de Investigación y
Posgrado*

Lic. Macario Molina Ramírez
Director

Dra. Ma. de la Luz Torres Hernández
Subdirectora Académica

Dra. Patricia Bonilla Lemus
*Jefa del Proyecto de Conservación
y Mejoramiento del Ambiente*

Primera edición, 2007

Edición: GRUPO IDEOGRAMA EDITORES

Diseño de portada: MORA DIEZ BÍSCARO

© 2007 Consejo Mexicano de Investigación Educativa
Carretera al Ajusco núm. 24,
Col. Héroes de Padierna, México, DF

ISBN: 968-7542-40-3

Impreso en México

PRESENTACIÓN

La colección de once volúmenes sobre **La investigación educativa en México (1992-2002)**, a la que se agregan ahora dos volúmenes (1992-2004), es el resultado de una de las actividades centrales impulsadas por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) para fortalecer el desarrollo de la investigación educativa en el país.

Como antecedente a estos estados de conocimiento, en 1996 se editaron nueve libros bajo el título de **La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa** (COMIE-fundación SNTE) que revisó la producción de la comunidad de investigadores educativos del país de 1982 a 1992. En esa ocasión, algunos de los temas estudiados relacionados con el presente estado de conocimiento se incluyeron dentro de *Procesos de enseñanza y aprendizaje II*, en el apartado Salud, ambiente, educación física, deporte y recreación.

Este segundo estado de conocimiento sobre temas tan interesantes y poco conocidos en el medio académico mexicano, continúa con las revisiones conceptuales y el análisis de la producción realizada en la década anterior, pero no sólo sobre Educación física, deporte y recreación, sino que, en esta ocasión, incorpora motricidad, somática, expresión corporal y sexualidad. Estos campos se conjuntaron bajo la denominación de *Corporeidad, movimiento y educación física*, que no finaliza en 2002 como los otros once textos de la colección pues el grupo no se formalizó sino hasta noviembre de 2001, en ocasión del VI Congreso Nacional de In-

investigación Educativa realizado en Manzanillo. En esa fecha, en conjunto con un grupo de investigadores de la Escuela Superior de Educación Física del DF (ESEF-DF) se decidió continuar con los trabajos para cubrir, en principio, los mismos temas desarrollados para la década de los ochenta. Posteriormente se reunieron colaboradores y coordinadores regionales de las zonas noroeste, centro-occidente y centro-sur.

En la Presentación de los once estados de conocimiento anteriormente mencionados, se reconoció como finalidad el desarrollo y fortalecimiento de la investigación educativa (IE), considerándose de manera simultánea otros propósitos:

- Producir conocimiento sistemático, analítico, crítico y propositivo sobre la producción de la IE.
- Desarrollar redes de académicos de distintas instituciones.
- Ampliar y fortalecer las relaciones de colaboración entre académicos de distintas instituciones.
- Facilitar la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación.
- Contribuir a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa.
- Ampliar la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos.
- Contribuir a la consolidación del COMIE, como comunidad académica especializada en la IE.

Los estados de conocimiento se definieron como “el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación durante un periodo determinado”. Esto permitiría identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción. Estos volúmenes conservan ese mismo enfoque y también comparten el conjunto de actividades llevadas a cabo para alcanzar los objetivos perseguidos en todos los casos:

- *Seminarios*: Sesiones periódicas de trabajo en donde se discutieron las directrices y enfoques de los campos temáticos, se analizaron documentos y la redacción final de los trabajos.

- *Reuniones de discusión:* Encuentros académicos para tomar acuerdos sobre el objeto de conocimiento de cada campo e intercambiar información sobre la toma de decisiones de cada grupo de trabajo.
- *Selección e intercambio de material:* Una tarea común consistió en recopilar material bibliográfico a través de índices de revistas de educación y bases de datos, así como rescatar las producciones científicas de casi todo el país.
- *Proyectos colectivos:* Desarrollar investigaciones y/o proyectos de manera conjunta.
- *Seguimiento de actividades:* Procesos de revisión y corrección de los estados de conocimiento a partir de las problemáticas detectadas.
- *Conformación de comunidades de trabajo:* Integración de redes y grupos colegiados, promoviendo la incorporación de nuevos investigadores y estudiantes, a la vez que se articularon actividades de interés.

Por lo reducido del grupo de investigadores en corporeidad, movimiento y educación física se impulsó el crecimiento de redes académicas a través de involucrar a otros participantes tanto por correo como por página electrónicos (www.saludyambiente.com) como en reuniones periódicas y algunos seminarios de trabajo, lo que permitió el intercambio de información y retroalimentación en términos teóricos y metodológicos.

En algunos equipos y temas, al igual que en otros campos, se reconocieron diversas “dificultades” que ya se enumeraron en la Presentación general de la colección, que corrió a cargo del doctor Mario Rueda, presidente del Comité Ejecutivo del COMIE durante 2004 y 2005 y que fue sin duda factor del éxito logrado por los volúmenes que se publicaron entonces, y del impulso dado a los dos que se publican ahora:

- *Diferencias personales:* Desacuerdos sobre posturas, perspectivas, formas de trabajo o enfoques para el desarrollo de los estados de conocimiento.
- *Elaboración y presentación de escritos:* Dificultades en la redacción, en la definición de núcleos temáticos así como una limitada producción y heterogeneidad de productos. Retrasos en la entrega de versiones finales.
- *Ausencia de coordinadores y/o expertos:* En algunas áreas se reincorporaron tardíamente expertos en el campo y en otras se expresó la opinión de poco involucramiento de sus coordinadores.

- *Limitaciones institucionales:* Por la ubicación de los participantes en sus instituciones de procedencia algunos tuvieron que dejar actividades para asistir a las reuniones de trabajo.
- *Inexperiencia de integrantes:* Dada la incorporación de nuevos integrantes que desconocían la dinámica de trabajo en investigación, se tuvo que brindar apoyo y asesoría constante.

Ante las dificultades encontradas, se operaron algunas estrategias:

- *Conciliación en los conflictos:* Se propició el diálogo abierto, la confrontación y negociación entre los miembros en conflicto, llegando a acuerdos mutuos promoviendo, al mismo tiempo, el trabajo en equipo.
- *Apoyo y asesoría:* Orientación del trabajo al interior de los temas en estudio, reasignando tareas, apoyando a los nuevos integrantes en la dinámica de trabajo y manteniendo la interlocución entre los equipos.
- *Revisiones y ajustes al trabajo:* Se efectuaron análisis exhaustivos de los estados de conocimiento revisando y corrigiendo los diversos documentos. Asimismo, se reorganizaron algunos temas para una mejor integración de los documentos.
- *Apoyo financiero:* el grupo encargado de este volumen gestionó y obtuvo una importante ayuda económica por los proyectos e instituciones siguientes:
 - Programa PAPCA. UNAM-Iztacala en el año 2003 clave 7002.
 - Programa extraordinario PAPIIT. UNAM 2004 clave IX305104.
 - Programa PAPIME. UNAM 2006 clave PE300205
 - Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio.

Como en todo, no sólo se referirán trabas también podemos verificar importantes logros:

- 1) Se facilitó la incorporación de nuevos académicos a la actividad profesional como investigadores sobre educación, se integró a jóvenes como coordinadores regionales y coautores.
- 2) Se contribuyó a la formación de estudiantes en el campo de la investigación educativa, tanto de biología como de educación física. Sus fun-

ciones, entre otras, consistieron en recopilar y analizar el material bibliográfico, elaborar bases de datos, participar en su análisis y en la redacción de documentos.

- 3) Se amplió la difusión del conocimiento derivado de la investigación educativa a distintos públicos: desde congresos, escuelas de educación física, conferencias nacionales e internacionales, así como la elaboración de artículos para revistas.
- 4) Por último, si bien no en última instancia, se contribuyó a la consolidación del COMIE como comunidad académica especializada en la investigación educativa pues el trabajo académico es la mejor forma de unir a los integrantes de una organización.

Si bien estos dos textos de *Corporeidad, movimiento y educación física* no tuvieron directamente la participación de un comité académico del COMIE, como el que se constituyó para todos los volúmenes anteriores, se decidió constituir un equipo académico coordinador externo al COMIE y se contó con la asesoría de Ana Hirsch y de Miguel Ángel Jiménez, quienes hicieron valiosas aportaciones para llegar al dictamen favorable a la publicación, así como de Mario Rueda como orientador inicial de los pasos a realizar para su apoyo extemporáneo.

El primer volumen presenta, en esencia, los resultados de los estudios cualitativos nacionales e internacionales en torno a los diversos significados y campos que aborda cada uno de los siete temas estudiados a saber: educación física, deportiva, educación somática, de la motricidad, de la recreación, expresión corporal y educación de la sexualidad. El segundo volumen contiene un panorama internacional de la investigación educativa en dichos temas, así como la situación socioeducativa y política en México frente a la formación para la investigación de los mismos. Como centro de este volumen aparecen la metodología y los resultados del estudio cuali-cuantitativo surgidos del análisis de documentos producidos por autores mexicanos. Para dar un panorama vivencial de la situación frente a la investigación educativa en corporeidad, movimiento y educación física se agregan los resultados de una encuesta hacia los docentes, así como las entrevistas realizadas a expertos nacionales e internacionales sobre la situación actual de la investigación educativa en los siete temas estudiados.

Finalmente, como decía Mario Rueda en su presentación general a la colección, se plantea el logro de los propósitos iniciales, sin dejar de reconocer señalamientos críticos respecto de algunos rubros. Este esfuerzo

promovido por segunda ocasión por el COMIE, reafirma la vocación de servicio de este Consejo hacia la comunidad educativa y consolida el puente de acceso a la investigación de los nuevos actores y temas de interés fundamental para la educación en México. La tarea, a pesar de los obstáculos de todo tipo, que se reflejan claramente y que enfrenta la investigación misma, ha sido concluida. Sin duda otro momento para el balance de lo ocurrido lo constituirá la lectura analítica de los libros producidos, en la que los lectores tendrán la última palabra.

María de Ibarrola
Presidenta del COMIE
2006-2007

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	19
1. ANTECEDENTES	23
<i>Rose Eisenberg Wieder</i>	
Introducción	23
El cuerpo en la pedagogía de la formación valoral	25
El movimiento y la corporeidad en la formación de valores en el ser humano	26
Corrientes conceptuales generales en torno al concepto “cuerpo”	26
Primer estado de conocimiento 1982-1992	28
Relación de los campos estudiados con el concepto de “calidad de vida”	28
Factores determinantes de la metodología y los resultados obtenidos	28
Principales retos referidos en 1982-1993 sobre educación física, deportiva y recreativa	34
Segundo estado de conocimiento (1992-2004) (educación física, deportiva, de la motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal)	35
Conformación del grupo responsable	35
Principales complicaciones logísticas y metodológicas y soluciones encontradas	36
Referencias bibliográficas	40
Bibliografía sobre educación física, deportes y recreación	41

2. INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL A CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA	43
<i>Rose Eisenberg Wieder y Alicia Grasso</i>	
Aspectos conceptuales comunes a los siete campos estudiados	43
¿Qué son este trío de signos convencionales “corporeidad, movimiento y educación física”?	43
La palabra corporeidad	44
Relación corporeidad, cultura y sexualidad	46
Movimiento, corporeidad, soma y movimiento humano	49
El movimiento	49
Relación cuerpo-movimiento-vida, soma y educación somática	50
El movimiento en la evolución de las sociedades	52
Relaciones entre corporeidad, movimiento y educación física	56
El cuerpo o corporeidad en el campo de la educación	56
La educación física	57
Articulaciones y enfoques de la corporeidad con la motricidad y la educación física	57
Educación física, deporte y salud	62
Interfases entre la educación física y la recreación	63
Creatividad, corporeidad, educación física y de la expresión corporal	63
Resumen sobre las corrientes teóricas que estudian al cuerpo	64
Visión del “cuerpo como signo y mercancía en la sociedad de consumo”	65
Discurso que trata “el cuerpo como lenguaje”, como un sistema semiológico, productor de sentido	65
Un tercer bloque teórico habla del “cuerpo como lugar de control y de poder”	65
El cuerpo en el análisis comparado de las culturas	67
Vínculos entre corporeidad, movimiento y educación física con las necesidades humanas: salud y calidad de vida	68
Definiciones de salud	69
Necesidades específicamente humanas y su relación con la calidad de vida	70
Calidad de vida y su relación con las necesidades específicamente humanas	76
<i>Juana Jiménez Férrez y Rose Eisenberg</i>	
Referencias bibliográficas	80

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA: SIGNIFICADOS Y CORRIENTES	85
<i>María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, Gerardo Orellana Suárez, Hilde Eliazzer Aquino López y Arturo Guerrero Soto</i>	
Prólogo	85
Aspectos conceptuales y corrientes en la educación física y deportiva: nacional e internacional	86
<i>María de la Luz Torres Hernández y Macario Molina Ramírez</i>	
Introducción	86
Primera parte: Construcción histórica del concepto de educación física y deportiva	87
Los orígenes	87
Las primeras elaboraciones conceptuales	88
Los humanistas y la gimnasia médica	90
El fisicalismo y la gimnasia medicinal correctora	90
La gimnasia higiénica y compensatoria con fines intelectuales	90
Los hábitos de higiene y ejercicio en el pensamiento pediátrico	91
Los métodos de gimnasia militar y la constitución de los Estados	92
El deporte y la concepción “moderna” de la educación física	92
Tendencias y manifestaciones de la educación física y deportiva en el siglo XIX hasta mediados del siglo XX	96
Corrientes y debates conceptuales de la educación física y deportiva	99
Confluencias y divergencias con los otros campos de estudio	102
Segunda parte. La educación física y deportiva en México: prácticas de enseñanza, formación de profesores y creación de instituciones	106
La etapa precolombina	106
La educación física en México durante la colonia (1521-1821)	111
El proceso de institucionalización de la educación física y deportiva en México (fines del siglo XIX y durante el XX)	113
Enfoques de la educación física deportiva y valores sobre la motricidad	127
Tercera parte. La transición de la enseñanza de la educación física y deportiva a fines del siglo XX y principios del siglo XXI	129
Influencias internacionales en México. Temas y autores	130
Impacto de las influencias internacionales en México	138
Los perfiles profesionales del educador físico europeo en la actualidad	144
Grupo colombiano: motricidad humana y mundos simbólicos actuales	150

La relación entre el deporte escolar y los estudios sobre el deporte en las instituciones de educación superior	151
<i>Gerardo Orellana Suárez</i>	
Introducción	151
Aproximaciones disciplinarias	152
Consideraciones finales	154
Breve panorama histórico regional de las instituciones formadoras de profesionales en educación física y deportiva en México	155
Introducción	155
Breve historia de las escuelas de Educación Física en Jalisco 1978-2006	155
<i>Hilde Eliazzer Aquino</i>	
Breve historia de las escuelas de Educación Física en Baja California y de su estructura administrativa	158
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Breve historia de la estructura administrativa de la educación física en México	159
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Perspectiva de Abraham Ferreiro sobre la evolución administrativa de la educación física en México 1922-2005	160
<i>Organizada por Luis Felipe Brito</i>	
Referencias bibliográficas	169
Bibliografía referida por Torres y Molina	169
Bibliografía consultada por Torres y Molina	172
Bibliografía citada por Gerardo Orellana	175
Índices y bases de datos	177
Organizaciones	177
Revistas especializadas	177
 4. EDUCACIÓN DE LA MOTRICIDAD	 179
<i>Arturo Guerrero Soto</i>	
Introducción	179
Antecedentes históricos del concepto de motricidad	180
Aspectos conceptuales	183
Definiciones conceptuales de la palabra “motricidad”	185
Los debates en torno al concepto de motricidad	189
Motricidad: cuerpo y movimiento	189
De la motricidad a la cultura: hacia la cultura física	198

Principales aspectos que han influido la motricidad	203
La motricidad como propuesta educativa	204
Concordancias y diferencias en la utilización del término de la motricidad y su vinculación con otras áreas del movimiento	209
Vinculación de la motricidad con otros campos	213
La motricidad humana como ciencia: debates y propuestas de paradigmas	213
Motricidad: situación de la formación e investigación en nuestro país	217
Escuelas o sitios de formación en motricidad	218
Motricidad y educación no formal (aeróbicos-fitness)	219
Hallazgos más relevantes de la motricidad en el área de investigación	224
Conclusiones generales de este estudio conceptual sobre la educación de la motricidad	228
Referencias bibliográficas	231
Bibliografía citada	231
Bibliografía consultada	235
5. EDUCACIÓN PARA LA RECREACIÓN	237
<i>Hilde Eliazzer Aquino López</i>	
Presentación	237
Aspectos conceptuales	238
Debates en torno a los conceptos de recreación y tiempo libre	239
Recreación en la educación formal	244
Ocio como tiempo social	245
El ocio como derecho humano	245
Recreación como parte del proceso de producción económica	246
Problemas (o perversiones) en la recreación	247
El tiempo libre y la recreación	248
Relación de la recreación con el deporte	248
El Estado como dominio ideológico, espacial y corporal durante el tiempo libre	249
Evolución histórica de la recreación	251
La recreación en México	253
Formación para la recreación	257
Instituciones en México de formación para la recreación	260
Sitios en línea de información sobre la recreación	263

Investigaciones educativas en recreación	264
Otras investigaciones educativas sobre recreación	267
Autores en el área de la recreación	269
Conclusiones	275
Referencias bibliográficas	277
6. EDUCACIÓN SOMÁTICA	281
<i>Yván Joly, Alicia Grasso y Fernando Ortiz-Lachica</i> <i>Compilación, integración y adaptación por Rose Eisenberg Wieder</i>	
Introducción	281
<i>Rose Eisenberg Wieder</i>	
Definición de educación somática y su inserción en el campo de la somática	284
<i>Yván Joly (traducido y adaptado por Rose Eisenberg)</i>	
¿Qué es la educación somática?	285
Relación entre educación somática, salud y aprendizaje	288
¿Cómo funciona la educación somática?	290
¿Cómo se practica y cómo se forman los docentes?	291
Procesos de formación internacional en algunos métodos de educación somática	292
Métodos de es reconocidos por la Agrupación de Quebec	293
¿Qué resultados podemos esperar?	295
Objetivos para el aprendizaje de la educación somática	295
La investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista por el método Feldenkrais® de ES	296
El campo de la educación somática y, en especial, el del método Feldenkrais	298
Las necesidades dentro de la investigación de las prácticas en educación somática	302
Los límites de una investigación verbal sobre el cuerpo vivido	307
El cuerpo de la investigación y el cuerpo del investigador	310
A manera de conclusión	312
Corporeidad, somática y educación física: proximidades ideológicas y pedagógicas en un territorio común para crear calidad de aprendizaje	314
<i>Alicia Grasso</i>	
Introducción	314
Mi cuerpo es mi vida	314

Soy yo y todo lo que me identifica	315
Corporeidad en educación física: desaprender la lección	316
Corporeidad y somática: aprendizajes de vida. Aspectos conceptuales comparados	320
La teoría actual del aprendizaje en educación física	324
Vínculos con la psicoterapia corporal	325
Relación cuerpo-mente desde la psicoterapia corporal	326
<i>Fernando Ortíz Lachica</i>	
Introducción	326
Definición	327
El cuerpo y la psicoterapia: un poco de historia	328
El campo de la psicoterapia corporal y su relación con la somática	330
Retos en la formación de psicoterapeutas corporales	331
La psicoterapia corporal en México	334
Referencias bibliográficas reportadas por autores y artículos integrados	335
Bibliografía citada	335
Sobre interacciones entre psicología, psicosomático, corporal y psicoterapia corporal	337
Sobre aspectos conceptuales de la educación somática	338
Sobre investigación y práctica del cuerpo vivido: método Feldenkrais	338
Sobre corporeidad, somática y educación física	339
Sobre relación cuerpo-mente desde la psicoterapia corporal	339
7. EDUCACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL	341
<i>Rose Eisenberg, Alicia Grasso, Eréndida Bringas y Mirta Blostein</i>	
Introducción	341
<i>Rose Eisenberg</i>	
Preámbulo	342
<i>Alicia Grasso</i>	
Origen y génesis del concepto de expresión corporal en Latinoamérica	344
<i>Integración: Alicia Grasso</i>	
Definición	345
Es un lenguaje	346
Es actividad	346
Es artística	346
Es danza	347

Fuentes	347
Ejes-contenidos	350
Metodología	351
Sensopercepción	352
Panorama internacional de la formación profesional y educación en expresión corporal	353
La formación profesional en expresión corporal en Argentina	353
<i>Raquel Guido</i>	
Primer congreso internacional de expresión corporal y educación	354
Panorama español	356
<i>Marta Castañer Balcells</i>	
Breve historia de la formación en expresión corporal de docentes de nivel básico y medio en México	361
Perspectiva	361
<i>Eréndira Bringas</i>	
La formación profesional a nivel superior en expresión corporal en México	363
<i>Mirta Blostein</i>	
Panorama actual de la educación formal oficial de la expresión corporal en México	365
<i>Integración: Rose Eisenberg Wieder</i>	
Visión de la educación artística en México y Argentina: una perspectiva de docentes	368
Planes de formación profesional en escuelas normales para expresión corporal	370
El problema de la interdisciplinariedad en la enseñanza de la corporeidad, el movimiento y la educación física	372
Primaria	372
Conclusiones y perspectivas	375
Con rezagos históricos y sin profesionalización, concebida la educación artística como materia poco relevante	375
Sus alcances	375
Los programas en México	376
Educación preescolar	377
Interrogantes	378
Reflexión final en torno a el profesor de educación básica	378
Referencias bibliográficas	379
Bibliografía general sobre expresión corporal	379
Otras publicaciones o docentes de expresión corporal en México	380
Autores	381

8. LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD PROFESIONAL, NECESIDAD IMPOSTERGABLE EN MÉXICO	383
<i>Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson</i>	
Introducción	383
Concepto de sexualidad.....	384
Problemática de salud que afecta a la población de México y que es susceptible de mejorar a través de la acción preventiva de la educación de la sexualidad	387
Relación entre salud, salud sexual y educación de la sexualidad	387
Consecuencias de la falta de educación de la sexualidad en México.....	387
El manejo del tema de la educación de la sexualidad por los docentes	392
El manejo del tema de la educación de la sexualidad por la pareja y la familia	393
Pero, ¿cuáles son las características de esta educación que predomina, sea formal o informal, en nuestro país?	395
La formación profesional de educadores de la sexualidad	397
Formación para la investigación y en especial la investigación educacional de la sexualidad y los valores inmersos	402
Maestrías en Sexología educativa en México	403
Formación profesional con calidad en educación de la sexualidad	404
Referencias bibliográficas	405
9. CONCLUSIONES GENERALES: AVANCES, DIFICULTADES, RETROCESOS Y PERSPECTIVAS SURGIDAS DE LOS ESTUDIOS CONCEPTUALES	407
<i>Rose Eisenberg Wieder, María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, Arturo Guerrero Soto, Hilde Eliazzer Aquino López, Gerardo Orellana Suárez y Alicia Grasso</i>	
Aspectos lingüísticos: sobre los valores inmersos para denominar el actual estado de conocimiento	408
Importancia en la práctica educativa y de investigación conceptual.....	409
Sobre el grupo de colaboradores y coordinadores regionales: incorporaciones y dimisiones	409
Sobre los recursos humanos, económicos e institucionales	410

Sobre la formación docente utilizando como material didáctico este volumen	411
Sobre la situación de dichas materias en los currículos escolares y su relación con el discurso político y realidad educativa	413
Relación de los temas estudiados con la educación no formal e informal	413

AGRADECIMIENTOS

ZONA CENTRO OCCIDENTE:

Ana Isabel Díaz Villanueva, Mario Federico Casillas López, Sofía Margarita Morfín Zepeda, María del Carmen Navarro Gutiérrez, Martín Francisco González Villalobos, César Santoyo Muñoz, Cynthia Cristina Orendain Velasco, Gabriela Teresa Félix Pérez, Mauro Alberto Ramos Moreno, Martha Ivette Figueroa del Real, Lucía Rodríguez Guzmán, María Dolores Ramírez Romero, Verónica Vázquez Escalante, Socorro Martín del Campo Ramírez, Rosa Mirey Ramírez Castellano, Rosa María García Saucedo.

Por sus entrevistas:

Francisco González Villalobos, César Santoyo Muñoz, Rubiela Arboleda Gómez, Ana Isabel Díaz Villanueva, Carlos Javier Prado Mendoza.

ZONA NOROESTE:

Jesús Enrique Mungarro Matus, Benedicta Barrera Hernández, María Jesús Trujillo Hernández, Norma González, Carlos Ignacio Rodríguez, Arturo Chiñas López, Alberto Méndez Hernández, Saúl Castro Verdugo.

ZONA CENTRO SUR:

Lic. Elsa Garciamoreno Santillán, Directora de la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” Toluca, Estado de México; Prof. Fernando Zamora Morales, Secretario General del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, por facilitar las salas de usos múltiples del centro recreativo y vacacional IXTAMIL para llevar a cabo dos seminarios de trabajo con los colaboradores nacionales e internacionales.

Ana Cecilia Hirsch Adler (dictaminadora), Miguel Ángel Jiménez Fuentes (dictaminador), Olimpia Puerto Moctezuma, Edgar Linares Domínguez.

Por sus entrevistas a especialistas nacionales:

María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina Ramírez, José Luis Ibarra Mercado, Miguel Ángel Dávila Sosa, Yollopil Rincón Rojas, César Bravo, Eréndira Bringas, Hilde Eliazar Aquino López, Arturo Guerrero Soto, Abraham Ferreiro Toledano, Jose Luis Álvarez-Gayou, Blanca Estela Zardel Jacobo, Luis Felipe Brito Soto, Marilupe Campero, Mirta Blostein, Rafael Urrutia.

(Continúa)

Por sus entrevistas a especialistas extranjeros:

Barbara Pieper y Daniel Clenin (Alemania), Víctor Pavia (Argentina), Alicia Grasso (Argentina), Jorge Gomez (Argentina), Jean Pierre Parlebas (Francia).

**UN RECONOCIMIENTO POR LOS APOYOS ECONÓMICOS
APORTADOS:**

POR LA UNAM, A TRAVÉS DE:

Programa de Apoyo a los Profesores de Carrera para la Formación de Grupos de Investigación (PAPCA). Clave de unidad responsable 7002.

Programa de Apoyo a Proyectos de Investigación e Innovación Tecnológica (PAPIIT). Clave de Proyecto IX305104.

Programa de Apoyo a Proyectos Institucionales para el Mejoramiento de la Enseñanza (PAPIME). Clave del proyecto PE3002005.

**POR LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN NORMAL
Y ACTUALIZACIÓN DEL MAGISTERIO**

CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA, 1992-2004

COORDINADORA:

Rose Eisenberg Wieder,
*Proyecto de Conservación y Mejoramiento del Ambiente,
Investigación en formación valoral en salud y ambiente
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM*

AUTORES:

Rose Eisenberg Wieder

María de la Luz Torres Hernández,
Escuela Superior de Educación Física

Macario Molina Ramírez,
Escuela Superior de Educación Física

Arturo Guerrero Soto,
*Sistema Educativo Estatal-Instituto
de Servicios Educativos y Pedagógicos de Baja California*

Hilde Eliazer Aquino López,
Instituto Superior de Investigación y Docencia para el Magisterio

Juan Gerardo Orellana Suárez,
*Doctorante en Ciencias Políticas-UNAM
Ex entrenador en jefe de de futbol americano-UNAM*

Juana Jiménez Férez,
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM

Judith Irais Gutiérrez Miranda,
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM

María de Lourdes Jiménez Rentería,
Facultad de Estudios Superiores-Iztacala-UNAM

Miguel Ángel Jiménez Fuentes,
Presidente del Colegio de Profesionales de la Educación Física

Rosa Nidia Rivera Gómez
Dirección General de Educación Física

Robertino Albarrán Acuña,
*Escuela Normal de Educación Física,
"Gral. Ignacio M. Beteta", Toluca, Edomex*

Olivia Maribel Ponce Milla
*Escuela Normal de Educación Física,
"Gral. Ignacio M. Beteta", Toluca, Edomex*

COLABORADORES, ZONA CENTRO SUR:

Judith Iraís Gutiérrez Miranda

Vanny Cuevas Lucero

María de Lourdes Jiménez Rentería

Elisa Olivares Santillán

María Eugenia González Díaz

Grisel Rodríguez Reyes

Gisela Santiago Benítez

CAPÍTULO 1

ANTECEDENTES

Rose Eisenberg Wieder

INTRODUCCIÓN

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa AC (COMIE) ha impulsado, desde 1995, la elaboración de los **estados de conocimiento**, lo que entendemos como el análisis sistemático y la valoración del conocimiento y de la producción generada en torno a un campo de investigación, durante un periodo determinado. El que nos permite identificar los objetos bajo estudio y sus referentes conceptuales, las principales perspectivas teóricas-metodológicas, tendencias y temas abordados, el tipo de producción generada, los problemas de investigación y ausencias, así como su impacto y condiciones de producción.¹

Para los efectos de este estudio,² la **investigación educativa** (IE) será la propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto a lo que éstas

¹ Definición tomada del Consejo Mexicano de Investigación Educativa <http://www.comie.org.mx/principindic.html>, fundado entre 1994 y 1995, es una asociación civil que agrupa a los investigadores del campo de la educación. Tiene carácter voluntario y se sostiene gracias a las aportaciones de sus miembros y a la distribución de sus publicaciones.

² Cabe hacer una aclaración pertinente previa definición de investigación educativa que utilizaremos en esta investigación. Retomando a Lifshitz (1993), existen dos tipos de investigaciones relacionadas con el proceso educativo. La primera se llama “investigación educacional” y se realiza alrededor de los problemas de la educación. En cambio para Lifshitz, en la “investigación educativa”, el adjetivo “educativo” significa lo que educa o sirve para educar. Es decir las tesis que se realizan en cualquier profesión sea de tipo humanístico, biomédico, técnica o de corte físico-matemática entre otros, son ejemplos de investigación educativa que

consideren como su objeto directo o indirecto de estudio (Latapí, 1990) sobre la educación.

Existen autores (Lifshitz, 1993:58-62) que proponen utilizar el término “investigación educacional” en lugar de educativa, ya que ésta corresponde al proceso utilizado para formar, en la licenciatura, a todo candidato a investigador en cualquier temática. Lifshitz explica que las tesis que realizan los alumnos en distintos niveles escolares son ejemplos de investigación educativa, es decir, se educan para investigar, mientras que la mayor parte de los contenidos que investigan sobre la educación, caben dentro de la connotación de “investigación educacional”. Davini *et al.* (1990) definen a la “investigación educacional” como “un proceso de análisis e interpretación sistemática acerca del fenómeno educativo dentro de la dinámica contradictoria de las instituciones enmarcadas en un contexto histórico-social determinado”.

Sin perder de vista el carácter interdisciplinario, interc Científico e interprofesional de la investigación educativa –y reconociendo los debates en torno al concepto, a los parámetros para calificarla y los diversos paradigmas en la que puede apoyarse– decidimos adoptar la postura siguiente:

[...] consideramos que el analizar productos de la IE implica tener esquemas conceptuales y marcos teóricos plurales, dinámicos y abiertos a diversas corrientes de pensamiento e investigación existentes y a la evolución misma de la investigación educacional.

Dado que en diversas bases de datos sobre los siete temas investigados, pueden aparecer otros tipos de investigaciones no educativas, es fundamental aclarar que **el universo** para este estado de conocimiento comprendió documentos que tratan de estudios o investigaciones en torno a prácticas educativas, sus representaciones, sus instituciones, el aprendizaje, la enseñanza, sus metodologías de trabajo, hasta los sistemas e ideologías educativas, la formación, la relación de la educación con la sociedad, el poder, la economía, etcétera.³

permite al estudiante el aprendizaje de los procesos de investigación y se “educa” en ellos. Aunque conscientes de esto, dado que el uso general que se le ha dado a la investigación “educacional” (en el sentido de Lifshitz) es de “investigación educativa”, preferimos continuar usando dicho término.

³ Hemos señalado en negritas el universo que comprende la investigación educativa, para ayudar que el lector comprenda que no se incluyen aquellos escritos que contengan investigaciones de tipo biomecánico, ergonómico o biomédico sin vínculos con los procesos educativos y formativos en los campos de conocimiento en estudio.

El Consejo Mexicano de Investigación Educativa ha agrupado las temáticas en diversas áreas del conocimiento; en el actual (segundo donde entra el tema) se ha ubicado dentro del área 11 denominada *Educación y valores* y comprende el análisis de escritos de investigación educativa producido en México en los campos de la **educación física, deportiva, de la motricidad, somática, de la sexualidad,⁴ recreación y expresión corporal.**

Con la finalidad de abreviar este nombre tan extenso, para los fines de su publicación lo hemos reducido al de **Cultura del movimiento, la corporeidad y educación física**, conceptos que se explicarán en esta introducción pero que se desarrollan en mayor detalle en el segundo capítulo de este volumen.

El cuerpo en la pedagogía de la formación valoral

Schmelkes (1997:57-74) apoyándose en Donoso (1994) subraya lo relevante de la pedagogía del cuerpo y enlista los siguientes puntos a tomar en cuenta para la construcción de esta pedagogía:

- de la interdisciplina
- pertinente
- para la acción
- para la resolución de conflictos
- de la pregunta
- **del cuerpo:** se ha olvidado el cuerpo y la educación valoral no puede descuidar su importancia. El respeto de mi propio cuerpo es un aprendizaje que me lleva al respeto del cuerpo de los demás, y de éste al respeto de la naturaleza en su conjunto y a la sociedad como cuerpo colectivo
- de la responsabilidad
- de la integración
- del consenso.

⁴ En relación con el tema Educación de la sexualidad, sólo se desarrollan en este tomo sus aspectos conceptuales. Esto se debe a que la inclusión de dicha temática en la presente investigación se dio a fines de 2005 cuando estaba por finalizar el estudio cuali-cuantitativo (segundo tomo). Posterior a un encuentro fortuito con el experto en el tema Juan Luis Álvarez-Gayou, se logró que aceptara participar en los aspectos conceptuales y proporcionar una lista bibliográfica de autores mexicanos sobre el tema que aparecen en la página www.saludyambiente.com.

El movimiento y la corporeidad en la formación de valores en el ser humano

Una característica fundamental de “lo viviente” es que se encuentra en movimiento. El ser humano es un cuerpo (también llamado soma, que designa en una palabra la unión mente-cuerpo) en movimiento que integra, de manera absoluta, lo pensado y sentido en su corporeidad y esto le permite accionar. Dicha integración se cifra de manera absoluta con su corporeidad en: lo escrito, lo verbal, su actuar, etcétera; en la interacción cotidiana de su cuerpo viviente sentido y pensado con su ambiente social, construido y natural.

La educación física, deportiva, somática, motricidad, sexual, recreación y expresión corporal, por nombrar algunos de los campos relacionados con el movimiento humano, tienen en común que estudian y enseñan a pensar en la corporeidad y en el movimiento. Este último puede ser desde el altamente codificado, el que busca ser más natural y auténtico en su expresión hacia otros o hacia sí mismo; y el necesario para nuestra relativa autosuficiencia e independencia, para mejorar o mantenernos como especie en su diversidad de géneros y para buscar mejorar la calidad de nuestra vida cotidiana.

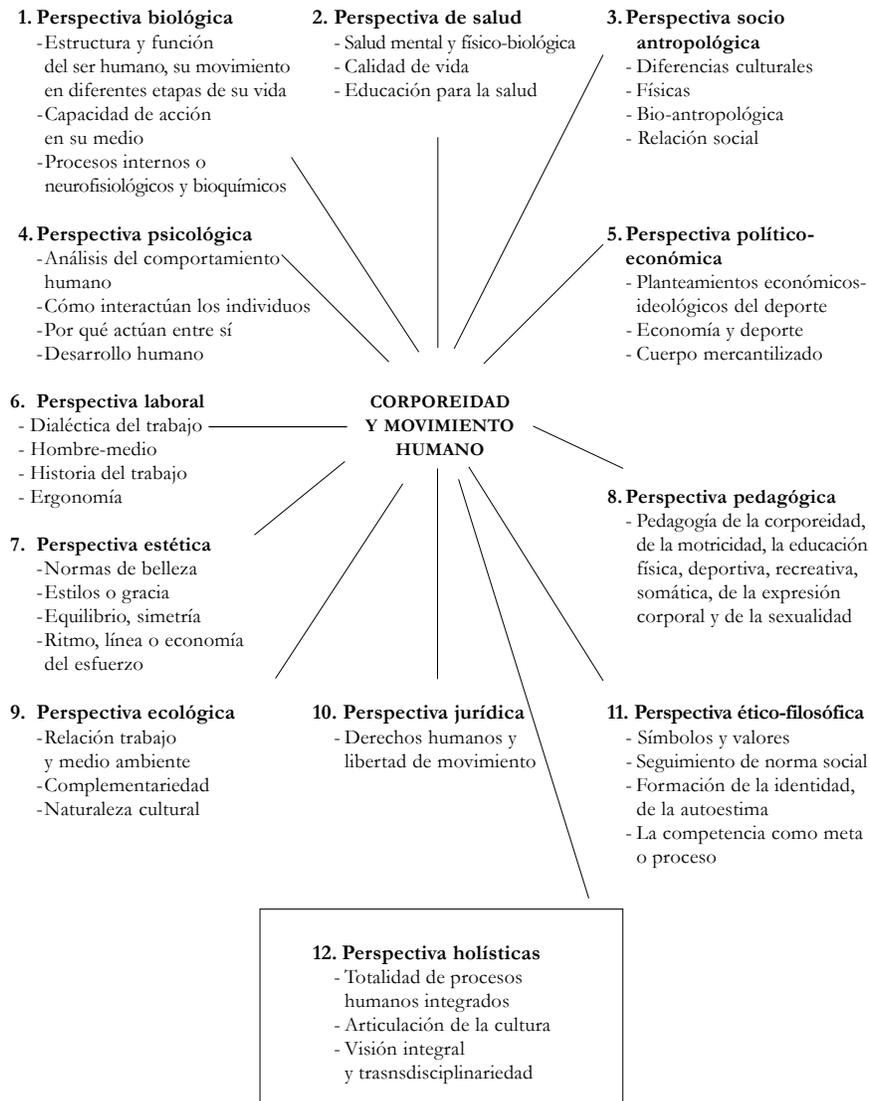
Corrientes conceptuales generales en torno al concepto “cuerpo”

Diversos estudios en torno al concepto “cuerpo” permitieron a Ferrater Mora (1982) resumir las corrientes conceptuales bajo tres perspectivas que el lector podrá encontrar como resultado de esta investigación, el cuerpo como:

1. Un objeto físico que posee propiedades tales que causan, en los seres humanos y en general en los organismos biológicos, impresiones, o estímulos o ambas cosas.
2. La materia orgánica que constituye al hombre y los animales.
3. La materia orgánica que constituye al hombre, el llamado cuerpo humano (la noción de cuerpo ha sido considerada, en relación con la del alma, planteándose el problema cuerpo-alma, o cuerpo espíritu, cuerpo psique, cuerpo-mente, etc.).

Si bien en el segundo capítulo se explica con detalle los fundamentos del nombre “corporeidad, movimiento y educación física”, en el cuadro 1 bosquejamos un panorama general sobre algunas de las articulaciones disciplinarias e interdisciplinarias del movimiento humano.

CUADRO 1
ALGUNOS ENFOQUES DEL ESTUDIO
DEL MOVIMIENTO Y CORPOREIDAD HUMANAS



PRIMER ESTADO DE CONOCIMIENTO 1982-1992

Presentamos una síntesis de los resultados del primer estado de conocimiento (ubicado en el área de procesos de enseñanza-aprendizaje) en los campos de la salud, el ambiente, la educación física, deportiva y recreativa en México 1982-1993, obtenidos en 1993. Realizado por invitación del Centro de Investigaciones Avanzadas (CINVESTAV-IPN) y publicado en 1995 como parte de la colección *La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa* por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa y la Fundación SNTE para la cultura del Maestro (Eisenberg *et al.*, 1995:131-260).

En él se llevó a cabo un análisis de escritos nacionales y algunos internacionales, producidos entre los años 1980 a 1993, que abordaron temas de investigación educativa relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje en tres grandes campos del conocimiento: salud, ambiente y educación física, deportiva y recreativa.

Relación de los campos estudiados con el concepto de “calidad de vida”

Los tres campos del conocimiento anteriormente explorados tuvieron, como denominador común, el manejo de contenidos relacionados con la búsqueda o conservación de una “buena calidad de vida humana” que tiene que ver con el contexto social y cultural histórico-geográfico de la región donde se determine. El concepto “calidad de vida” sustituye al de “nivel de vida” que se relaciona, fundamentalmente, con el “tener” y el primero con un delicado balance entre el tener, el ser, el estar y el hacer.

Factores determinantes de la metodología y los resultados obtenidos

En cada uno de los tres campos se desarrollaron dos tipos de estudios: uno cualitativo y otro de tipo cuali-cuantitativo. A continuación exponemos una síntesis de los aspectos más relevantes del cuali-cuantitativo y un resumen general de lo realizado en el estudio cualitativo con algunos de sus resultados. Para mayor información ver Eisenberg *et al.* 1995 (131-260).

La procedencia del grupo de investigación que participó, motivó que los bancos bibliográficos revisados pertenecieran, por lo general, a las instituciones de educación superior donde laboraban. Razón que explica, en parte, por qué los resultados están más centrados en los procesos de for-

mación profesional; por otro lado encontramos en ese momento que, en los niveles educativos básico, medio y medio superior, así como en la educación no formal y la popular se realiza poca investigación sobre las tres grandes temáticas analizadas.

Para el **estudio cualitativo** se realizó un análisis documental donde se identificaron algunas de las posturas principales y/o problemas encontrados en cada una de las tres temáticas en cuanto a que:

- Existe una amplia diversidad conceptual para definir los términos de: salud, ambiente y educación física, deportiva y recreativa.
- La resonancia de estos problemas conceptuales es la diversidad encontrada en la definición de los saberes o contenidos de estudio y las formaciones técnicas o profesionales que los trabajan.
- Se describen los principales logros y/o problemas educativos relacionados con los procesos de enseñanza-aprendizaje de acuerdo con algunos autores.
- Se resume, de manera general, el contexto educativo mexicano que predominó alrededor y dentro de la década en estudio.
- Se mencionan las condiciones institucionales para la realización de la investigación educativa que predominaron en el periodo analizado.

A continuación daremos algunos resultados relevantes que encontramos en ese momento centrándonos, preferentemente, en aquellos correspondientes a educación física, deportes y recreación.

Para el **estudio cuali-cuantitativo** y el análisis de los escritos encontrados, el grupo de investigadores creó un instrumento que exploró: el origen del documento, su contenido temático y su estructura general. Éste fue aplicado a **137** documentos del área de la educación física, deportiva y recreación. La metodología y los resultados obtenidos estuvieron influidos tanto por las características de los investigadores del grupo, como por los retos operativos y conceptuales enfrentados, los cuales resumimos a continuación.

Retos operativos:

- 1) La cantidad y amplitud de las temáticas analizadas. La invitación inicial a participar fue para realizar el estado de conocimiento en el campo de la salud; dos meses después surgió la necesidad de trabajar el de ambiente y tres meses después el de la educación física, deportes y recreación.

- 2) La abundancia del material bibliográfico recuperado en virtud de la diversidad de disciplinas que abordan las temáticas en estudio.
- 3) La escasez de recursos humanos altruistas y con tiempo disponible para llevar a cabo el análisis de dicho material y el periodo de 10 meses para finalizarlo.

Problemas conceptuales

Generales, propios del campo de la investigación y los específicos de la investigación educativa:

- a) La ambigüedad en torno a los parámetros para considerar a un escrito como científico y qué estilos literarios son considerados científicos.
- b) La diversidad en la caracterización de lo que se considera investigación educativa y sus paradigmas, así como qué y cuáles son los elementos a analizar en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Área donde el grupo coordinador de todos los estados de conocimiento decidió que deberían estar incluidas las tres grandes temáticas.

Específicos que dificultaron el análisis de los contenidos y demás elementos del proceso de enseñanza aprendizaje en las tres áreas investigadas:

- a) La diversidad conceptual de los términos: salud, ambiente, educación física, deportiva y recreativa, derivados de la propia evolución epistemológica de dichos campos y de los grupos de investigadores que las abordan.
- b) La gran variabilidad institucional en la selección de cuáles saberes multidisciplinarios e intercientíficos (procedentes de las ciencias sociales, naturales y técnicas) forman parte de cada una de las temáticas en estudio. Diversidad que incide en el recorte que sufren estos saberes para su traducción a contenidos a trabajar en los procesos de enseñanza-aprendizaje.
- c) La dificultad de identificar cuáles materias abordan dichos contenidos a nivel básico, medio y medio-superior y superior (en planes tradicionales y modulares) y cuáles serían las profesiones que se ocupan del campo de la salud, del medio ambiente y de la educación física, deportes y recreación a analizar en este estudio.

Por todo lo anterior, como en el primer estado de conocimiento se trató de dar cuenta de varios campos del saber y no de disciplinas específicas, el estudio se

dividió en dos partes: una cualitativa referida especialmente al saber mismo de la tríada: educación física, deportes y recreación y otra cuali-cuantitativa que analiza puntos específicos que se explican más adelante.

Si bien durante el primer estado de conocimiento, nunca nos preguntamos por qué esta tríada, al investigar su origen, un colaborador (Arturo Guerrero Soto)⁵ de este segundo estado de conocimiento pudo explicar las razones de la misma.

La relación entre educación física, deporte y recreación se une con la finalidad de globalizar los términos de diferentes áreas del movimiento. Se integran a un concepto unificado de desarrollo de actividades físicas en beneficio del bienestar individual y social del ser humano pero, al mismo tiempo, se diferencian para situarse en ámbitos de acción e intervención específicos.

La tríada fue surgiendo en la medida en que algunos organismos internacionales las consideraron como parte vital para el desarrollo humano; con una clara tendencia hacia el desarrollo de habilidades físicas-motrices-deportivas y actividades de utilización positiva del tiempo libre.

Esta utilización tiene un origen variado: intervinieron, en mayor o menor grado, los movimientos realizados a nivel mundial por la Federación Internacional de Educación Física (FIEP) como asociación civil sin tener una posición oficial. El nombre surge de la influencia de la Alianza Americana para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza (CAHPERD) y el Consejo Internacional en Salud, Educación Física, Recreación y Danza (ICHPERD), la Asociación Canadiense para la Salud, Educación Física, Recreación y Danza (AAHPERD), entre otras agrupaciones. En diversos países (Estados Unidos, Argentina, Canadá, México) se incluyó esta tríada como parte del currículo y de las prácticas profesionales de los profesores de educación física. Cabe hacer notar que en México el área de salud se separa, de manera inconcebible, de estos conceptos; sin embargo en Estados Unidos y Canadá está integrada y se agrega el área de la danza. Mientras en Europa se integra salud, educación física y deporte, y se excluye totalmente a la recreación.

Educación física

En este sentido es la FIEP, en el *Manifiesto mundial sobre educación física* (1970),⁶ donde marca la pauta que la educación del movimiento corporal es a través

⁵ El doctor Arturo Guerrero trabaja en el Sistema Educativo Estatal Baja California, como jefe de sector de Educación Física, en Rosarito BC.

⁶ FIEP, para mayor información consultar http://www.terra.es/personal4/fiep-cat/manif_es.html

de la educación física y describe que el objetivo primordial es contribuir a la acción educativa, reconociendo que la expresión de las actividades físicas ha sido usada para designar los movimientos humanos y que son el medio natural de la educación física.

Posteriormente, en la reunión de ministros de educación física y deporte de la Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia la Educación y la Cultura (UNESCO) (1976) definen a la **educación física** como el elemento fundamental de la cultura por el cual se actúa en la formación integral de niños, jóvenes y adultos. En 1978 la UNESCO reconoce en la *Carta internacional de educación física y deporte* que ambos constituyen elementos esenciales de la educación permanente en el sistema global de educación y que, como dimensiones fundamentales de la educación y la cultura, desarrollan las aptitudes, la voluntad y el autodominio de cualquier ser humano, favoreciendo su integración en la sociedad, contribuyendo para la preservación y mejoría de la salud y una **positiva ocupación del tiempo libre**, reforzando las resistencias a los inconvenientes de la vida moderna y enriqueciendo en el nivel comunitario de las relaciones sociales a través de prácticas físicas deportivas.

Para finalizar, la FIEP en el nuevo *Manifiesto mundial de educación física* (2000) expresa que en el mundo contemporáneo, cada vez más el ocio y el entretenimiento se incorporan al estilo de vida, lo que permite a la educación física ofrecer, entre todas las opciones posibles de movimiento, el conocimiento necesario para las prácticas corporales y deportivas, así como actividades de ocio activo a lo largo de sus vidas. Por lo que la educación física, por su concepto y alcance, debe ser considerada como parte del proceso educativo de las personas, sea dentro o fuera del ambiente escolar, por constituirse en la mejor opción de experiencias corporales para todas las personas, creando estímulos de vida que incorporen el uso de variadas formas de actividades físicas.

En este manifiesto la FIEP definió los campos y los objetivos de una educación física de calidad, así como su relación con el deporte, el ocio-recreación, la salud, las ciencias y el medio ambiente, entre otros; estableciendo diferencias entre los tres campos en función de sus actividades específicas y resaltando que la educación física es la base alrededor de la cual se realiza toda actividad física, corporal, deportiva y recreativa que debe ser asegurada y promovida durante toda la vida de las personas.

Universalmente se reconoce el carácter de unicidad de la educación por medio de las actividades físicas, la acción física se considera hoy en día como un medio educativo privilegiado, porque compromete al ser en su totalidad. Históricamente el área del movimiento humano ha ido creciendo

con diversas propuestas educativas, con nuevos métodos y técnicas estilizadas que buscan el desarrollo corporal del individuo, pasando por la realización personal en el movimiento y la utilización del cuerpo como vehículo social hasta llegar a los límites del alto rendimiento deportivo y las hazañas que ponen en peligro el propio cuerpo y la vida.

Pues bien, a través de los años se ha originado una confusión generalizada de estos términos ya que se habla indistintamente de uno o de otro, inclusive rebasándose los límites entre ellos y confundiéndolos. De ahí la importancia de definirlos por separado, estableciendo ámbitos de competencia y finalidades aunque, por supuesto, están interrelacionados, les podremos denominar campos del y por el movimiento humano corporal.

Considerando esta tríada, queda establecido en la primera parte de la concepción que la educación física es la base para la enseñanza-aprendizaje del movimiento corporal por lo que, brevemente, definiremos al deporte y la recreación como medios de ésta.

Deporte

Al hablar del término deporte, se le considera un medio para la educación física y se refiere a la educación para el deporte la que desarrolla las cualidades físicas, intelectuales y morales y puede ser llamada de diversas formas: deporte educativo, recreativo, escolar, para todos o para la salud.

La función del deporte como herramienta de la educación física, sería que la educación deportiva sea accesible a la población; que mejore el potencial de desarrollo de las personas, que propicie la integración social y la prevención de influencias nocivas, que evite la discriminación y la exclusión social, que motive a los ciudadanos a adoptar una vida activa en beneficio de su salud y calidad de vida, siendo ésta la consecuencia final de una buena educación física.

Es necesario hablar del otro deporte, el que **no** es educativo, el que **no** está incluido en la tríada, aquel que es reconocido mundialmente como el más grande fenómeno sociocultural de este siglo; tiene una gran capacidad de convocatoria de masas y posibilidades de ser ideológicamente manipulable, debido a intereses de grupos e inversiones económicas; al que en su evolución ha roto las barreras del bienestar humano y la salud. Nos referimos al llamado de alto rendimiento, profesional o deporte espectáculo, el que tiene prioridad económica ante las necesidades urgentes de la población. Este fenómeno ha provocado que sean innumerables las asociaciones internacionales (ONU, OMS, UNESCO, FIEP, EUPEA, CAHPERD, AAHPERD) que recomiendan y buscan conseguir la inversión de prioridades:

lograr que los gobiernos, los responsables sociales y las asociaciones deportivas y privadas emprendan, con energía y perseverancia, esfuerzos más claros en favor de la salud popular en las actividades físicas, recreativas y educativas puestas al alcance de todos en lugar de consagrar lo esencial de su fuerza y tiempo a la gloria e intereses al medir el poder o la fuerza de una nación al producir campeones en el deporte.

Recreación

Desde esta perspectiva a la recreación, como un medio de la educación física, se le considera como la educación para el tiempo libre y el ocio, como la experiencia humana cuya vivencia hace posible la satisfacción permanente de las necesidades del ser humano. Es una actividad consciente, selectiva y placentera que el individuo adopta como una forma de vida, a consecuencia de su participación en su realidad concreta, a través de un proceso de educación para disfrutar del descanso, diversión, renovación de energías físicas, intelectuales, espirituales y desarrollo de la personalidad.

Las actividades recreativas son tan diversas como los intereses del hombre; las técnicas educativas de recreación incluyen los juegos, las canciones y rondas; la iniciación al ritmo, la danza y los bailes populares, la expresión corporal así como las actividades campamentiles y en contacto con la naturaleza. En México en el sistema educativo se ha confundido a la recreación reduciéndola al concepto de juego, sin embargo es mucho más amplio, con campos de acción bien definidos y programas de atención específicos a núcleos poblacionales con diversas necesidades, un ejemplo de ello es Estados Unidos. Mientras en Europa la recreación es una especialidad profesional ligada con el turismo, alejada por completo de los conceptos tanto de educación física como del deporte, aunque éste se emplea como herramienta ligera. En este sentido la recreación es una aplicación comercial del ocio y, por lo tanto, no está centrada en conceptos educativos.

Ahora bien, en México, los profesionales del área de administración del tiempo libre y recreación están definiendo su acción hacia estas tendencias.

Principales retos referidos en 1982-1993 sobre educación física, deportiva y recreativa

Los principales retos en prospectiva que se expusieron en el primer estado de conocimiento en **educación física deportes y recreación** y tomados en cuenta para realizar y compararlos con este segundo (1992-2004) fueron los siguientes:

1. Revisar las causas por las que la investigación educativa está poco desarrollada.
2. Impulsar trabajos que profundicen en los aspectos conceptuales diferenciales y comunes a cada una de estas disciplinas.
3. Analizar la deficiente importancia que se le da a estos temas en el campo educativo en general; sus articulaciones internas y su relación con educación para la salud, el ambiente, la recreación y el arte.
4. Sobre estos dos últimos campos, se hace necesario estudiar las causas de su precaria aparición y validación en los planes de estudio como parte esencial mejorar la calidad de vida y expresión del ser humano.
5. Se recomienda continuar estos estados de conocimiento con la integración de equipos formales de investigadores con apoyos tales que les permitan ampliar el área de búsqueda de publicaciones y profundizar en el análisis inicial.
6. Promover la formación de investigadores en educación, poniendo especial cuidado en la formación para el trabajo en equipo interdisciplinario, intercientífico, interprofesional e interinstitucional, con el fin de acrecentar los vínculos entre sí y con el personal docente y tomadores de decisiones, que permitan asegurar que la investigación educativa tenga impacto **real** en el mejoramiento de la calidad de la educación en México.

Estos retos, fueron el punto de partida para el diseño de la metodología de trabajo para el segundo estado de conocimiento. En el capítulo de las conclusiones generales se describirán aspectos comparativos entre los resultados del primero y segundo tanto en el sentido cualitativo como en el cuali-cuantitativo.

SEGUNDO ESTADO DE CONOCIMIENTO (1992-2004)
(EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTIVA, DE LA MOTRICIDAD, SOMÁTICA,
RECREACIÓN, SEXUALIDAD Y EXPRESIÓN CORPORAL)

Conformación del grupo responsable

Durante el VI Congreso de Investigación Educativa realizado en noviembre de 2001 en Colima, parte del grupo de investigadores coordinadores⁷ de este segundo estado de conocimiento, tuvo la oportunidad de conocerse y conversar sobre el interés conjunto de continuar y concretar estos tres tomos, en los campos de la educación física, deportiva, recreativa y artística, en el periodo comprendido 1993-2001. Debido al interés mutuo y a

⁷ Autoridades de la ESEF del Distrito Federal.

sabiendas que estábamos en retardo con respecto a los tiempos estipulados por el COMIE para el periodo de realización, decidimos iniciarlo y, por otro lado, los temas en estudio tienen importantes vínculos con el área de la educación para la salud y del ambiente, relacionados íntimamente con los problemas que se han vivido en las últimas décadas, tanto a nivel nacional como internacional. No se incluyó en este estudio el campo de la salud porque no encontramos un equipo interesado y el del ambiente ya se había realizado por otro grupo de investigadores (González G., 2003).

Esta investigación abarca el periodo comprendido de 1992 a 2004 y se tomaron como base de referencia las experiencias, retos y resultados obtenidos del primero relativos a los procesos de enseñanza-aprendizaje en la educación física, deportiva y recreativa 1982-1992.

Principales complicaciones logísticas y metodológicas y soluciones encontradas

a) Problemas logísticos

- Estar a destiempo de los periodos marcados por el COMIE para realizarlo, es decir comprender desde 1992 hasta 2002. Cuando, precisamente en ese año este grupo inicia sus actividades de investigación; los otros grupos ya estaban publicando los resultados de ese decenio.
- Las cargas de trabajo y las distancias en que se encontraban las instituciones de las que procede el grupo responsable inicial en la zona metropolitana dificultaron los enlaces iniciales. La coordinadora labora en el Estado de México (UNAM Iztacala) y los otros colaboradores en la Escuela Superior de Educación Física (ESEF) ubicado en el Distrito Federal. Sin embargo, esto fue superado con diversos acuerdos y se decidió continuar. Posteriormente se asociaron colaboradoras del Centro de Estudios Educativos AC (CEE). De manera progresiva, fueron adhiriéndose colaboradores de distintos estados de la república, de la zona norte, centro occidente, del Valle de México y en los finales la zona centro sur. Esta última debido a la premura del tiempo no pudo participar en los resultados. La vía electrónica permitió vincularnos de manera virtual, reuniéndonos de manera presencial aproximadamente 13 personas cuando las ocasiones lo permitían.
- A pesar de la animosidad, tres de los colegas, que ayudarían en el tema de la motricidad, recreación y expresión corporal tuvieron necesidad de separarse del grupo, al igual que las colegas del CEE por falta de

tiempo para continuar. A fines de 2005 en el VIII Congreso del COMIE, se incorpora un investigador en el campo de la educación de la sexualidad y se integra, aunque con premura pero no menos importante tema, relacionado con la corporeidad, movimiento y educación física.

b) Resumen de los aspectos metodológicos

En este volumen, donde aparecen los estudios conceptuales en torno a los siete temas mencionados, se realizaron estudios cualitativos conceptuales más amplios que en el de 1982-1992. Se tomaron como referencia autores internacionales y nacionales y se buscaron interacciones y entrecruces entre los siete temas y, a la vez, se incluyeron entrevistas a expertos con el fin de lograr una lectura más amena y vivencial sobre los debates conceptuales presentes.

En el segundo volumen aparecen los resultados de estudios históricos en torno al contexto de la investigación en educación física, así como la metodología del estudio cuali-cuantitativo que consideró el análisis de los escritos nacionales durante el periodo 1992-2004 en torno a los siete temas estudiados. Para este último se renovó y ajustó el instrumento de análisis de escritos cuyos datos fueron incorporados y tratados en el sistema Statistical Product for Service Solutions (SPSS). En el mismo aparece la metodología de las entrevistas a expertos que expusieron las razones de la precaria investigación educativa en dichos temas, sus orientaciones al respecto, así como los temas-problema que sugieren estudiar. Se agregan ensayos comparativos de las tesis de estudiantes de diversas instituciones de formación de docentes en educación física, con el fin de mostrar la evolución de los intereses de quienes realizan un documento recepcional.

En un tercer volumen, que aparecerá a fines de 2007, se presenta la diversidad de vertientes de la educación somática; se realizó un solo volumen al respecto debido a que es un campo de estudio y formación en emergencia y se ha escrito poco al respecto. Para este tercer volumen se cuenta con la colaboración de Yvan Joly, uno de los máximos representantes a nivel internacional de la investigación educativa en educación somática y sus diversas vertientes.

Metodología cuali-cuantitativa

Siguiendo la recomendación del primer estado de conocimiento “de acordar aspectos conceptuales y metodológicos iniciales, pero con visión plural y abierta al debate, que permita orientar, tanto a los académicos como a los

estudiantes, pasantes de diversas profesiones, que colaboran en este estudio de revisión documental”, se decidió mejorar el instrumento de análisis de documentos utilizado en 1982-1992 (Eisenberg *et al.*, 1995:131-260).

Conforme se actualizaba el instrumento se vio la necesidad de crear un *Manual de ayuda al usuario* y, a la vez, presentarlo como una base didáctica para facilitar la búsqueda y el llenado del mismo al aplicarlo en los escritos de investigación educativa encontrados en el periodo 1992-2004, relacionados con los campos de la educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación, sexualidad y expresión corporal. También se trató de motivar a todo estudiante a su actualización en algunos elementos básicos de toda investigación socioeducativa, con énfasis hacia aquellos que se están formando en los campos en estudio.

Límites e identidad de los siete campos estudiados

Los límites e identidad entre los siete campos de estudio han sido, y seguirán siendo, sujeto de amplios debates, algunos de los cuales se reportan en el primer volumen. El uso de estos “conceptos-campo”, fue propuesto sólo a manera de **palabras clave** a utilizar en el momento de hacer revisiones bibliográficas en diversas bases de datos y no pretenden ser los únicos relacionados con la educación en torno al movimiento humano.

El impulsar la inclusión en el estado de conocimiento actual, del tema de la motricidad y expresión corporal fue propuesto por los colaboradores Macario Molina y Luz María Torres, de la Escuela Superior de Educación Física DF. La razón fue que la reforma curricular reciente en los planes de estudio en educación física (2002) toma en cuenta al lenguaje del cuerpo como un elemento fundamental, en íntima relación con la motricidad. Apoyándose en que en la década de los setenta, la psicomotricidad irrumpió en el área de la educación física, bajo un dualismo terapéutico y de la motricidad; esta duplicidad se encuentra en cinco áreas: la expresión corporal; la ludo-motricidad; la psicomotricidad; la iniciación anatómico-deportiva y la fisiología del movimiento y biomecánica. En 1982 la Escuela de Educación Física contaba, también, con cinco áreas: psicopedagógica, deportiva, artística, salud y biomédica, en ese año la expresión corporal comenzó con los profesores Eréndira Bringas, Silvia Angélica García, Fausto Rocha y más tarde Carlos Escalante que aborda al sonido como ritmo corporal, apoyándose en Bernard Aucouturier, Jean Le Boulch, La Pierre, Pick y Vayer, entre otros.

La inclusión de los temas de motricidad y expresión corporal fue posteriormente apoyada tanto por los colaboradores de Ensenada y

Guadalajara: Arturo Guerrero e Hilde Eliazer Aquino, respectivamente. Más tarde se une, temporalmente, Mirta Blostein con el tema de expresión corporal pero por sus ocupaciones no pudo dar un panorama general del mismo. Este fue retomado por la colaboradora de argentina Alicia Grasso que logra bosquejarlo a nivel internacional y la profesora Eréndira Bringas, desarrolla la incorporación de la expresión corporal en la currícula de la ESEF.

El incluir el tema de la educación somática como una vertiente de campo de estudio de la somática, fue motivado por Rose Eisenberg, formada en una vertiente de dicho campo (método Feldenkrais de autoconciencia por el movimiento), tomando en consideración que la educación somática es un campo emergente relacionado con los procesos de la enseñanza aprendizaje a través del movimiento para el desarrollo integral del ser humano. Aunque en este volumen se bosquejan de manera general sus debates conceptuales, se considera que el tercero, que contenga los resultados del presente estado de conocimiento, sea un libro especializado en las conceptualizaciones, vertientes y diferenciación de la educación somática con respecto a la terapéutica somática y que será publicado en 2007.

Universo de estudio de la investigación educativa

Los campos que comprende la IE en las áreas de educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación, sexualidad y expresión corporal, son otra complejidad que se tuvo que enfrentar. Como ya explicamos, para los efectos de este estudio, la IE es aquella propia de las diversas disciplinas o competencias en cuanto éstas consideran a la educación como su objeto directo o indirecto de estudio (Latapí, 1990) y consideramos que el universo de estudio incluye desde las prácticas educativas, sus representaciones, sus instituciones, el aprendizaje, la enseñanza y sus metodologías de trabajo hasta los sistemas e ideologías educativas, la formación, la relación de la educación con la sociedad, el poder, la economía, etcétera, en torno a la conceptualización, educación y formación en los siete temas estudiados.

Lo que es y qué no es investigación educativa en los campos estudiado

Otro problema que han enfrentado los colaboradores fue el identificar cuándo los escritos se refieren a investigaciones educativas en educación física, deportiva, somática, motricidad, recreación, sexualidad y expresión corporal y cuándo son investigaciones de tipo técnico, biomédico, terapéu-

tico, biomecánico, ergonómico o de campismo, entre otros. En dichos casos fue fundamental el revisar de nuevo la definición de lo que significa la investigación educativa y su universo de estudio y que fueron también un marco de referencia para el primer estado de conocimiento. Cuando no se encontraban vínculos claros con los procesos educativos y formativos mencionados, se consultaba a los coordinadores.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Davini, M. C.; M. A. Sigaud; Pineda, E. y Roschke, M. A. (1990). “Investigación educacional en los servicios de salud”, *Educación Médica y Salud*, Organización Panamericana de la Salud 24-1.
- Donoso, P. (1994). “Las demandas de coherencia de una cultura respetuosa de los derechos humanos”, en Magendzo y Dueñas, *La construcción de una nueva práctica educativa: Modalidad de capacitación de profesores en educación y derechos humanos en América Latina*, México: Comisión Nacional para los Derechos Humanos.
- Eisenberg, R., *et al.* (1995). “Investigación educativa en salud, ambiente, educación física y recreación (1980-1992)”, en Waldegg (coord.) *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II*, vol. 2, colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México: COMIE/ Fundación SNTE.
- Ferrater Mora, J. (1982). *Diccionario de filosofía*, sexta edición, 4 vols., Madrid: Alianza.
- González Gaudiano, E. y M.T. Bravo Mercado (2003). “Educación y medio ambiente”, en Bertely Busquets (coord.) *Educación, derechos sociales y equidad*, tomo 1, parte II, colección La investigación educativa en México, 1992-2002, México: COMIE.
- Latapí, P. (1990). Comunicación personal, al estar realizando un trabajo académico conjunto.
- Lifshitz, A. G. (1993). “El papel de la investigación educacional para mejorar la educación del médico”, *Revista de la Facultad de Medicina*, 36 (1), enero-marzo, México: UNAM, pp. 58-62.
- Magendzo, A. y Dueñas, C. (1994). *La construcción de una nueva práctica educativa: Modalidad de capacitación de profesores en educación y derechos humanos en América Latina*, México: CNDH.
- Schmelkes, S. (1997). “La pedagogía de la formación valoral”, en *La escuela y la formación valoral autónoma*, México: Castellanos Editores, pp. 57-74.

BIBLIOGRAFÍA
SOBRE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTES Y RECREACIÓN

- Armstrong, N. y Astrand, P.O. (1997). "Physical education and the promotion of health and well-being in Europe", *European Journal of Physical Education*, 2(2),157-159.
- Beer, D. (1996). "Ideología, posmodernidad y educación física: Debate ausente, ideología presente", *Jornadas Internacionales de Educación Física*, Buenos Aires, <http://www.sportquest.com/revista/efdxtes.htm>.
- Cagigal, J. M. (1978). *Educación básica para una sociedad verdaderamente deportiva*, ponencia en el Congreso Panamericano Educación Física (pp. 5-10), México: Autor.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Center for Disease Control and Prevention (1997). "Promoting lifelong physical activity", *CAHPERD Journal*, 60(2), 7-12.
- Edginton, C. R. (1997). "Managing leisure service: A new ecology of leadership forward the year 2000", *Joperd*, 68(8), 29-31.
- Hudgins, J. L. y O'Connor, N. J. (1997). "Let the surgeon general help promote physical education", *The Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 68(8), 61-64.
- FIEP (1970). *Manifiesto Mundial Educación Física*, México: FIEP.
- FIEP (2000). *Manifiesto Mundial Educación Física*, México: FIEP.
- Marcotte, G. (1997). "The future of physical education: a time for commitment", *Journal de L'Association Canadienne pour la Sante L'Education Physique, Le Loisir et la Danse*. 63 (2), 9-11.
- Patterson, S. B.; Anderson, A. y Klavora, P. (1997). "Investigating the relationship between physical development and active living: A review of literature", *CAHPERD Journal the I'ACSEPLD*, 63(4), 4-8.
- Torres G., J. (2000). "La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI", *Boletín Deporte Andaluz*, 37, 44-56.

CAPÍTULO 2

INTRODUCCIÓN CONCEPTUAL A CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Rose Eisenberg Wieder y Alicia Grasso

ASPECTOS CONCEPTUALES COMUNES A LOS SIETE CAMPOS ESTUDIADOS

A través de amplias discusiones para encontrar y decidir un título integrador más corto, que simbolizara lo medular de los siete campos de estudio: educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal, el grupo de autores acordamos que los conceptos de “corporeidad, movimiento y educación física” lograban dicho papel. A continuación argumentamos usos y significados de estos tres conceptos o signos convencionales y, a la vez, bosquejamos sus interfases como la manera en que soportan y se enlazan, en mayor o menor grado, con las siete temáticas estudiadas.

¿Qué son este trío de signos convencionales “corporeidad, movimiento y educación física”?

La palabra es un signo lingüístico, el sonido o conjunto de sonidos articulados que expresan una idea. La palabra escrita corresponde a la representación gráfica de estos sonidos. ¿Cómo interpretar el signo? Si bien la idea de estudiar los sistemas de signos es un fenómeno moderno, uno de los

debates más notables sobre los signos tuvo lugar en el mundo antiguo, entre estoicos y epicúreos, en Atenas. Los griegos se centraron en la diferencia entre *los signos naturales*, aquellos que se dan libremente en la naturaleza como los gritos o movimientos de animales y humanos; y los *signos convencionales*, diseñados específicamente para la comunicación como la lengua oral y escrita.

Los *signos convencionales* que usamos los humanos para comunicarnos acontecen en palabras habladas y escritas, vocablos, términos, gráficos, esquemas, dibujos, líneas, trazos, expresiones, gestos, muecas, ademanes, mímica, señales y otras manifestaciones que representan a un objeto material, a un concepto mental o a una idea abstracta. En el siglo XX la semiótica teorizó sobre signos convencionales, tomando el lingüístico como una diada o entidad de dos caras: *el significante*, o el aspecto totalmente material de un signo, como el sonido de la palabra cuando pasan las vibraciones del aire por las cuerdas vocales en la garganta y *el significado o concepto mental*, como la idea de lo que representa esa palabra.

Definiremos el significado que, para este estudio, representan los conceptos de *corporeidad*, *movimiento* y *educación física* que funcionan como integradores lingüísticos de los siete campos estudiados. ¿Por dónde comenzar? Son infinitas las teorías y reflexiones en torno a que sí, para la vida, lo primero que surgió fue la materia o si fue antecedido por el movimiento. Iniciaremos con el concepto de corporeidad que es nuclear para los de “movimiento” y “educación física”.

LA PALABRA CORPOREIDAD

Cuando hablamos de corporeidad tenemos que situarnos en un signo convencional diseñado para dar significado a una idea sumamente compleja, dado que es el ser humano el objeto material representado y no existe una explicación universal al respecto. Desde su origen la humanidad busca comprender y definir al ser humano, con parciales esclarecimientos filosóficos. Corrientes filosóficas y religiosas establecieron sus principios en la historia desde una comprensión particular, generalmente dualista del hombre.

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

motriz, social, etcétera. Y en este desmenuzamiento se compone una ciencia para el estudio de cada fragmento.

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

Desde todos ellos se analiza, exhaustivamente, la parte del objeto: cuerpo que les compete y por lo común se arriba a conclusiones contrapuestas a la hipótesis dual, surgiendo la necesidad de nombrar al cuerpo de otro modo, con “palabras signo” que den cuenta de significados integradores, incluyentes, globales, abarcadores que completen las parcialidades. El concepto de corporeidad aparece en el marco de la fenomenología –corriente del pensamiento que se basa en el estudio de los fenómenos sociales y naturales– cuyo principal representante es Edmund Husserl (1859-1938) quien abrió con sus trabajos un nuevo campo a la filosofía.

En los escritos de Maurice Merleau-Ponty (1908-1961), en la revista *Esprit*, en *La Structure du Comportement* y *Phénoménologie de la Perception* o en la dirección de *Les Temps Modernes* junto con Jean Paul-Sartre, la definición de corporeidad adquiere el significado al que se adhieren la mayoría de los autores contemporáneos: “La adquisición de la fenomenología que más atención merece es la intencionalidad, porque toda conciencia es conciencia de alguien o de alguna cosa”. De hecho, “estamos condenados al sentido” (Merleau-Ponty, 1945:19). Por eso, la conciencia es centrífuga: “desde que haya conciencia, es preciso que algo acontezca para que ella sea conciencia” (Merleau-Ponty, 1945:138). Ella no podrá entenderse, si no es como acto significativo que da y encuentra sentido. Y, si la conciencia desemboca en la existencia, identificándose con ella, no sólo el idealismo y la psicología intelectualista podrán dar interpretaciones, sino también a partir de la intencionalidad existencial debemos descubrir al hombre y el mundo.

Entonces, las esencias, el sentido y el significado del mundo y de las cosas se alcanzan tan sólo a través de la percepción. Así es la fenomenología que se ocupa de las significaciones y de las esencias de las cosas. A su vez, las esencias nos remiten a la percepción, como vehículo de comunicación y diálogo. Urge dilucidar la función específica de la percepción, pues de ella brota:

[...] la significación fundamental, la verdad implícita en la propia existencia, que deberá servir de hilo conductor a toda la reflexión [...]. La reflexión tendrá que estar siempre vinculada a una irreflexión, la objetividad supone siempre una inobjetividad que es justamente su índice existencial, su inherencia histórica y natural; conociéndose como acontecimiento, la reflexión es radical, no pierde de vista su raíz corpórea y, por lo tanto, nunca se absolutiza, nunca transforma la realidad en una totalidad acabada, configurada, perfectamente determinada a partir de una subjetividad autónoma (Cantista, 1984:11-12).

En 1947, ante la *Société Française de Philosophie*, Merleau-Ponty resumió así el concepto de percepción: “Percibir es tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo” (p. 152). En efecto, “yo no estoy delante de mi cuerpo, *estoy en mi cuerpo, o mejor, soy mi cuerpo*” (p. 167) asentando los principios de la corporeidad. A lo largo del escrito, lo referente al “cuerpo” lo entenderemos en el sentido de la “corporeidad”, concepto complejo que se irá desplegando en estos documentos.

Relación corporeidad, cultura y sexualidad

La percepción y uso de la corporeidad está determinada por las culturas humanas. Cultura, entendida en el sentido de Harris (1981:164), como los “modos socialmente adquiridos, transmitidos y compartidos de pensar, sentir y actuar por parte de los miembros de un grupo humano”. En síntesis “la parte del ambiente hecha por el ser humano” (Herkovits, 1964) determinada por la situación sociogeográfica y época histórica en que vive.

Para Acuña (2001:31-52), investigador español en la línea de construcción social y cultural del cuerpo en movimiento, es lícito plantear la cuestión de la sociabilidad de nuestro cuerpo puesto que la educación tiende en cierta medida a modelarlo, a formarlo; más exactamente a dar a nuestro cuerpo una determinada hechura de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad en que vivimos. El juicio social y, por consiguiente, los valores que éste supone, no sólo condicionan nuestro comportamiento por obra de la censura que ejercen y por los sentimientos de culpabilidad que suscitan (y conjuntamente por los ideales sublimados que proyectan y promueven) sino que, además, estructuran indirectamente nuestro cuerpo mismo en la medida en que gobiernan su crecimiento (con normas de peso o estatura, por ejemplo), su conservación (con prácticas higiénicas y culinarias), su presentación (con cuidados estéticos, vestimentas) su expresión afectiva (con signos emocionales), entre otros.

Acuña sostiene que la gran riqueza de la humanidad radica en la diversidad de formas que se han generado para imaginar, satisfacer necesidades y solucionar problemas o, lo que es lo mismo, en la diversidad cultural. Se refiere al cuerpo como un territorio cargado de representaciones en donde se construyen y deconstruyen imágenes culturales, en donde se deja notar el espacio y el tiempo y se proyectan señas de identidad y alteridad. El cuerpo humano (o corporeidad) como receptor de los acontecimientos sociales y culturales que suceden a su alrededor y además constituyendo una unidad biológicamente cambiante que, en contacto con su entorno, se halla sujeto a significados diversos, importantes para la comunicación social. En ese sentido, las diferencias sexuales entre hombre y mujer no sólo obedecerían a factores biológicos predeterminados, sino también a la influencia de factores sociales y culturales. Si la biología explica las singularidades de sexo, la realidad social y cultural explica la construcción de una identidad diferencial de género (Acuña, 2001:34).

Esta estructuración social del cuerpo, por una parte, afecta a toda nuestra actividad más inmediata y aparentemente más natural (nuestras posturas, actitudes, o movimientos más espontáneos) y, por otra, es el resultado no sólo de la educación propiamente dicha sino también de la simple imitación o adaptación del ser humano con su medio.

Corporeidad y sexualidad

El concepto de sexualidad comprende tanto el impulso sexual dirigido al goce inmediato y a la reproducción, como los diferentes aspectos de la relación psicológica con el propio cuerpo (o corporeidad de sentirse hombre, mujer o ambos a la vez) y de las expectativas de rol social. En la vida cotidiana, la sexualidad cumple un papel muy destacado ya que, desde el punto de vista emotivo y de la relación entre las personas, va mucho más allá de la finalidad reproductiva y de las normas o sanciones que estipula la sociedad (Wikipedia, 2006).

De acuerdo con Romero (1997) la sexualidad humana tiene tres funciones: **erótica, reproductiva y vinculativa o comunicativa**. La función reproductiva (es decir crear otro cuerpo) de la sexualidad humana es la más antigua desde el punto de vista filogenético y la compartimos con los demás animales; pero también puede observarse desde el ángulo social, psicológico y trascendental. La opción de procrear satisface la necesidad de “crear” juntos un nuevo ser humano (que va edificando su corporeidad), una nueva vida, de perpetuarse en el sentido trascendental, de dar “vida a una nueva vida”, para ser mejores como especie (Romero, 1999).

En otras especies animales, el principio biológico para facilitar la supervivencia se relaciona con el número de reproducciones, entre más sean los nacimientos, mejores posibilidades de supervivencia para la especie. Romero señala que en el año 2000 sobrepasamos los seis mil millones de seres humanos y esto no ha significado mejora en el nivel de vida de la humanidad o mayores posibilidades de supervivencia, tal vez lo contrario.

Explica que siglos atrás se le atribuyó a la sexualidad una función predominantemente reproductiva, como si esta fuese la única de la sexualidad humana. El sexo para la pareja tuvo un sentido reproductivo; lo lúdico, recreativo, comunicativo y placentero del ejercicio sexual tenía en las parejas un aspecto secundario, como relegado a un segundo plano y en muchas ocasiones no estaba relegado sino que se negaba su legitimidad. En general culturalmente se espera que hombres y mujeres se unan en pareja y tengan hijos, la sociedad presiona de muchas maneras para que tengan familia, independientemente de que las parejas estén o no preparadas integralmente para ello.

El desarrollo de las prácticas de regulación de la fecundidad ha posibilitado disfrutar de lo hermoso de la ternura, el placer, el amor y la comunicación, mientras que la pareja logra las condiciones emocionales y sociales para tener hijos-hijas, si ésta es su decisión. Las parejas modernas cuentan con mayores alternativas para regular la posibilidad de embarazo, lo cual ha llevado a que la formación de una familia con hijos pueda ser prevista cada vez más como una opción responsable y madura, producto a su vez de un proceso de toma de decisión. En este sentido aún es mucho lo que hay por hacer desde la educación sexual y la planificación familiar.

Educación de la sexualidad

Aunque este tema se desarrolla con mayor amplitud en el capítulo sobre la situación de la investigación educativa en dicho tema, esbozamos algunos vínculos con respecto a la cultura de la corporeidad, la relación de la educación de la sexualidad con la identidad de la persona integral y la comunicación humana, como una de las bases para la trascendencia del ser humano en el planeta Tierra.

Álvarez-Gayou (1979) señala que la sexualidad, presente en todos los seres humanos, está constituida por factores psicológicos, sociales y biológicos inherentes al ser sexual. Explica que, a diferencia de lo que sucede en la mayoría de las especies animales no racionales, en el humano la sexualidad no es un instinto; se trata de un impulso, lo que la hace modificable, controlable e incluso susceptible de un proceso educativo en cuanto a su

vivencia y ejercicio. De ahí se desprende que exista una enorme diversidad de comportamientos, prácticas y valores en distintos estratos de una misma sociedad y en las diferentes sociedades. Este hecho se refuerza si se considera que, algunas personas, por razones diversas, son capaces de llevar una vida casta, sin por ello sufrir daño físico o psicológico alguno, además de que el ser humano parece ser el único que presenta deseo y actividad sexual en cualquier momento de su ciclo hormonal, sea mensual en la mujer o circadiano en el hombre. Por lo anterior se desprende que la sexualidad en el ser humano es susceptible de un proceso educativo.

En cuanto a las denominaciones *educación de la sexualidad* y *educación sexual*, Álvarez-Gayou (2001) prefiere la primera ya que incluye lo biológico, lo psicológico y lo social, mientras que la segunda tiende a constreñirse a lo biológico exclusivamente y por ende es parcial.

La educación de la sexualidad se manifiesta en dos categorías, la *informal* que todos y todas impartimos y recibimos en la cotidianidad, en el seno de la familia, por la influencia de los medios de información, etcétera, y la *formal*, que es el proceso de enseñanza-aprendizaje con una estructura, un programa, con propósitos y contenidos, en donde existe una relación didáctica docente-educando. De hecho la primera se imparte, es recibida y asimilada por todas y todos, pero con las características básicas de que frecuentemente se basa en mitos, propicia los prejuicios y refuerza roles o papeles genéricos rígidos y estereotipados. La propuesta de la educación formal profesionalizada, en contraste con la informal, es que se fundamenta en información científica, propicia el respeto a la diferencia y flexibiliza los roles de género e incluso busca desaparecer los estereotipos de género (Álvarez-Gayou, 1997 y 1998).

La IE en educación de la sexualidad, trasciende el abordaje exclusivo o predominante de los aspectos eróticos y coitales, además de que permea la totalidad de la vida de los seres humanos. Situación que se aborda con más detalle en el capítulo sobre la educación de la sexualidad, en el tomo I.

MOVIMIENTO, CORPOREIDAD, SOMA Y MOVIMIENTO HUMANO

El movimiento

Tomado en su aspecto más general, significa o es idéntico a todo cambio, a cualquier transición de un estado a otro. El movimiento es un atributo universal, una forma de existencia de la materia. En el mundo no puede haber materia sin movimiento, de la misma manera que no hay movimiento

sin materia. La materia es la base sustancial de todos los procesos que se operan en el mundo; el movimiento separado de la materia, “el movimiento puro” no existe, lo mismo que no existe la energía sin materia (Konstantinov *et al.*, 1977).

Relación cuerpo-movimiento-vida, soma y educación somática

Desde una perspectiva global y no antropomórfica, Hanna (1980) explica que “la vida entró a este mundo en forma de cuerpo” de aspecto sólido, como un objeto físico, porque usaba cierto número de átomos terrestres, igual que cualquier objeto terrestre, “con la radical diferencia de que no se comportaba como una simple colección de átomos”. Se movía independiente, se auto-reproducía y de manera selectiva, intercambiaba sustancias químicas con su ambiente, se mantenía junta como un sistema, además de otras cosas.

“El cuerpo de vida” (*body of life*) como traduciría Hanna al **soma**, se desarrolló a sí mismo en la Tierra, a diferencia de otros cuerpos y sin confundirlos con ellos, se creó el concepto de soma (no confundir con la palabra védica que se refiere a una droga psicotrópica) que en el sentido griego “es el cuerpo viviente en su totalidad”. Los biólogos la utilizan para distinguir todo el cuerpo viviente de un animal con respecto a sus cromosomas. El soma que surgió hace milenios de las mareas del océano. El cuerpo de vida con cuatro dimensiones: altura, profundidad, amplitud y tiempo.

El soma emerge como un sistema que siempre lucha para lograr estabilidad y balance, tarea que toma lugar en el tiempo y nunca es completada. Tanto en sus funciones internas como externas, el soma se autotemporaliza; es decir, se mide y coordina su tiempo en secuencia a manera de un proceso (no estático y sólido). A diferencia de llamarlo cuerpo (que puede sugerir algo estático y sólido), se llama soma y no es un objeto, es un proceso; por ello la vida no es un “qué” sino un “cómo” (Hanna, 1980:8). Para entender el soma y sus procesos, es entender el **cómo** de la vida. Hanna tomó el concepto de soma del griego antiguo que significa “el cuerpo viviente” y somática es el estudio del ser humano como cuerpo viviente. En nuestra cultura cartesiana, hemos identificado el cuerpo con armonía, el cuerpo se ha convertido en objeto físico, en una máquina manejada por un espíritu. Por el contrario, los métodos de educación somática, ven a la persona como una unidad biológica que puede pensar y ser consciente y, por esto, es capaz de autorregularse.

El soma con respecto al ser humano es la persona viviente. Este soma constituye la base de la percepción de nosotros mismos y sólo a través de la modificación de este soma, de la educación somática, podemos conocer e

influir nuestro medio ambiente y a nosotros mismos. Sin el movimiento corporal, no hay posibilidad de autoconocimiento o autoconciencia de nuestra existencia. Cuando se sistematiza el proceso de aprendizaje para comprender y entender cómo mejorar el funcionamiento de nuestro soma, entonces estamos en el campo de la educación somática.

El campo de la educación somática y su relación con la corporeidad

Aunque se desarrollarán con más amplitud los aspectos conceptuales en torno a este tema, dentro del capítulo de Educación somática y corporeidad, del primer tomo, bajo la definición anterior de soma resumiremos que, de acuerdo con Joly (1995:87-99), es un campo disciplinario de reciente emergencia. Se interesa en el movimiento del cuerpo dentro de su ambiente, en la conciencia corporal propiamente dicha y en la capacidad de ese cuerpo vivido de educarse en tanto que cuerpo vivido. Este campo se sitúa en la intersección de las artes y de las ciencias que se interesan en el cuerpo viviente y es dentro de los dominios de la salud (rehabilitación, psicología), actividad física, del desempeño deportivo (entrenamiento y competencia de punta), de las artes (de la interpretación y de la creación), de la filosofía (incorporación del espíritu, constructivismo), de la educación y de la enseñanza en general (bases corporales concretas del aprendizaje) y aún más dentro de los dominios de punta como la fenomenología, la biomecánica, la meditación, la biología y la sistémica, las ciencias cognitivas y las del movimiento. Esta lista impresionante de tangentes disciplinarias demuestra bien la complejidad del nuevo dominio en emergencia. Y todas ellas, sin nombrar la treintena de métodos específicos en donde los practicantes del mundo occidental se reclaman para enseñar la educación somática.⁸ “Mas allá de sus particularidades, los diversos métodos comparten una meta fundamental semejante: Aprender a afinar el sentido kinestésico y el propioceptivo para actuar con una eficacia, un placer, una expresión aumentada y un dolor mínimo”.

En el capítulo referente este tema, se despliegan con mayor detalle los vínculos de la corporeidad con la educación somática. Un tercer libro,

⁸ Yvan Joly se refiere a que el Movimiento de Reagrupamiento para la Educación Somática que existe en Quebec, Montreal, construyó desde 1992 una red que, más allá de los enfoques específicos, tiene como meta establecer el campo mismo de la educación somática. Seis enfoques son representados: la técnica de F.M. Alexander, el Enfoque global del cuerpo y la antigimnasia MR (marca registrada), los fundamentos de Bartenieff MC (marca comercial), la Centración mente-cuerpo MC, el Método Feldenkrais MR, la Gimnasia holística MR.

resultado de este estado del conocimiento, será dedicado exclusivamente y a profundidad a este campo en emergencia: “la educación somática”.

El movimiento en la evolución de las sociedades

La etapa superior de desarrollo de la materia (o soma) en la Tierra es la sociedad humana, con las formas sociales de movimiento que le son inherentes. Estas formas se complican sin cesar a medida que progresa la sociedad. Comprenden todas las manifestaciones de la actividad concreta de los hombres, todos los cambios sociales y tipo de acción recíproca entre los diversos sistemas sociales: desde el individuo hasta el Estado y la sociedad en su conjunto. Todos los procesos de reflexión de la realidad en el pensamiento que se fundan en las síntesis de todas las formas físico-químicas y biológicas de movimiento en el cerebro de los seres humanos, son también una manifestación de las formas sociales del movimiento.

Desde la prehistoria, el movimiento le ha permitido al ser humano funcionar, relacionar y reaccionar ante su ambiente para poder existir. El ser humano necesita aprender a moverse efectivamente para sobrevivir y funcionar en sociedad: es un proceso que comienza antes del nacimiento y que no termina hasta la muerte.

Existe la compulsión errónea en la teoría de la evolución, de centrarse en los cerebros exclusivamente para entender en el sentido cognitivo quiénes y qué somos, y utilizar el tamaño del cerebro para decir que el del ser humano es más grande que el de Neanderthal. Los paleoantropólogos insistían en que “los grandes cerebros fueron el principio” para la evolución. No obstante, en épocas recientes se comprobó que el tamaño del cerebro del hombre de Neanderthal (que manejaba el concepto de muerte) es *definitivamente* más grande que el *homo sapiens* (Relethford, 1990:355-359). Para sobrevivir, lo primero que hubo en el ser humano fue el movimiento, el movimiento del trabajo.

Articulaciones entre actividad, movimiento, trabajo y corporeidad

Esbozaremos los vínculos entre actividad como expresión de movimiento en general, pero relacionado con las actividades que realiza el ser humano para su supervivencia y búsqueda de calidad de vida, relacionadas o no con el concepto de “trabajo” en el sentido laboral.

Sobre la **actividad** Neffa (2003) explica que es una noción muy amplia, que indica la forma en que se utiliza el tiempo de vida y que expresa todo el dinamismo de la naturaleza humana, *siendo el trabajo sólo una de ellas*, al lado

de las actividades desarrolladas por el ser humano en las esferas doméstica, educativa, cultural, recreativa, deportiva, relaciones con los amigos y familiares, las actividades asociativas, sindical, política, religiosa, lúdicas, etcétera. La actividad tiene un sentido, en primer lugar, para quien la realiza y expresa el dinamismo propio de la vida humana; puede estar orientada a obtener de manera directa un bien o acceder a un servicio que satisfaga una necesidad, material o inmaterial.

Por otro lado el **trabajo** es una actividad realizada por una o varias personas, pero orientada hacia una finalidad, ya sea la prestación de un servicio o la producción de un bien —que tiene una realidad objetiva y exterior al sujeto que lo produjo—, con una utilidad social: la satisfacción de una necesidad personal o de otros. El trabajo así entendido involucra a todo el ser humano que pone en acto sus capacidades y no solamente sus dimensiones fisiológicas y biológicas, dado que al mismo tiempo que soporta una carga estática, con gestos y posturas despliega su fuerza física, moviliza las dimensiones psíquicas y mentales. El trabajo puede dar lugar a la producción de bienes y servicios destinados al uso doméstico, en la esfera no mercantil, sin contrapartida de remuneración salarial (Neffa, 2003). Cuando el trabajo se realiza para obtener un ingreso, en calidad de asalariado, de empleador o actuando por cuenta propia, estamos en presencia de un empleo.

Neffa comenta que en el siglo XIX con el desarrollo industrial y el inicio laboral de la clase burguesa, comienza el desprestigio del hombre ocioso. Sin embargo, en esta misma fecha es cuando se inicia la recreación tal como hoy en día se entiende, el divertimento, el recreo y sus formas para ocupar el tiempo libre.

En cuanto a **la actividad** habría que analizar las diferentes maneras culturales de caminar, correr, danzar, saltar, trepar, nadar, empujar, tirar, etcétera. Los cuidados higiénicos presentan también diversidad de técnicas de lavar, enjabonar, frotar el cuerpo, de limpieza bucal, posturas para defecar o para orinar. Igualmente conocida es la variedad de posiciones sexuales, considerablemente divulgadas en los últimos tiempos. Reposan en el postulado de que todas las actitudes y actos corporales son utilitarios instrumentales y de que el cuerpo es el instrumento primario y más natural de esa eficacia.

M. Mauss (1971:343) revela el carácter social y cultural de la corporeidad, poniendo de relieve “las maneras en que los hombres, en cada sociedad, de un modo tradicional, saben servirse de su cuerpo”. En la misma línea Le Boulch (1985) considera que la manera de descansar, trabajar, caminar o estar de pie difieren de una sociedad a otra; añadiendo que:

[...] el carácter expresivo del movimiento que remite a la persona ya que traduce la emoción y la afectividad, no es nunca una expresión pura, sino expresión en presencia de los demás, por ende, expresión para los demás. Los movimientos expresivos del cuerpo, sus reacciones tónicas, adquieren una dimensión social en la medida en que se revisten de un sentido pragmático o simbólico para los demás (Le Boulch, 1985:60).

La transmisión de gestos socializados con diferenciación de estatus, orientados a conseguir un mayor grado de eficacia, apuntan hacia la especialización e, incluso, profesionalización del gesto. En general el ser humano busca y aprende a través de su vida alternativas para realizar sus actividades de manera más eficiente y eficaz en el proceso de resolver sus necesidades primarias y secundarias de vida a nivel individual y colectivo. Por ello analizaremos brevemente la relación entre actividad y motricidad, que tienden a estudiar o enseñar dichas alternativas.

Motricidad, movimiento y corporeidad

Le Boulch (1985) concibe el movimiento como una de las dimensiones de la conducta, original enfoque que obliga a replantear muchas consideraciones hoy tomadas como clásicas y como tal aplicadas en diversas actividades. Se rebela contra el dualismo cartesiano que concibe un “cuerpo-instrumento” que limita su papel y el del movimiento a una simple acción compensadora, sin integrarlos a la formación de la personalidad humana. Y a partir de ahí empieza a pensar que la ciencia del movimiento humano debe forjarse un método propio en función de su objeto particular.

Existen diversos autores que diferencian movimiento y motricidad. El tema de la “motricidad” estará ampliamente desarrollado en su capítulo correspondiente aquí sólo daremos un panorama general de los debates al respecto como una breve apertura a la epistemología de la educación física.

Uno de sus principales representantes, Henry Portela (2001) –apoyándose en Rey y Trigo (2000:94)– comenta que logran diferenciar movimiento y motricidad. La dimensión del movimiento como el constante cambio de posición o de lugar de un cuerpo, con adjetivos como motor/ra (producir movimiento, máquina que lo produce) y motriz (de motor, que mueve) y la dimensión de motricidad, con su adjetivo motríceo /a, que no se reduce sólo a espacio-tiempo, sino que se sitúa también en un proceso cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y hasta motor. Por-

que reconoce características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia. Por lo anterior, y desde una posición complementaria, considero que se debe ubicar como principio paradigmático de la educación física, a la praxiología de la motricidad, cuyo objeto de estudio sea la motricidad humana.

Por otro lado Rey y Trigo⁹ consideran que la potencialidad educativa de la experiencia de la corporeidad (entendida como la acción centrífuga del ser corporal) es el rasgo definitorio de la motricidad frente al movimiento. La diferencia de atender al estado de un cuerpo biológico o a la plasticidad de un cuerpo en proceso humanístico de desarrollo. Para estas autoras, la dimensión conceptual del movimiento remite a las ciencias naturales, a la física. Es un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar en un determinado espacio de tiempo: “el movimiento es una variación de lugar y posición del cuerpo humano”.

Señalan que los distintos autores que han estudiado la pareja motricidad-movimiento, se posicionan de diferente manera de acuerdo con el *Diccionario de las ciencias del deporte* (1992).

1. El contenido de los términos motricidad y movimiento es idéntico (Meinel, 1960).
2. El contenido del movimiento se considera como un verdadero subconjunto del contenido de la motricidad (Buytendijk, Fetz, Fetz/ Ballreich).
3. Los dos términos tienen un contenido que se superpone parcialmente (Schnabel, 1988).
4. Los contenidos de los dos términos son distintos (Marhold, Guteword/Pohlmann).

“En los últimos estudios sobre estos aspectos, los autores se posicionan sobre la diferenciación clara entre los términos motricidad y movimiento”. Dentro del concepto de motricidad se clasifican “las características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia” (Gutewort y Pollmann, 1966). La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso “espacio-temporal”, para situarse en un proceso de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo,

⁹ Ana Rey y Eugenia Trigo (miembros del equipo de investigación “creatividad y motricidad” de la Universidad da Coruña) *Motricidad...¿quién eres?* <http://www.uflo.edu.ar/academica/deportes/arcpdf/4.pdf> [consulta 30 enero 06].

afectivo, intelectual y, por supuesto, motor. El movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad, que lo desborda en complejidad” (Rey y Trigo, 2000). Se abordan con más detalle estos enfoques o paradigmas en el capítulo correspondiente a motricidad, del primer tomo.

RELACIONES ENTRE CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA

Los aspectos histórico-conceptuales en torno al término de educación física están analizados con mayor profundidad en los capítulos sobre educación física, deportiva y de la motricidad. No obstante, aunque seamos redundantes es importante señalar que los autores de este libro acordamos que la educación física incluye o engloba también la deportiva, la educación para la recreación y para la expresión corporal. Por la relevancia y aspectos específicos de cada uno de estos cuatro temas se desarrollan en capítulos diferentes. Los debates conceptuales en torno al campo de la recreación así como el relacionado con la expresión corporal se abordan en los capítulos correspondientes.

El cuerpo o corporeidad en el campo de la educación

En un artículo de revisión ampliamente documentado, Martínez y Barreiro (2005) resumen posturas de autores reconocidos (Lain Entralgo, Cagigal, Lora, Vázquez, Rigal, Le Boulch, entre otros) que concuerdan en que el cuerpo es la primera experiencia del ser humano y la primera forma de conocimiento o realidad. No obstante para interactuar y relacionarse con el medio, el entorno más inmediato, el ser humano necesita el movimiento para conocer el mundo que nos rodea, de manera que cuerpo y movimiento representan una realidad inseparable.

Martínez y Barreiro refieren que, siendo indispensable el conocimiento de la motricidad humana y su constante evolución a lo largo de todas las edades del hombre, tarea en la que los esfuerzos realizados han sido muy importantes; este cúmulo de conocimientos adquiere un carácter instrumental, proporcionando más posibilidades al momento de diseñar estrategias mejor fundadas para el aprendizaje eficaz de la educación física en los alumnos

Poco a poco la tradicional separación del dualismo cartesiano entre mente y cuerpo va quedando desterrada de los planteamientos educativos. El significado educativo del movimiento es consciente y racional, y además posee un componente afectivo y simbólico.

La educación física

El término educación física ha propiciado muchos esfuerzos por tratar de encontrar un sustituto que cubriera las carencias que, en uno u otro sentido, se pueden encontrar en él. Así han aparecido expresiones tales como educación del movimiento o para el movimiento, psicomotricidad, cultura física, psicoestética, ejercicio físico, gimnasia, actividad física, educación motriz e, incluso, “deporte” entre otras que, ya sea por ser producto de una determinada moda o tendencia, o por presentar más insuficiencias que el término al que trataban de desplazar no han terminado imponiéndose, habiéndose consolidado, en cambio, la denominación inicial. A reserva de enviar al lector o lectora a revisar los capítulos relacionados con los aspectos conceptuales de educación física y deportiva, daremos un panorama general de las disciplinas que integra.

La educación física es un término polisémico, que admite diversas interpretaciones, en función del contenido que se le asigne, del contexto en que se utilice o de la concepción filosófica de la persona. A continuación se esbozan algunos de ellos y sus vínculos con la corporeidad y la motricidad, entre otros.

Articulaciones y enfoques de la corporeidad con la motricidad y la educación física

En educación física son muchos los enfoques inspirados en la fenomenología, aquí se bosquejan algunos. En Lisboa, Manuel Sergio (1987), desarrolla la “Ciencia de la motricidad humana” y explica que:

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

Un marco de referencia es el anti-cartesianismo de las actuales teorías sobre el ser humano y la integración constante de la corporeidad en la complejidad humana.

Y así nace una nueva antropología. De hecho, el hombre, después de tener conquistada (y devastada, según los ecologistas) la Naturaleza, se vuelve ahora hacia sí mismo. Y en el cuadro general de las ciencias despuntan irreprimibles las ciencias humanas, en las cuales los temas centrales son la totalidad, el lenguaje, las praxis y el futuro.

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

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

Estamos, en efecto, en presencia de un verdadero glosario donde básicamente no hay diferencia entre corporeidad y motricidad, pues ambas forman parte de la misma complejidad biológica.

La influencia de la fenomenología y de la ciencia de la motricidad humana se extiende en el vocabulario de corrientes innovadoras en el área de la educación física en países como Francia, España, Portugal, Brasil, Chile, Colombia, Venezuela, México, Argentina y otros, como lo reflejan los siguientes autores:

España:

Nacemos con un cuerpo que desde el momento del nacimiento, a través de la acción, del movimiento se adapta, transforma y conforma como corporeidad. Esta conformación viene dada por el movimiento, por la acción y por la percepción sensorial (vista, oído, tacto, gusto, olfato y percepción cinestésica, entre otras). Ya en el vientre de nuestra madre, necesitamos movernos. Todo este proceso se va desarrollando a lo largo de toda nuestra vida, de manera que vamos cambiando y conociéndonos dependiendo de la imagen corporal que tenemos de nosotros mismos y de la imagen que nos hacemos al interpretar el mundo exterior a lo largo del día y de nuestra vida. Este proceso acaba con la muerte: es entonces cuando dejamos nuestra corporeidad, para acabar siendo un cuerpo (Paredes Ortiz, 2003).

Colombia:

De ahí que haya que asumir una actitud de cambio desde la propuesta de Bernard, a través del estudio del cuerpo en tres fases: La primera como expli-

cación fisiológica y psicológica de nuestra corporeidad con base en los conceptos del esquema corporal e imagen del cuerpo. La segunda a partir del descubrimiento del aspecto relacional de cuerpo en su forma sicobiológica y existencial y la última desde la pretensión de descubrir en el centro de la corporeidad el aspecto sociológico e ideológico de una sociedad omnipresente (Portela, 2002).

México: La corporeidad como base del aprendizaje en educación física:

La corporeidad es parte constitutiva de la personalidad. Por ello es necesario considerar al alumno en formación y al futuro profesor, no sólo como un grupo de músculos a los que hay que adiestrar para que tengan fuerza y precisión en aras de realizar una acción específica, por el contrario, se requiere considerar la infinita posibilidad de movimientos intencionados, creativos e inteligentes que caracterizan al ser humano.

El docente en formación debe construir y experimentar el concepto de corporeidad para aprender y comprender que un alumno necesita participar e involucrarse en actividades en las que intervengan todos los aspectos de su personalidad. *Plan de estudios de la licenciatura de Educación física* (SEP, 2002).

Brasil:

La corporeidad más allá de las corporeidades: La comprensión del cuerpo acompaña la imagen de hombre que a su vez está vinculada a cada grupo humano y a su proyecto cultural. El modo de ser del hombre es la corporeidad. Pensar al hombre como cuerpo significa de inmediato rever la imagen de hombre, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprende (Silvino Santín en Gómez, 1998).

Argentina:

La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico, espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica.

Nuestra corporeidad está presente aún cuando nosotros no lo estamos físicamente: un elemento de nuestra corporeidad como una carta escrita con nuestra letra, un reloj pulsera usado cotidianamente, el gesto de arquear una ceja que heredó un hijo, la frase de cariño que nos distingue, una foto o película con nuestra imagen, nos corporizan en el otro aún después de muertos (Alicia Grasso, 2005).

Cuando hablamos de corporeidad la palabra expresa una idea, un concepto múltiple, plural, complejo y diverso de una unidad. Uno que a su vez no tiene otro igual, individuo único e irreplicable, sujetos todos diferentes, personas que todavía estamos tratando de comprendernos: nosotros, los seres humanos. Cuando hablamos de corporeidad estamos hablando de humanidad.

Tipos de contenidos en educación física (EF)

González Segura (2006) propone una formación integral a través de la educación física, desde la utilización de tres tipos de contenidos existentes: *a*) como área obligatoria se corresponde con el movimiento “biológico” (anatómico-funcional, higiénica), *b*) el movimiento “psicológico” (función de conocimiento, agonística, hedonista y compensadora, catártica) y *c*) el movimiento “sociológico” (función estética-expresiva, comunicativa y de relación). Apoyándose en autores reconocidos señala que en la educación física actual se fundamenta en una concepción multifuncional del movimiento humano, dando origen a tres paradigmas del movimiento que, a la vez, son resultado de las diversas consideraciones que ha recibido el cuerpo humano: *a*) cuerpo expresivo (representada por el bloque de contenidos de la expresión corporal), *b*) cuerpo máquina (representado sobre todo por el bloque de contenidos de condición física, contenido hegemónico, en palabras de Contreras Jordán, 1998) y *c*) cuerpo como entidad psicosomática.

Articulaciones de la educación física con el deporte, la recreación y la expresión corporal

La mayoría de las enciclopedias concuerdan con la definición del deporte, en el sentido de que es una disciplina que en la mayoría de sus expresiones se basa en la actividad física, generalmente *sujeta a determinados reglamentos*. Tiene la doble vertiente del ejercicio y de la competición. Algunos deportes se practican mediante vehículos u otros ingenios que no requieren realizar esfuerzo, en cuyo caso es más importante la destreza y la concentración que el ejercicio físico. Idealmente el deporte divierte y entretiene, y constituye una forma metódica e intensa de un juego que tiende a la perfección y a la coordinación del esfuerzo muscular con miras a una mejora física y espiritual del ser humano. Algunos deportes se practican en equipo y otros individualmente. Dentro del capítulo de educación deportiva se amplía el origen histórico; aquí daremos un breve panorama de cuándo el deporte es considerado dentro de la educación.

Retomamos una síntesis histórica que presenta Herrero (1999) en donde sitúa los antecedentes del deporte como medio de la educación física en el siglo XIX. Se apoya en la obra de Thomas Arnold *Public School de Rugby* (Inglaterra, 1828), que propone como fecha o punto de partida del deporte moderno. El deporte en la educación surge de la progresiva transformación de los juegos tradicionales y, desde su aparición en las escuelas inglesas, tuvo una fuerte función moralizadora. Entre las finalidades que Arnold pretendía conseguir con la entrada del deporte en la escuela en su proyecto educativo, destaca “el control de la vida escolar, particularmente del tiempo libre”, canalizando la agresividad y la violencia desatada en aquellos internados.

La restauración en 1896 de los juegos Olímpicos Modernos por el barón Pierre de Coubertin, constituye otro de los hitos históricos de este fenómeno sociocultural. La espectacularidad de las grandes competiciones será lo que determinará la introducción progresiva en los currículos escolares del deporte. De esta manera la práctica deportiva en el continente europeo, no nació en la escuela sino en la sociedad, y desde aquí pasó a invadir en cierta medida el ámbito escolar. “El hecho de que el deporte no sea un producto educativo en su origen, hace que su introducción en la escuela se haga siempre como un mimetismo del deporte de adultos, y más aún del deporte de élite y del deporte espectáculo” (Vázquez, 1989).

Pasadas las primeras décadas del siglo XX, el deporte se iba constituyendo en la representación de la actividad física por excelencia, la presión social era evidente, su aureola de innovación se enfrentaba a la tradición histórica de la gimnástica sueca y los profesores de educación física buscaban nuevos contenidos más motivadores para los niños.

Herrero insiste en que el deporte en la escuela es fuente de arduas polémicas, pues desde el principio de su inclusión como contenido escolar se han visto estas dos tendencias del mismo:

1. El **deporte como medio educativo** que sobrepasa la propia actividad física y lúdica. No se trata de educar para el deporte, como si fuera éste el coronamiento de la educación física, sino de educar a través del deporte. El método deportivo utiliza como centro de interés el gusto de los niños y niñas por las actividades deportivas para, a través de ellas, alcanzar una formación completa.
2. El **deporte espectáculo**, donde privan más los objetivos estrictamente deportivos que los educativos. Esta situación se ve agravada, en parte, porque los profesionales del deporte (monitores, entrenadores), que también han irrumpido en la escuela, se han formado tradicionalmente

en ausencia de toda preparación pedagógica y buscan sobre todo en el deporte escolar el rendimiento y la competición.

Herrero menciona que Arnaud identifica a las actividades físicas y deportivas como patrimonio cultural, y que le corresponde a la escuela favorecer el acceso a la misma. Según Ivon Adam los valores del deporte están en su carácter tecnificado y socializado (reglas fijas, gestos tecnificados) que se oponen al juego libre y natural que ofrece menos posibilidades educativas. Pierre Parlebás estima la importancia del deporte, en que éste se aviene muy bien a la sociedad actual y la complejidad de su cultura (organización, codificación, intercomunicación, sistema de reglas, variedad de situaciones, simbolismo), incluida la posibilidad de la aplicación tecnológica al servicio de las *performances*, tan propias de nuestro siglo (Parlebás, 1987).

En los últimos años, en todos los países de nuestro entorno geográfico y cultural, ha ido emergiendo una tendencia de búsqueda de una mejor calidad de vida, cosa por la que las autoridades administrativas tratan de ejercer una presión en la definición de los contenidos escolares más propicios al tema. Esto se traduce en un florecimiento de temas como la mejora de la autoestima, la salud, la educación para el ocio, educación para la paz, la educación medioambiental, la educación sexual, etcétera.

En el caso de la educación física, en el marco de esta búsqueda de una mejor calidad de vida, está tomando con fuerza una doble tendencia en la concepción de ésta en el ámbito escolar: la educación para la salud y la para el ocio.

Educación física, deporte y salud

De acuerdo con Herrero la preocupación por la salud en el ámbito de la educación física no es nueva: Hipócrates (469-399 a.C.) en su *Corpus Hippocraticum* destaca la importancia higiénica de las actividades fíicodeportivas, a la vez que establece un amplio programa de ejercicios cuyo seguimiento facilitará la consecución y conservación de la salud. Galeno (129-199), médico griego que basó su teoría en la práctica del ejercicio físico como medio preventivo de la salud y terapéutico. Mercurialis (1530-1606), médico y profesor en diversas universidades europeas fue un conoedor de la cultura clásica y maestro de la medicina en su relación con la actividad física. P.H. Ling (1776-1839), creador de un método gimnástico de preocupación higiénica y postura dirigido tanto a la población militar como a la civil. A lo largo de la historia la educación física ha estado muy vinculada a la medicina, contribuyendo a realizar una función preventiva e

higiénica de la salud y del mejoramiento de la calidad de vida. Concepto que se ampliará más adelante.

Interfases entre la educación física y la recreación

Como ya lo mencionamos, Neffa comenta que en el siglo XIX con el desarrollo industrial y el inicio laboral de la clase burguesa, comienza el desprestigio del hombre ocioso. Sin embargo, en esta misma fecha es cuando se inicia la recreación tal como hoy en día se entiende, el divertimento, el recreo y sus formas para ocupar el tiempo libre.

Comenta Herrero que en el siglo XX se comienza a despertar y a reivindicar dos aspectos fundamentales: bienestar y libertad. El ocio, el derecho a tener tiempo libre para hacer con él lo que se quiera es una parte de la búsqueda del bienestar y la libertad (Algar y Ruiz, 1983). Las organizaciones obreras (sindicatos) de entonces, en Francia e Inglaterra, llegan a una conclusión clara de la reivindicación: la disminución de la jornada laboral y el empleo de estas horas libres en la cultura. En 1894, Pierre de Coubertin organizó en el gran Anfiteatro de la Sorbona el primer congreso para el desarrollo de los deportes y fundó la pedagogía deportiva. En 1907 se crean los primeros Clubes Socialistas del Deporte, cuya finalidad es la participación del obrero en el movimiento deportivo ya en auge. La igualdad de derechos y el derecho al ocio deportivo.

Este incremento progresivo del tiempo de ocio en la sociedad moderna ha motivado la necesidad de profundizar en una educación para este tiempo. A la educación física se le encomienda una buena parte de utilización de forma racional del tiempo libre. Es una concepción social orientada a dotar a los ciudadanos de “recursos” motores que les permitan desenvolverse en el tiempo libre de manera saludable.

Esta corriente de la educación física entraña múltiples variantes de acuerdo con la historia de los continentes y culturas; que aparecen desarrolladas más ampliamente en el capítulo específico de la recreación.

Creatividad, corporeidad, educación física y de la expresión corporal

Aunque esta temática está desarrollada en el sentido histórico de su origen conceptual y en la educación en el capítulo específico de expresión corporal, exponemos de manera somera sus relaciones con los conceptos integradores: la corporeidad, el movimiento y la educación física.

Retomando la síntesis con respecto al origen y evolución de la expresión corporal en Europa, Herrero (1999) marca la década de los sesenta

como el momento clave de emergencia de la llamada expresión corporal, aunque ya existían antecedentes en el campo de la gimnástica en autores como Dalcroze (1865-1950) o Bode (1881-1971) por citar dos ejemplos significativos de la confluencia entre la entonces gimnástica, la música y el teatro. El énfasis en las capacidades rítmico-expresivas del cuerpo expresadas a través del movimiento fue el punto de partida de esta nueva corriente de la educación física.

La expresión corporal orientada hacia la creatividad y la libre expresión del cuerpo se convierte, según Herrero en bandera de un movimiento en contra de los excesos del deporte de competición y lo estereotipado de sus movimientos. El concepto expresado por Maissonneuve (1991) “corporeismo” entraña libertad sexual, comunicación espontánea, la escucha y atención al cuerpo, el sentirse a gusto dentro de uno mismo. Las ideas matrices hay que buscarlas en el marxismo y se encuentran representadas institucionalmente por la Escuela de Frankfurt e individualmente por dos alemanes huidos del nazismo, Marcuse y Relsh, sin olvidar, por otra parte, la apología del cuerpo realizada por el pensamiento de Nietzsche. Este concepto de cuerpo, como elemento de salvación, tan radical como el histórico, no permite superar el dualismo: “El dualismo no es superado ni teórica ni prácticamente. Hacer como si todo lo bueno, bello y verdadero se encuentra en el cuerpo y todo lo que no es cuerpo es malo, es una concepción típicamente maniquea que no elimina de ninguna manera la tradicional dualidad jerarquizada” (Aucuturier y Lapierre, 1980).

La filosofía de Nietzsche, con su consideración del predominio de los instintos vitales sobre la razón, influyó en la izquierda radical y el valor concedido al cuerpo. Así pues, como sucedería con otras corrientes, la expresión corporal se sitúa en sus orígenes en un contexto de lucha antihegemónica. Influidos sus seguidores por la teoría socio crítica, plantea la sustitución de las prácticas físicas dominantes, encarnadas en el deporte y la preparación física, por otras propias del campo expresivo.

RESUMEN SOBRE LAS CORRIENTES TEÓRICAS QUE ESTUDIAN AL CUERPO

Apoyándonos en el amplio trabajo con visión socioantropológica de Acuña (2001) transmitimos las diversas corrientes teóricas que estudian al cuerpo. Se cita a Buñuel (1994:101-106) para agrupar en tres grandes bloques las aportaciones teóricas y autores más relevantes sobre la producción social del cuerpo:

Visión del “cuerpo como signo y mercancía en la sociedad de consumo”

Para Baudrillard (1974) el cuerpo aparece dentro de la lógica del consumo narcisista de signos. A través del ejercicio físico no sólo se busca estar sano y en forma, sino también con buena apariencia, ya que éste es un signo que habla de su propietario y puede ayudarlo a obtener un mayor prestigio, como bien saben utilizar los medios de comunicación masivos amparados en la imagen.

P. Bourdieu (1998) profundiza en las correspondencias existentes entre el cuerpo y los estratos sociales, observando cómo la percepción del esquema corporal y los hábitos corporales funcionan como valores a través de los cuales se deduce un enclasmiento social.

Discurso que trata “el cuerpo como lenguaje”, como un sistema semiológico, productor de sentido

R. M. Birdwistell (1952) concibió la idea de interpretar todos los hechos gestuales con la ayuda de la lingüística, dando lugar a la kinésica (*kinesics*) o ciencia del movimiento, donde el cuerpo se estudia como elemento de comunicación.

E. Goffman (1987) mediante el llamado “método del dramaturgo” interpreta la realidad interactiva existente entre las personas dentro de la vida cotidiana, mostrando la semejanza que hay entre la acción real y la acción teatral; y la utilización del cuerpo como fachada, como envoltura para conseguir credibilidad en la comunicación.

E. T. Hall (1973) por su parte estudió el uso y percepción del espacio social y personal como estrategia comunicativa dando lugar a la proxémica, que define la existencia de distintas distancias interactivas que cada cultura asume como adecuada.

Un tercer bloque teórico habla del “cuerpo como lugar de control y de poder”

M. Foucault (1984) se refiere a la “política del cuerpo”, a la disciplina corporal que se impone desde distintas instituciones: militares, médicas, escolares o industriales, al objeto de conseguir un mayor dominio sobre los individuos.

J. M. Brohm (1982) apunta desde el materialismo histórico que la lógica del cuerpo es la del rendimiento, observando renovadas formas de alienación en el deporte y en las tendencias expresivas de la actualidad. El

movimiento feminista ha reflexionado sobre el carácter represivo y explotador que el cuerpo femenino ha tenido en los distintos momentos históricos, reivindicando un nuevo lenguaje corporal no discriminador en razón de sexo.

De estas tres orientaciones generales en que se reparten los marcos teóricos desarrollados en torno al simbolismo corporal, es decir: *la económica o mercantil, la comunicativa o semiológica, y la política*; la segunda de ellas es la que posiblemente ha acaparado una mayor atención, sirviendo a su vez de trampolín para llegar a los dos restantes. En términos generales con el paso del tiempo y con la evolución de las culturas, se deja apreciar una transición del cuerpo prohibido al cuerpo instrumental y, por último, al relacional.

Acuña, apoyándose en M. L. Knapp (1980:186) recuerda que la apariencia física del cuerpo es parte de los estímulos no verbales que influye en las respuestas interpersonales, y que en ciertas condiciones, son los determinantes principales de tales respuestas. El atractivo físico puede condicionar el hecho de ser visto o no, puede hacer que aumente la capacidad de persuasión personal a la hora de encontrar trabajo, o encontrar pareja.

Sin duda alguna que existen otros factores ligados a la personalidad y a las circunstancias del momento, que influyen en el juicio que los demás tengan de uno; no obstante, en ese sentido los rasgos corporales (porte, estatura, peso, color y olor de la piel, forma y color del cabello, de los ojos, etcétera) ocupan un lugar privilegiado.

Por otro lado, Acuña apunta también que la percepción de la “buena imagen”, el “buen tipo”, el “ser guapo”, son del todo relativas en la comparación intercultural, dado que lo que para unos puede entenderse como buen maquillaje, para otros puede ser tan sólo un rostro pintado sin mayor atractivo; y lo que para otros denota belleza y distinción, puede ser entendido por unos como brutales mutilaciones corporales.

Unido a la imagen corporal se halla el movimiento kinésico, la conducta táctil, las expresiones faciales, o la conducta visual que constituyen, todos ellos, factores comunicativos no verbales a través de los que se transmiten mensajes cuyos códigos interpretativos se dan en clave cultural, teniendo igualmente un carácter relativo.

Las culturas anglosajonas son menos dadas al contacto físico que las latinas o mediterráneas que tocan más, a la vez que dialogan también más en corto, disminuyendo la distancia de conversación. De este modo la espontánea muestra de afecto y confianza que un español pudiera ofrecer a un inglés, mediante el acercamiento y el continuado contacto físico, pudiera ser descifrado por el segundo como un síntoma de mala educación, o

bien con desconfianza y recelo por estar en presencia de un comportamiento no habitual que se sale de sus cánones.

La forma de estrechar la mano en el saludo es distinta de un marroquí (que lo hace con suave roce) a un español (que la aprieta con mayor o menor fuerza), o a un venezolano (que lo hace en tres fases: palma-pulgar-palma). Los varones bantúes de todas las edades suelen pasear entre ellos con la mano cogida; y los varones rusos se saludan besándose en los labios.

Por todo ello, se hace preciso matizar el lema de “trata al prójimo como te gustaría ser tratado” con el de “sobre gustos no hay nada escrito” (o demasiado) según se entienda. El contexto en un amplio sentido (social, cultural, histórico, ambiental, circunstancial incluso) constituye el telón de fondo o plataforma interpretativa del simbolismo corporal y motriz. Los gustos, las tendencias, las maneras de ver y entender son diversas, es una cuestión de perspectiva.

El cuerpo en el análisis comparado de las culturas

Son muchos los datos que se podrían aportar para apoyar la idea de que la cultura se halla presente en la estructura social y en las funciones mismas del cuerpo.

La antropóloga británica M. Douglas (1978:96) impulsó su búsqueda hacia la relación existente entre la experiencia de lo físico y lo social, estableciendo consecuencias que afectaban a la lógica de pensamiento. De ese modo “a un control social fuerte corresponde un control corporal igualmente estricto”. El trato social exige ocultar los procesos orgánicos involuntarios o improcedentes: orinar, defecar, vomitar, poseen en el discurso formal de la sociedad occidental una etiqueta peyorativa; de igual modo el estornudo, el aspirar ruidosamente o la tos descontrolada, son signos que pueden ser privados de su significado natural para asociarlos con la buena o mala educación.

Por regla general, a mayor refinamiento mayor descorporeización: menos ruidos al comer, al masticar, más suave la respiración y los pasos, más modulada la risa, más controlada las muestras de enfado.

La oposición aseó/descuido expresa la dicotomía formal/informal. El descuido del cabello o su arreglo de manera novedosa y anormal constituye en muchos casos una expresión de protesta contra el sistema. Al disminuir la estructuración social, lo hace también el grado de formalismo, aumentando la tendencia a dejarse arrastrar por las modas y al abandono corporal.

Como afirma M. Douglas (1978:100): “... la desarticulación de la organización social adquiere su expresión simbólica en la disociación

corporal”, concibiendo al cuerpo, pues, como un microcosmos de la sociedad.

VÍNCULOS ENTRE CORPOREIDAD, MOVIMIENTO Y EDUCACIÓN FÍSICA CON LAS NECESIDADES HUMANAS: SALUD Y CALIDAD DE VIDA

Todo ser humano y cultura busca, por diferentes medios, el ser feliz (concepto cuyo significado varía de persona a persona y de cultura a cultura) y, a la vez, satisfacer sus necesidades. Aunque más adelante desarrollamos el concepto de “necesidades específicamente humanas”, el satisfacerlas permite a la persona o comunidad mantener o encontrar la salud integral (o también llamada somática o en su caso bio-psico-social) por diversas vías.

En el desarrollo conceptual en los siguientes capítulos, de los siete temas estudiados a saber: educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal, veremos que en mayor o menor grado están implicados con el resolver **necesidades específicamente humanas** para mantener o buscar la **salud** y por ende la **calidad de vida**.

El concepto “salud” que se utiliza a menudo tiende a reducirse a lo bio-médico dejando a un lado su complejidad antropológico-cultural, resultando ser un objeto de debate y de reflexión constante. Su significación varía de acuerdo con la cultura e institución de que se trate, por ello su orientación es tan diversa.

El mantenimiento o búsqueda de la **salud integral** que para los efectos de esta publicación entenderemos como “aquella que lleva en sí misma el concepto de **salud mental**, como un derecho social fundamental, es una manifestación del derecho a la vida en condiciones de dignidad, indispensable e interdependiente para el disfrute y goce del resto de los derechos sociales, económicos y culturales”,¹⁰ permea a los siete temas centrales desarrollados en este segundo estado de conocimiento.

El concepto de salud también estuvo presente en el tratamiento de los temas del primero en salud, ambiente, educación física, deportes y recreación (Waldegg, 1995:132-259) de ahí que retomamos ciertos debates ya expresados en éste relacionándolos después con las necesidades específicamente humanas y la calidad de vida.

¹⁰ Definición propuesta por el grupo “La defensoría del pueblo”, de la República Bolivariana de Venezuela <http://www.defensoria.gov.ve/lista.asp?sec=190700> consultado junio 2006.

Definiciones de salud

Las determinantes del estado de salud y enfermedad de una persona o comunidad, de acuerdo con Arredondo (1991 en Eisenberg R. *et al.*, 1995:142-159), pueden tomar como referencia desde el modelo mágico religioso de la salud, pasando por el sanitarista, el unicausal, multicausal, el epidemiológico, ecológico, social, histórico social, geográfico, económico hasta llegar al interdisciplinario.

El concepto de salud, no es estático como pretendió la propuesta de la Organización Mundial de la Salud en 1974, que la define como “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no sólo la ausencia de afecciones o enfermedades”. Por ello diversos investigadores [entre ellos Vandale, Rodríguez, Laguna, López (1984: 154), Ortiz (1991), Laurell (1986: 3-18), Dubos (1975) y Varela (1992:19-22) citados en Eisenberg *et al.*, 1995] propusieron definiciones dinámicas que huyeran del concepto estático de “estado” y ligaran la salud más al entorno en el que se desarrolla la persona, concediéndole mayor protagonismo a ésta en su mejora y conservación, puntualizando que la ausencia total de enfermedades y luchas es, en realidad, poco menos que incompatible con el proceso de vida.

Salud como base médico-biológica medible

Deluele D. y Guery F. (1973) en (Eisenberg R., *et al.*, 1995) fundamentan la salud en una base médico-biológica medible a través de parámetros rigurosos, que permiten determinar si el individuo es eficiente en términos productivos. Esta postura predomina principalmente en buena parte de las instituciones de asistencia social a nivel mundial, donde se acuña el concepto de “licencia por incapacidad”.

La salud determinada socio-culturalmente

Existen enfoques que consideran que el concepto de salud está determinado social y culturalmente por la evolución del ser humano y que el estado de “bienestar” es variable en relación con los bienes de producción y las estructuras de poder (Ávila, 1984 y Ortiz, 1991 en Eisenberg R. *et al.*, 1995).

El carácter subjetivo del concepto salud

Existen autores que le confieren a la salud un carácter subjetivo e individual: “Una persona determina que está enferma, o que ha perdido salud,

cuando juzga que hay algo indeseable, más allá de la multitud de pequeñas molestias cotidianas causadas por problemas menores, cuyos síntomas a menudo no se asocian con la percepción de enfermedad” (Vandale, Rodríguez, Laguna y López, 1984). Dentro de este contexto estos autores definen a la salud como “la capacidad de los individuos para funcionar dentro de sus papeles sociales” (Vandale y cols. 1984:154) señalando la importancia de las ciencias sociales en la determinación de los indicadores para medirla. Rodríguez, I. y Villareal R. (1986), en un estudio más amplio, identifican los obstáculos institucionales para incluir las ciencias sociales como parte fundamental y paralela a las ciencias naturales para estudiar las determinantes de los procesos de salud-enfermedad.

Tomando como base indicadores del nivel de vida y de salud, sugieren el esquema de Terris, M. (1975:1037-1045) modificado para medir la salud en términos de capacidad e incapacidad.

En este esquema aparecen en el extremo de una línea continua las personas o grupos que realizan sus actividades con gran vitalidad y alto nivel de bienestar y, en el opuesto, quienes dependen totalmente de otros individuos para satisfacer sus necesidades personales más básicas. De ahí surge la propuesta de incluir conceptos claves de economía en los currícula en el área de la salud, como elemento esencial para determinar parámetros de medición del estado de salud de una persona o población.

Los grados de salud, varían de acuerdo con las necesidades específicamente humanas y la forma de ser satisfechas o no a partir de los siete temas desarrollados al interior de este libro. Por ello, a continuación abundamos en las mismas y sus vinculaciones con el concepto de calidad de vida, tan buscado a través de la educación física, la deportiva, la motricidad, la recreativa, la somática, la relacionada con la sexualidad y la expresión corporal.

Necesidades específicamente humanas y su relación con la calidad de vida

En el año 1986 el Centro de Alternativas de Desarrollo (CEPAUR), Chile y la Fundación Dag Hammarskjöld publicaron *Desarrollo a escala humana: una opción para el futuro*.¹¹ Dicho documento contiene una propuesta teórica so-

¹¹ La mayor parte de este inciso fue tomado de Max-Neef, Manfred; Elizalde, Antonio y Hopenhayn, Martín (1986). En este libro se presenta una nueva teoría respecto de las necesidades humanas.

bre las necesidades humanas que propone bases para su posible sistematización; identificando nueve necesidades fundamentales, a saber: **subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad**; introduciendo el concepto de *satisfactor* definido como formas individuales y colectivas de ser, tener, hacer o estar conducentes a la actualización de las necesidades; y proponiendo una matriz (cuadro 1) que permite ordenar y desglosar los satisfactores dentro de los cruces de una matriz que, por un lado clasifica las necesidades según las categorías existenciales de **ser, tener, hacer y estar** y, por el otro, las clasifica según las nueve categorías axiológicas ya enunciadas.¹²

Desde la publicación de este documento se ha acumulado una considerable experiencia acerca de la utilización de la matriz para propósitos analíticos, con diversos grupos en diferentes países. El método desarrollado ha mostrado que conduce a una mirada en profundidad en los problemas clave que impiden la actualización de las necesidades humanas fundamentales en la sociedad, comunidad o institución que está siendo estudiada.

Elementos conceptuales

La **teoría de las necesidades humanas fundamentales** propuesta en el *Desarrollo a escala humana*, concibe al humano como un ser de necesidades que deben ser vistas, a la vez, como carencias y también como potencialidades.

La visión que surge a partir de este doble carácter que tienen las necesidades permite pasar desde una percepción de la realidad como un mundo de carencias y dominado por la escasez material, a un mundo de potencialidades donde crece la abundancia. Y, desde una concepción de los seres humanos como pasivos, carentes y orientados al consumo, a la de seres activos y que en función de sus necesidades, despliegan sus potencialidades mediante la producción y la creación.

¹² Max-Neef, Elizalde y Hopenhayn (1986) plantean también que la matriz de necesidades y satisfactores propuesta puede servir de ejercicio participativo para auto-diagnóstico de grupos insertos en el espacio local; mediante un proceso de diálogo iterativo –preferentemente en la presencia de un monitor que haga las veces de elemento catalizador– el grupo puede ir identificando sus características presentes en la medida en que sus integrantes vayan llenando los respectivos casilleros de la matriz.

Se afirma que las necesidades humanas fundamentales han sido las mismas a lo largo de la historia para todos los seres y todas las culturas. Lo que produce confusión es que no se distingue entre la necesidad y su **satisfactor**, que es la forma mediante la cual se actualiza la necesidad.

CUADRO 1
MATRIZ DE NECESIDADES Y SATISFACTORES*

SEGÚN CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS	NECESIDADES: SEGÚN CATEGORÍAS EXISTENCIALES			
	Ser A	Tener B	Hacer C	Estar D
Subsistencia 1	Salud física, salud mental, equilibrio, solidaridad, humor, adaptabilidad	Alimentación, abrigo, trabajo	Alimentar, procrear, descansar, trabajar	Entorno vital, entorno social
Protección 2	Cuidado, adaptabilidad, autonomía, equilibrio, solidaridad	Sistemas de seguro, ahorro, seguridad social, sistemas de salud, legislaciones, derechos, familia, trabajo	Cooperar, prevenir, planificar, curar, cuidar, defender	Contorno vital, contorno social, morada
Afecto 3	Autoestima, solidaridad, respeto, tolerancia, generosidad, receptividad, pasión, voluntad, sensibilidad, humor	Amistades, parejas, familia, animales domésticos, plantas, jardines	Hacer el amor, acariciar, expresar emociones, compartir, cuidar, cultivar, apreciar	Privacidad, intimidad, hogar, espacios de encuentro
Entendimiento 4	Conciencia crítica, receptividad, curiosidad, asombro, disciplina, intuición, racionalidad	Literatura, maestros, método, políticas educativas y comunicacionales	Investigar, estudiar, experimentar, educar, analizar, meditar, interpretar	Ámbitos de interacción formativos: escuelas, universidades, academias, agrupaciones, comunidades, familia
Participación 5	Adaptabilidad, receptividad, solidaridad, disposición, convicción, entrega, respeto, pasión, humor	Derechos, responsabilidades, obligaciones, atribuciones, trabajo	Afiliarse, cooperar, proponer, compartir, discrepar, acatar, dialogar, acordar, opinar	Ámbitos de interacción participativa: partidos, asociaciones, iglesias, comunidades, vecindarios, familiar
Ocio 6	Curiosidad, receptividad, imaginación, despreocupación, humor, tranquilidad, sensualidad	Juegos, espectáculos, fiestas, calma	Divagar, abstraerse, soñar, añorar, fantasear, evocar, relajarse, divertirse, jugar	Privacidad, intimidad, espacios de encuentro, tiempo libre, ambientes, paisajes

SEGÚN CATEGORÍAS AXIOLÓGICAS	NECESIDADES: SEGÚN CATEGORÍAS EXISTENCIALES			
	Ser A	Tener A	Hacer C	Estar D
Creación 7	Pasión, voluntad, intuición, imaginación, audacia, racionalidad, autonomía inventiva, curiosidad	Habilidades, destrezas, método, trabajo	Trabajar, inventar, construir, idear, componer, diseñar, interpretar	Ámbitos de producción y retroalimentación: talleres, agrupaciones, audiencias, espacios de expresión, libertad temporal
Identidad 8	Pertenencia, coherencia, diferenciación, autoestima, asertividad	Símbolos, lenguajes, hábitos, costumbres, grupos de referencia, sexualidad, valores, normas, roles, memoria histórica, trabajo	Comprometerse, integrarse, confrontarse, definirse, conocerse, reconocerse, actualizarse, crecer	Socios, ritmos entornos de la cotidianidad, ámbitos de pertenencia, etapas madurativas
Libertad 9	Autonomía, autoestima, voluntad, pasión, asertividad, apertura, determinación, audacia, rebeldía, tolerancia	Igualdad de derechos	Discrepar, optar, diferenciarse, arriesgar, conocerse, asumirse, desobedecer, meditar	Plasticidad, espacio temporal.

* Cuadro ligeramente modificado de Max-Neff, Elizalde y Hopenhayn (1997: 93-108)

Se señala que las necesidades constituyen un sistema donde interactúan asimismo los satisfactores y los bienes económicos. Se sostiene que al ser las necesidades pocas y finitas es posible clasificarlas y siendo así se propone la clasificación de las humanas fundamentales señaladas anteriormente.

Los satisfactores toman un papel clave en esta nueva visión, ya que el adecuado funcionamiento del sistema de necesidades y consecuentemente la calidad de vida proporcionada a las personas por un estilo de desarrollo, dependerá del tipo de satisfactores utilizados por éste. Los satisfactores son **formas de ser** (atributos personales o colectivos), **de tener** (instituciones y estructuras), **de hacer** (actividades humanas) y **de estar** (contextos espacio-temporales y sociales) que actualizan las necesidades humanas fundamentales, pudiendo ser de carácter positivo o sinérgicos, de índole neutral o singulares, o de tipo negativo (destructores, inhibidores o pseudosatisfactores).

Los satisfactores son elementos que varían de una cultura o sociedad a otra, en tal sentido a diferencia de las necesidades que son algo propio e inherente a la condición humana, los satisfactores son creados cultural-

mente (por ejemplo, mediante la educación o la estimulación de la propaganda o publicidad). Sin embargo a diferencia de los bienes económicos que son objetos o artefactos que permiten afectar la eficiencia del satisfactor, alterando así el umbral de actualización de una necesidad, ya sea en sentido negativo o positivo; los satisfactores a su vez son determinantes en la creación y generación de los bienes económicos. Es mediante esta causación recíproca que se convierten, a la vez, en parte y definición de una cultura, y en determinantes de los estilos de desarrollo.

Los satisfactores pueden incluir, entre otras, formas de organización, estructuras políticas, prácticas sociales, condiciones subjetivas, valores y normas, espacios, contextos, comportamientos y actitudes; todas en una tensión permanente entre consolidación y cambio. La alimentación es un satisfactor, como también puede serlo una estructura familiar (de la necesidad de protección, por ejemplo) o un orden político (de la necesidad de participación, por ejemplo).

Un mismo satisfactor puede realizar distintas necesidades en culturas diferente, o vivirse de manera divergente por las mismas necesidades en contextos diversos. El que un satisfactor pueda tener efectos distintos en varios contextos depende no sólo del propio contexto sino también, en buena parte, de los bienes que el medio genera, de cómo los genera y de cómo **organiza el consumo de los mismos**.

Entendidos como objetos y artefactos que permiten incrementar o mermar la eficiencia de un satisfactor, los bienes se han convertido en elementos determinantes dentro de la civilización industrial. La forma como se ha organizado la producción y apropiación de bienes económicos a lo largo del capitalismo industrial ha condicionado de manera abrumadora el tipo de satisfactores dominantes.

Mientras un satisfactor es, en **sentido último**, el modo por el cual se expresa una necesidad, los bienes son **en sentido estricto** el medio por el cual el sujeto potencia los satisfactores para vivir sus necesidades. Cuando la forma de producción y consumo de bienes conduce a erigir los bienes en fines en sí mismos, entonces la presunta satisfacción de una necesidad empaña las potencialidades de vivirla en toda su amplitud. Queda, allí, abonado el terreno para la confirmación de una sociedad alienada que se embarca en una carrera productivista sin sentido. La vida se pone, entonces, al servicio de los artefactos en vez de los artefactos al servicio de la vida. La pregunta por **la calidad de vida** queda recubierta por la obsesión de incrementar la productividad de los medios.

Los satisfactores pueden tener diversas características que abarcan un amplio rango de posibilidades. Para efectos de analizar el papel que ellos

tienen dentro del sistema de necesidades, es posible distinguir por lo menos cinco tipos, a saber: *a)* violadores o destructores; *b)* pseudo-satisfactores; *c)* inhibidores; *d)* singulares; y *e)* sinérgicos.

Los satisfactores **violadores o destructores** son elementos de efecto paradójal. Al ser aplicados con la intención de satisfacer una determinada necesidad, no sólo aniquilan la posibilidad de su satisfacción en un plazo mediano, sino que imposibilitan por sus efectos colaterales, la satisfacción adecuada de otras necesidades. Estos elementos paradójales parecen estar vinculados preferencialmente a la necesidad de protección, la cual puede provocar comportamientos humanos aberrantes, en la medida en que su insatisfacción va acompañada del miedo. El atributo especial de los violadores es que siempre son impuestos como el armamentismo, la censura, el exilio, el autoritarismo.

Los **pseudo-satisfactores** son elementos que estimulan una falsa sensación de satisfacción de una necesidad determinada. Sin la agresividad de los violadores o destructores pueden, en ocasiones aniquilar, a la larga, la posibilidad de satisfacer la necesidad a que originalmente apuntan. Su atributo característico es que generalmente son inducidos a través de la propaganda, publicidad u otros medios de persuasión. Por ejemplo: la prostitución, la sobre-explotación de los recursos naturales, la medicina mecanicista (“una píldora para cada enfermedad”).

Los **satisfactores inhibidores** son aquellos que por el modo en que satisfacen (generalmente sobresatisfacen) una necesidad determinada, dificultan seriamente la posibilidad de satisfacer otras. El atributo que los caracteriza es que, salvo excepciones, se hallan ritualizados, en el sentido de que suelen emanar de hábitos arraigados como: el aula autoritaria, la sobreprotección, la permisividad ilimitada, el nacionalismo chauvinista.

Los **satisfactores singulares** son aquellos que apuntan a la satisfacción de una sola necesidad y son neutros respecto de la satisfacción de otras. Resuelven un problema (o pretenden hacerlo) pero como si los restantes asuntos no existieran. Son característicos de los planes y programas de desarrollo, cooperación y asistencia que tantas veces han propiciado o puesto en práctica en las últimas décadas diversos organismos nacionales o internacionales. Su principal atributo es el de ser institucionalizados, ya que tanto en la organización del Estado como en la civil, su generación suele estar vinculada con instituciones, sean éstas ministerios, otras reparticiones públicas, o empresas de diverso tipo, por ejemplo: las modas, los espectáculos deportivos, la medicina curativa.

Los **satisfactores sinérgicos** son aquellos que, por la forma en que satisfacen una necesidad determinada, estimulan y contribuyen a la satisfac-

ción simultánea de otras. Su principal atributo es el de ser contrahegemónicos en el sentido de que revierten racionalidades dominantes tales como las de competencia y coacción, por ejemplo: la lactancia materna, la educación popular, los juegos didácticos, la autogestión, el cooperativismo, la banca descalza, las organizaciones democráticas, la meditación, la TV cultural.

La palabra **sinergia** significa, en fisiología “colaboración de varios órganos en una función”. El término griego del cual deriva quiere decir “cooperación, acción conjunta”. Implica dar cuenta del hecho de que el todo es más que la suma de las partes y de que en la realidad todo sistema no puede ser explicado a partir de una parte vista aisladamente. En este sentido la sinergia connota una forma de potenciación, es decir, un proceso en el que la potencia de los elementos asociados es mayor que la potencia sumada de los elementos tomados aisladamente.

Los satisfactores correspondientes a las primeras cuatro categorías, por ser habitualmente impuestos, inducidos, ritualizados o institucionalizados son en alto grado exógenos a la sociedad civil, entendida ésta en cuanto comunidad de personas libres capaces, potencialmente o de hecho, de diseñar sus propios proyectos de vida en común. En tal sentido se trata de satisfactores que han sido tradicionalmente impulsados de arriba hacia abajo. La última categoría, en cambio, revela el devenir de procesos liberadores que son producto de actos volitivos que se impulsan por la comunidad desde abajo hacia arriba. Es eso lo que los hace contrahegemónicos, aún cuando en ciertos casos también pueden ser originados en procesos impulsados por el Estado.

A lo largo de este libro, veremos las relaciones de estas necesidades según las categorías axiológicas y existenciales que tienen que ver con los siete temas desarrollados a saber: educación física, deportiva, motricidad, somática, recreación, sexualidad y expresión corporal.

Calidad de vida y su relación con las necesidades específicamente humanas

Juana Jiménez Férrez y Rose Eisenberg

“La calidad de vida es un concepto que involucra diferentes grados de aspectos emocionales, intelectuales y culturales, que van más allá del confort material” (Reig y Garduño, 2005:63). Es un concepto multidimensional, en el que se incluye el estilo de vida, vivienda, empleo, economía, satisfacción en la escuela o en el empleo. Se conceptualiza de acuerdo con un sistema de valores,

estándares o perspectivas que varían de una persona a otra y de una cultura a otra (cuadro 2). Así, la calidad de vida representa la “suma de sensaciones subjetivas y personales del sentirse bien” (Velarde y Ávila, 2002:349-361).

CUADRO 2
ELEMENTOS BÁSICOS PARA ANALIZAR LA CALIDAD DE VIDA
Y DE LA MUERTE HUMANAS

TIEMPO HISTÓRICO-SOCIAL		LA EDUCACIÓN Y FORMACIÓN EN VALORES CULTURALES PROPIOS DE CADA PAÍS E INSTITUCIÓN LE CONFIEREN A CADA ELEMENTO SU CARACTERÍSTICAS PARTICULARES (reconocimiento del paradigma de la diferencia)		TIEMPO Y GÉNERO (MASC. O FEM.) DE LA PERSONA	
Pre-historia	Situación ecológico-geográfica	SER EXISTENCIAL <i>Filosofía de vida</i> - qué significa “vida” - quién es el ser humano - cómo se originó - por qué - para qué	SALUD INDIVIDUAL Y COLECTIVA se mide por la CALIDAD DE VIDA resultado de un DELICADO EQUILIBRIO ENTRE EL	SER PERSONAL <i>Desarrollo del “yo” y el “otro”</i> - quién soy y quién eres - para qué estoy en el planeta - qué puedo hacer - cómo aprendo a ser - qué quiero aprender a hacer	Gestación
					Nacimiento
Historia		<i>Sentido de la vida</i> - qué fines individuales y colectivos persigue el hombre y los otros seres vivos (animales y plantas)			Infancia
Época clásica	Momento político-económico	<i>Estilos de vida</i> - cuál es su entorno (social, natural y construido) - formas de interacción con su ambiente		EL HACER Desarrollo de - potencialidades - creatividad - capacitación para la autosuficiencia y el trabajo salud mental	Momento político-económico Adolescencia
Edad media		salud socio-eco-ambiental			Adulto
Moderna			EL TENER Y HACER buen estado físico - satisfactorios materiales - su facilidad de obtención - ¿comodidad? - empleo - ambiente de trabajo - tiempo libre y su uso - calidad de muerte		Vejez
Contemporánea					Muerte
PERCEPCIÓN SOCIOCULTURAL DEL AMBIENTE					

Esquema conceptual propuesto por Eisenberg, R. y Kornhauser, L., para la percepción y análisis de variables que determinan la calidad de vida de una persona o comunidad.

Existe una diferenciación entre calidad de vida objetiva y subjetiva, la primera se refiere al grado en que una vida **cumple estándares explícitos** de “buena vida” tal como se realizaría por un observador externo, como en el caso de un examen médico. La segunda se refiere a la **autovaloración** basada en criterios implícitos como, por ejemplo, sentimiento subjetivo de la salud, como lo acabamos de explicar en el inciso anterior. Éstas, no necesariamente, son incluyentes; una persona puede tener una mala percepción de su estado de salud, aunque desde el punto de vista médico sea bueno (Veenhoven, 2005:17-55). El concepto de calidad de vida también puede entenderse como abarcando tres dimensiones globales: la primera se refiere a aquello que la persona es capaz **de hacer**, quiere decir el estado funcional; la segunda incluye **el acceso a los recursos** y las oportunidades para usar las habilidades con la finalidad de conseguir los intereses; y la tercera, la **sensación de bienestar**. Las dos primeras han sido designadas como calidad de vida objetiva y la tercera como calidad de vida subjetiva. Por lo que dentro de estas dimensiones se han identificado diferentes dominios de la vida, como la salud, familia, relaciones sociales, trabajo, la situación económica y el lugar de residencia (González-Celis, 2005:259-294).

El ingreso, la salud y la educación son potencialidades que se pueden medir objetivamente, le dan al individuo la capacidad de funcionar en la sociedad; su utilización depende de sus propias decisiones. Entre las capacidades subjetivas se distinguen las intelectuales y emotivas, las que se desarrollan a través del aprendizaje y se asocian con el crecimiento personal. La integración de capacidades individuales que son las que le permiten al individuo funcionar en sociedad, son consideradas como capacidades internas o capital psicológico que da capacidad para la vida y permiten funcionar para hacer cosas y ser alguien en la vida. Veenhoven plantea un modelo que permite integrar lo objetivo y subjetivo, refiriéndose a una clasificación de la calidad de vida, donde considera en primer término a la habitabilidad como calidad de entorno, la plenitud como calidad de resultado y la aptitud o capacidad para la vida como calidad de acción, las dos primeras integran lo objetivo y subjetivo, la tercera, la capacidad que tienen los individuos para enfrentarse a la vida (Yasuko, 2005:197-230).

El interés por la calidad de vida en este libro, se debe al lugar que ocupan los temas estudiados, dentro del cuidado a la salud y está estimulado por el hecho de que la gente desea vivir y no sólo sobrevivir.

En el *Informe sobre la salud en el mundo 2002* se abordaron los principales riesgos para la salud mundial y se subrayó que los factores comporta-

mentales, en particular la alimentación no saludable, la inactividad física, el consumo de tabaco y el uso nocivo del alcohol, son factores de riesgo clave de las enfermedades no transmisibles, cuya carga está aumentando rápidamente; por lo que la OMS exhorta a los Estados miembros a que otorguen alta prioridad a la promoción de los modos de vida saludables entre los niños y jóvenes de ambos sexos, dentro y fuera del ámbito escolar y de otras instituciones docentes, incluidas las actividades “recreativas sanas y seguras”(OMS, 2004).

Estilo de vida, salud y corporeidad

Existen diversos enfoques que tratan de definir lo que es un estilo de vida. A continuación presentamos el sociológico y el epidemiológico (Wikipedia, 2006).

En **sociología**, un **estilo de vida** es la manera en que vive una persona (o un grupo de ellas). Esto incluye la forma de las relaciones, del consumo, de la hospitalidad y de vestir. Una forma de vida típicamente también refleja las actitudes, los valores o la visión del mundo de un individuo. Tener una “forma de vida específica” implica una opción consciente o inconsciente entre un sistema de comportamientos y de algunos otros sistemas de comportamientos.

La primera vez que apareció el concepto de “estilo de vida” fue en 1939 (las generaciones anteriores pudieron no haber necesitado este concepto porque no era significativo al ser las sociedades relativamente homogéneas). Alvin Toffler predijo una explosión de los estilos de vida (denominados “subculturas”) debido al aumento de la diversidad de las sociedades postindustriales. Jeremy Rifkin en la “construcción de la edad moderna” de su libro *El sueño europeo*, describe el **estilo de vida** y la vida cotidiana en Europa y Estados Unidos; en las épocas históricas, en las actuales y en la llegada de la era global, después del individualismo y el comunitarismo.

Desde el punto de vista **epidemiológico**, el **estilo, hábito o forma de vida** es un conjunto de comportamientos o actitudes que desarrollan las personas, que unas veces son saludables y otras son nocivas para la salud. En los países desarrollados los estilos de vida poco saludables son los que causan la mayoría de las enfermedades; sin embargo, los recursos sanitarios se desvían hacia el propio sistema sanitario para intentar curar estas enfermedades, en lugar de destinar más recursos económicos en la promoción de la salud y prevención de las enfermedades.

En estas primeras páginas de libro, se ha tratado de dar un panorama general introductorio a los diferentes capítulos. En ellos se presentan re-

sultados de los siete estudios conceptuales relacionados con la cultura de la corporeidad, movimiento y educación física que puedan servir como base para los procesos de formación e investigación en vías de satisfacer de manera más saludable las necesidades específicamente humanas y mejorar la calidad de vida humana.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña Delgado, A. (2001). "El cuerpo en la interpretación de las culturas", *Boletín Antropológico*, año 20, vol. 1, núm. 51, enero-abril, ISSN: 1325-2610, Mérida, Venezuela: Universidad de Los Andes.
- Aucouturier, B.; Lapierre, A. (1980). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*, Barcelona: Científico Médica.
- Algar y Ruiz (1983). *Apuntes, planificación de tiempo libre, ocio y recreación*, Madrid: Graf. Lara.
- Álvarez-Gayou, J. L. (1979). *Elementos de sexología*, México: Interamericana.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2001). "La educación profesional de la sexualidad, una necesidad impostergable en México", *Educar, Revista de Educación*, nueva época núm. 17, abril-junio.
- Álvarez-Gayou, J. L. (1997). "Editorial", *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, vol. 3, núm. 2
- Baudrillard, J. (1974). *La société de consommation. Ses mythes, ses structures*, París: Gallimard.
- Birdwistell, R. M. (1952). *Kinesics and context: essays on body motion communication*, Nueva York: Ballantine.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*, Madrid: Taurus.
- Brohm, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*, México: FCE.
- Buñuel, A. (1994). "La construcción social del cuerpo de la mujer en el deporte", *Revista Española de Investigaciones Sociológicas (REIS)*, núm. 68.
- Cantista, M.J. (1984). *Racionalismo em Crise*, Porto: Livraria Civilização Editora.
- Diccionario de las Ciencias del Deporte* (1992). Málaga: Unisport.
- Douglas, M. (1978). *Símbolos naturales*, Madrid: Alianza Universidad.
- Eisenberg, R., et al. (1995). "Investigación educativa en salud, ambiente, educación física y recreación (1980-1992)", en Waldegg (coord.) *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II*, vol. 2, colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México: COMIE/ Fundación SNTE.

- Foucault, M. (1984). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI.
- Goffman, E. (1987). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Gómez, J. (1998). *Teoría e historia de la cultura corporal*, Buenos Aires: Cátedra UFLO.
- González-Celis, R. A. (2005). “¿Cómo mejorar la calidad de vida y el bienestar subjetivo en los ancianos?” en *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, Puebla: Universidad de las Américas/ Plaza y Valdés.
- González-Segura, A. (2006). “La educación en valores a través de la educación física y el deporte”, *Revista Digital*, Buenos Aires, año 10, núm. 94, marzo.
- Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal: la corporeidad escuchada*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Hall, E. T. (1973). *La dimensión oculta. Enfoque antropológico del uso del espacio*. Madrid: IEAL.
- Hanna, T. (1980). *The body of life: Creating new pathways for sensory awareness and fluid movement*, Estados Unidos: Healing Arts Press.
- Harris, M. (1981). *Introducción a la antropología general*, Madrid: Alianza Universidad.
- Herkovits, M. (1964). *El hombre y sus obras*. México: FCE.
- Herrero Gáitero, F. (1999). *Concepto de educación física: evolución y desarrollo de las distintas concepciones*. <http://personales.com/espana/segovia/f.herrero/concepto.htm> [consultado 7 febrero 2006].
- Joly, Y. (1995). “La recherche et la pratique du corps vécue un point de vue, par la Methode Feldenkrais® d’éducation somatique”, *Revue de l’Association pour la recherche qualitative*, vol. 12, pp. 87-99. Traducción “La investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista por el método Feldenkrais de educación somática”.
- Knapp, K. L. (1980). *La comunicación no verbal. El cuerpo y el entorno*, Barcelona: Paidós.
- Konstantinov, et al. (1977). “La materia y sus formas principales de existencia”, capítulo III, *Fundamentos de filosofía marxista-leninista. Materialismo dialéctico*, Moscú: Academia de Ciencias de la URSS/Editorial Progreso.
- Le Boulch, J. (1969): *La educación por el movimiento*, Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1985). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*, Buenos Aires: Paidós.
- Martínez-Seijas, M. P. y Barreiro-García, J. S. (2005). *Una aproximación al movimiento y su uso en el ámbito educativo y de la educación física*, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Coruña. Documento telemático <http://www.monografias.com/trabajos30/movimiento-uso/movimiento-uso.shtml> [consultado enero 2006].
- Maissoneuve, J. (1991). *Ritos religiosos y civiles*, Barcelona: Herder.

- Mauss, M. (1971). *Sociología y antropología*, Madrid: Técnos.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1986). “Propuesta teórica y metodológica: Identificación de satisfactores en uso de las necesidades humanas fundamentales”, *Development Dialogue*, número especial: Desarrollo a escala humana, Uppsala, Suecia.
- Max-Neef, M.; Elizalde, A. y Hopenhayn, M. (1997). “Desarrollo a escala humana”, *Eco-economía y desarrollo*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*, París: Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1947). “Le Primat de la perception et ses conséquences philosophiques”, *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, París.
- Neffa, J. C. (2003). “El trabajo humano. Contribuciones al estudio de un valor que permanece”, *Trabajo y Sociedad*, Buenos Aires: CEIL-PIETTE CONyCET/Lumen.
- OMS (1974). *Documentos básicos*, 24 edición, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OMS (2004). Asamblea Mundial de Salud: *Promoción de la salud y modos de vida sanos*, octava sesión plenaria de la 57ª, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- Paredes Ortiz, J. (2003). *Efdeportes.com Revista Digital*, Buenos Aires, año 9, núm. 62, julio <http://www.efdeportes.com/efd62/corpo.htm>
- Parlebás, P. (1987). *Perspectivas para una educación física moderna*, Junta de Andalucía, Málaga: Unisport.
- Portela, H. (2001). “La epistemología en la Educación Física” [http://www.efdeportes.com/ Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital) Buenos Aires, año 7, núm. 37, junio.
- Portela, H. (2002). *Efdeportes.com Revista Digital*. Buenos Aires, año 8, núm. 48, mayo <http://www.efdeportes.com/efd48/cuerpo.htm>
- Reig, P. E. y Garduño, E. (2005). “Procesos cognitivos asociados a los constructos de calidad de vida y bienestar subjetivo”, en *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, Puebla: Universidad de las Américas/ Plaza y Valdés.
- Relethford, J. (1990). *The human Species: An Introduction to Biological Anthropology*, Mountain View, CA: Mayfield Publishing.
- Rey, A. y Trigo, E. (2000). “Motricidad... ¿Quién eres?”, *Apunts*, núm. 59, Barcelona: INEFC.
- Romero S., L. (1997). *Planificación familiar y regulación responsable de la fecundidad*, codirector del Centro de Asesoría y Consultoría, World Association for Sexology, en página web <http://www.monografias.com/trabajos13/planfam/planfam.shtml>, [consultado 7 febrero 2006].
- Romero S., L. (1999). *Elementos de sexualidad y educación sexual*, Barranquilla-Colombia: Centro de Asesoría y Consultoría.
- SEP (2002). *Programa para la transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*, México: SEP.

- Sergio, M. (1987). *Para uma epistemologia da motricidade humana*, Lisboa: Compendium.
- Sergio, M. (1999): *Um corte epistemológico. Da educação física à motricidade humana*, Lisboa: Piaget
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*, Madrid: Gymnos.
- Veenhoven, R. (2005). “Lo que sabemos de la felicidad”, en *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, Puebla: Universidad de las Américas/ Plaza y Valdés.
- Velarde, J. E. y Ávila, F. C. (2002). “Evaluación de la calidad de vida”, *Salud Pública de México*, vol. 44, núm. 4, julio-agosto, pp. 349-361.
- Wikipedia (2006). Enciclopedia libre, en <http://es.wikipedia.org/wiki/Sexualidad> [enero 2006]
- Yasuko, A. (2005). “Percepción de la calidad de vida en la zona urbana de Culiacán: integración de enfoques alternativos”, en *Calidad de vida y bienestar subjetivo en México*, Puebla: Universidad de las Américas/ Plaza y Valdés.

CAPÍTULO 3

LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA: SIGNIFICADOS Y CORRIENTES

María de la Luz Torres Hernández, Macario Molina
Ramírez, Gerardo Orellana Suárez, Hilde Eliazer
Aquino López y Arturo Guerrero Soto

PRÓLOGO

María de la Luz Torres Hernández y Macario Molina Ramírez decidieron no separar en dos capítulos los temas referentes a la educación física y deportiva en México, sino dividirlo en tres partes donde explican su origen histórico común. A lo largo de este escrito van integrando estas dos disciplinas, explicando las diversas corrientes conceptuales y sus representantes internacionales y nacionales. Refieren las prácticas educativas que las caracterizan, así como sus confluencias, diferencias, debates e interfases conceptuales para cerrar con la situación actual de la educación física y deportiva en México en la educación básica y media a través de dos experiencias. Al final completan el panorama internacional actual incorporando dos artículos clave que presentan actualidades en la formación docente tanto de Europa como de Colombia en los campos de la educación física y deportiva.

En una cuarta parte, Gerardo Orellana, siguiendo la perspectiva internacional, desarrolla las relaciones entre los estudios del deporte a nivel escolar y el deporte investigado en las instituciones de educación superior, tanto nacional como internacional, incorporando parte del contexto sociopolítico donde se desarrollan dichas relaciones.

En el rubro quinto Hilde Eliazer Aquino, Arturo Guerrero, María de la Luz Torres Hernández y Macario Molina Ramírez Soto ofrecen una perspectiva tanto regional como nacional sobre el origen y evolución de los principales centros de formación de profesionales en educación física y deportiva.

Este capítulo finaliza con dos perspectivas que explican las razones por las que la educación física y deportiva en México tiene una organización administrativa propia, lo que no sucede con el resto de las materias impartidas a nivel básico y medio. La primera desarrollada por Arturo Guerrero Soto y la segunda por una entrevista a Abraham Ferreiro, historiador de la Educación Física y deportiva en México que fue ajustada por Luis Felipe Brito.

ASPECTOS CONCEPTUALES Y CORRIENTES EN LA EDUCACION FÍSICA Y DEPORTIVA: NACIONAL E INTERNACIONAL

María de la Luz Torres Hernández y Macario Molina Ramírez

Introducción

Presentamos a continuación los resultados de un estudio cualitativo conceptual sobre los campos de la educación física y deportiva en México de 1992 a 2004. Considerando que el concepto de educación física se presenta de manera polisémica como deporte, ejercicio, actividad física, acondicionamiento físico, entrenamiento deportivo, entre otros; en el primer apartado se revisa su construcción histórica hasta su definición actual. Se abordan los orígenes y los primeros conceptos; los principales enfoques con sus correspondientes debates, así como las convergencias y divergencias con los otros campos tratados en este estado de conocimiento.

En la segunda parte se ofrece un panorama del desarrollo histórico de la educación física y deportiva en México. Se aborda la etapa precolombina; algunas consideraciones generales sobre la colonia y el proceso de institucionalización en el marco de las políticas educativas del Estado, considerando las prácticas escolares, la formación de profesores y la creación de instituciones desde fines del siglo XIX y durante el XX.

En la tercera parte se presenta la etapa de transición que se identifica a fines del siglo XX y lo que va del siglo XXI, ilustrando el cambio en el modelo de formación de docentes en el plan de estudios 2002 y la propuesta de

programa para la educación secundaria. Se presentan las influencias internacionales actuales mediante dos escritos significativos.

PRIMERA PARTE: CONSTRUCCIÓN HISTÓRICA DEL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA

Los orígenes

Los autores coinciden en señalar que la educación física y deportiva surge en las primeras comunidades humanas con los aprendizajes informales referidos al cuidado y desarrollo de habilidades físico-corporales para la subsistencia material y espiritual. Rousseau consideraba los ejercicios físicos como la “educación primitiva del hombre en su estado natural” (Rousseau cit. Seybold, 1963:9). Entre los habitantes de las comunidades tradicionales como la china, egipcia, india, griega y en mesoamérica durante la etapa prehispánica, se documenta la existencia de la actividad física y el ejercicio como prácticas cotidianas para la vida productiva. Posteriormente varios autores coinciden en señalar que, cuando la sociedad se divide en clases, estas actividades se orientan a satisfacer ciertas tareas de las clases dominantes; y es entonces cuando aparece formalmente la enseñanza de ejercicios y el adiestramiento físico para el trabajo, la guerra, el juego, las ceremonias y los rituales mágicos religiosos, entre las más significativas (Welson, 1908; Diem, 1966; Meinel, 1977; L'Flochmoan, 1969; Boeigey, 1923; Langlade y Langlade, 1970; Eichel cit. en Meinel, 1977).

Para Wohl (cit. en Meinel, 1977) la mayoría de los ejercicios físicos conocidos, al principio tenían un carácter productivo y satisfacían necesidades concretas del hombre, a estos ejercicios les llama “movimientos generalizados”, al perder sus fines utilitarios pudieron ampliar su aplicación a otras acciones y, como ejemplo, cita la carrera natural primitiva, practicada en la caza o al huir del enemigo, de la que se derivaron: las de velocidad, de fondo y de obstáculos, el salto de altura y de longitud, el salto para el juego y la danza. Estas actividades en el transcurso de su ejecución perdieron esta cualidad; incorporándose posteriormente a las actividades propias de las clases dominantes, principalmente: la militar y la religiosa. En cuyo caso se convierten, como señala Thorstein (1972), en actividades propias de la clase ociosa, alejadas del trabajo productivo.

Sin embargo, a pesar de que los seres humanos practicaban actividades físicas desde su origen, esas prácticas no constituyeron una educación físi-

ca y deportiva como hoy se les concibe sino hasta mediados del siglo XVIII. Esto se debió a que aparecieron nuevas ideas sobre la educación de los infantes, retomando el cuidado del cuerpo y la actividad física como un medio educativo. Sin embargo, la ejercitación y el cuidado corporal en las comunidades primitivas aportaron prácticas sociales que sirvieron de antecedente para su posterior elaboración conceptual. Un ejemplo, serían los ejercicios violentos de la Edad Media, de donde se pasó a juegos más refinados; en ellos la habilidad reemplazó a la fuerza –se prohibieron los torneos y las justas– y se intensificó la práctica de la esgrima y los duelos de espada.

Los juegos populares surgieron como expresión del trabajo, la guerra, la caza y también como componentes mágico-religiosos. No se les atribuía un valor pedagógico y, debido al exceso de violencia que algunos generaban en ciertas ocasiones, la realeza y la iglesia los prohibieron.

Será en el adiestramiento para la guerra en donde se encuentra el origen de la educación física. Al respecto Eichel, citado por Kurt Meinel (1977:24) sostiene que a fines de la comunidad primitiva surge la primera forma de educación física: la militar. Con este adiestramiento se desarrollaron distintos métodos después convertidos en escuelas gimnásticas, las que surgieron de la unión de los ejercicios para la guerra y terapéuticos. De tal forma que la educación física tiene sus orígenes fuera del mundo educativo y se incorpora a él con la introducción de la gimnasia al sistema escolar. Es relativamente joven, así vemos que en México se originó en la última década del siglo XIX (Torres, 1998).

Las primeras elaboraciones conceptuales

Durante los siglos XVI, XVII y XVIII aparecieron ideas pedagógicas que potenciaron la educación física. Destacan personajes que hicieron importantes aportaciones como: Hieronymus Mercuriales (1530-1606) nacido en Forli, Italia, médico y conocedor de la cultura clásica; escribió el tratado *De Arte Gymnastica*, en donde propone ejercicios físicos, distinguiendo entre las **gimnasias militar, atlética y médica**, a la que le atribuyó mayor importancia. Sus aportaciones son una mediación entre la gimnasia griega y la educación física moderna.

Jean Jacques Rousseau (1712-1778) plantea que el cuerpo debe ejercitarse para “desarrollar los sentidos y ser más eficaz”. Jean Baptist Basedow (1723-1790) alemán, pastor protestante liberal, seguidor de Rousseau, propone que los ejercicios físicos constituyan una parte esencial del plan educativo. En 1771 fundó el “Philanthropinum” en Dessau, donde puso en

práctica un programa pedagógico basado en una filosofía naturalista. Realizaban marcha, carrera, saltos, equilibrio, levantamiento de pesas, remo, equitación y natación, entre otras actividades. Por su labor se le considera el precursor de la educación física alemana.

Después de los pioneros aparecen realizadores como: Johan Heinrich Pestalozzi (1746-1827) con la influencia de Rousseau creó varios institutos donde propuso unir una “gimnasia metódica” o “articular” con numerosos ejercicios de aplicación, relacionándolos con el medio natural. Creía que había dos formas de educación física: una **gimnasia natural e instintiva**, que no era suficiente y otra planificada y sistemática, que correspondía al profesor, a la que llamó **gimnasia elemental**.

A Johann C. F. Guts Muths (1759-1839), alemán, literato y teólogo, se le conoce como el padre de la **gimnasia pedagógica moderna**. Planteó que la educación física debía ser acorde con los principios fisiológicos y anatómicos. Intentó clasificar los ejercicios por los efectos que tienen sobre el organismo en: *gimnásticos* clasificados por regiones corporales (de efectos generales, para miembros inferiores y superiores); *de aplicación*: saltos, marcha, lanzamientos, lucha, trepar, equilibrio, levantamientos y *ejercicios de orden*: los juegos colectivos y los trabajos manuales.

En consecuencia, a mediados del siglo XVIII a la gimnasia se le reconoció utilidad desde diversas perspectivas: **higiénicas, educativas, militares, médicas, eugenésicas o morales**. Pero faltaba dotarla de un sustento teórico para desarrollar su cuerpo de contenidos (Pastor, 2000:87). Si bien sus primeras conceptualizaciones fueron hechas por filósofos, educadores e ideólogos de la Revolución Francesa de 1789, no será reconocida como disciplina de enseñanza hasta fines del siglo XIX, en donde se encuentra claramente expresada una orientación pedagógica. Desde entonces su desarrollo histórico se ha acompañado de divergencias conceptuales tanto en su sentido disciplinario y como materia de enseñanza.

En 1981, Pierre Arnaud en su ensayo histórico sobre el tema hace la distinción entre la concepción de la didáctica de la educación física en sentido estrecho, con las progresiones de ejercicios y, en sentido amplio, la aplicación de un discurso sobre la problemática educativa de las actividades físicas y deportivas afirmando que prevaleció esta última, encerrando divergencias axiológicas, metodológicas y pedagógicas (Arnaud, 2003).

Por su parte Pierre Parlebás (2003) afirma que: “a pesar de que la educación física está bien definida en la escuela y en la universidad, y aparece establecida como materia de estudio en muchos países, es alarmante que, hasta la fecha, no se haya podido definir su objeto de estudio, ni se hayan logrado estructurar sus campos de conocimiento o de intervención”.

Los humanistas y la gimnasia médica

De acuerdo con Pierre Arnaud, los humanistas del siglo XVI entre los que destacan Erasmo, Mercurialis y Vives, rescatando los enfoques médicos de la antigüedad de Hipócrates y Galeno, promueven con el higienismo y el naturalismo, una concepción médica de la gimnasia que persistirá en los siglos XVII y XVIII. Para J. Thibault, citado por Arnaud, si bien el Renacimiento será una época de expansión en el plano artístico e intelectual, no es así en los cuidados aportados al cuerpo, por reacción la gimnasia médica triunfaba sobre la educativa. Se interesaba poco en una adaptación a la edad de los sujetos, tampoco se encuentra una verdadera didáctica de los ejercicios corporales ni se considera la especificidad de la infancia. Se mencionan actividades como las carreras, los saltos, la lucha, la danza, sin hacer referencias explícitas al niño y, por eso, tales gimnasias no son pedagógicas (Arnaud, 2003).

Será hasta el **siglo XVIII** cuando se considera a la **infancia** con una especificidad psicobiológica y literaria, pero con pocas repercusiones inmediatas en las prácticas educativas. El concepto educación física nace como reglas de higiene para uso de las madres en la crianza de los hijos.

El fisicalismo y la gimnasia medicinal correctora

De la crítica al naturalismo nacerá el iatromecanismo que asimila el funcionamiento del cuerpo humano al de una máquina, lo analiza y lo explica a partir de principios mecánicos e hidráulicos. Bajo la influencia de Borelli, Andry de Boisregard (el inventor de la ortopedia, así como sus técnicas elementales), se desarrolla una gimnasia medicinal correctora (G. Vigarello), la cual tendrá aceptación debido a las justificaciones sociales que prescribían, como norma, cuerpos rectos y bien hechos. Esta concepción fue adoptada por médicos y pedagogos quienes aplicaron el interés del niño con la marca del siglo “es un adulto en miniatura”; su cuerpo es moldeado (pañal y corsé) de tal manera, que la idea del niño queda ligada a preceptos morales y biológicos (Arnaud, 2003).

La gimnasia higiénica y compensatoria con fines intelectuales

Vittorino de Rambaldoni da Feltre desde en el siglo XV, había planteado la necesidad de introducir los ejercicios físicos en su plan de educación. Sin embargo, en su propuesta la atención al cuerpo es secundaria pues se encuentra motivada por fines intelectuales. En este sentido el juego y el ejer-

cicio son derivados, tienen una función higiénica y compensatoria, es remedio contra la ociosidad y, por tanto, no se desarrolla una teoría elaborada de la gimnasia educativa (Arnaud, 2003).

Por su parte, los jesuitas desde el siglo XVI, son los primeros en introducir en las escuelas la práctica de los ejercicios físicos en sus programas de estudio. Por supuesto que esta decisión la sitúan fuera del *ratio studiorum*, es decir sólo la consideran en función de su utilidad intelectual, pues “no hay que dejar debilitarse al cuerpo porque si está en estado de debilidad, el alma no puede hacer ya sus operaciones” (esgrima, danza, equitación o teatro). Todo ocurre en un universo pedagógico de formalismo, vigilancia y control. Se trata de una “pedagogía de adiestramiento”.

Los hábitos de higiene y ejercicio en el pensamiento pediátrico

De acuerdo con Arnaud, será John Locke el precursor de un pensamiento pediátrico, la educación del cuerpo implica reglas elementales de higiene y el hábito del ejercicio. El fenómeno verdaderamente nuevo es el interés por el niño y sus necesidades corporales: “el sentimiento de la existencia y de la fragilidad corporales hacen descubrir la especificidad de la infancia”. Se crea un concepto nuevo para designar ese conjunto de cuidados corporales: educación física, que aparece en múltiples obras teniendo como punto en común consejos de higiene y prevención, retorno a la naturaleza, al modo sano de campesinos o primitivos salvajes. Es el conjunto de estos preceptos, según los autores, lo que designa la educación corporal o la educación física (Arnaud, 2003).

El origen semántico no es pedagógico, proviene de una rama de la medicina, la que atiende a los “niños de tierna edad”, a los pequeños. La pediatría nace en 1872, es trasmisora de saberes y de conocimientos sobre sus cuerpos, sobre sus enfermedades, sus necesidades de desarrollo. En esta concepción se refleja la filosofía naturalista fuertemente imbuida de las teorías galénicas. Esta vía pedagógica basada en una serie de recomendaciones higiénicas la propusieron también J. J. Rousseau (Emilio 1762) y J. H. Pestalozzi.

Arnaud señala que en Europa lo que aparece con la educación física no es una práctica escolar que se está institucionalizando, sino cierta solicitud médica y familiar. La educación física es del dominio privado, a ello contribuye el ambiente de la época que, junto con la sensación y el deslumbramiento por la urbanización y la industrialización, conlleva la inquietud por la despoblación de Europa con la verificación de una excesiva mortalidad infantil, lo que es acompañado por las reacciones contra el orden mun-

dano y social. De tal manera que el discurso de la **educación física no sólo** toca al **ejercicio**, sino que se manifiesta **a favor** de que el individuo se **libere de coacciones y modas sociales**, reacciona contra el rigor moral y educativo del siglo XVII.

En este contexto las primeras reivindicaciones para que se incluya la gimnasia en los programas escolares establecen que los cuidados de higiene que se le asignaban a la educación física se confieran a la responsabilidad de las familias, mientras que el Estado deberá encargarse, en la institución escolar, de educar los movimientos y los cuerpos para fines aprobados.

Los métodos de gimnasia militar y la constitución de los Estados

Otra vía de surgimiento de la educación física señala a las academias militares, las que formaban los cuadros nobles del ejército real. Consideraban a los ejercicios físicos como la equitación, combates con armas, esgrima, pero también la danza y el conocimiento de las costumbres. La constitución de los Estados nación promovió la creación de los métodos de gimnasia; entre 1789 y 1880, de acuerdo con Arnaud, se vuelve obligatoria la gimnasia en las escuelas francesas. Los primeros métodos fueron obra de emigrados como Clias y sobre todo Francisco de Amorós. Ante la necesidad de preparar soldados de infantería y obreros, en 1880 se votó en Francia la obligatoriedad en los establecimientos de instrucción pública y, en 1882, para las mujeres jóvenes.

En las escuelas se impartía la gimnasia militar por maestros militares o ex militares, formados en el mejor de los casos, en la Escuela Militar de Joinville. Se publican manuales oficiales de gimnasia y los “batallones militares” con los que se impulsa la militarización de la juventud apoyándose en organizaciones como: “El centinela”, “El despertar”, “La fanfarria”, “La escuela y el cuartel”, “La clase y el regimiento”, las que se convierten en “punta de lanza de la nación armada y vengadora”. De acuerdo con Defrance, es la burguesía media la que “inventa” la gimnasia y ello en dirección de las clases populares, con objeto de estandarizar los cuerpos y las actitudes (físicas y morales) por referencia a normas de autoridad y de sumisión: con respecto al orden, la jerarquía, la disciplina y la ley (Arnaud, 2003:332).

El deporte y la concepción “moderna” de la educación física

Con el fin de acercarse a una comprensión mejor del papel del deporte en la sociedad actual, Santiago Coca (1993:218-224) aporta las definiciones

que han elaborado autores relevantes en distintos momentos que mencionamos a continuación:

En 1960 Soll, en su obra *Los valores éticos del deporte* lo define como una actividad libre y sin objeto pero realizada sistemáticamente y según reglas determinadas; una actividad de la totalidad del hombre, de movimiento corporal, ejercida en competición y en colectividad, que primariamente sirve para el ejercicio y la educación del cuerpo, pero finalmente tiene la formación de toda la personalidad.

Por su parte Zauli, en su libro *Derecho deportivo* (1963), comenta que se trata de una actividad físico agonística innegable e irrenunciable de la vida humana, que no obtiene ningún beneficio de él para sus necesidades fundamentales. Ese mismo año Di-Macco en su libro: *Mujer y deporte a través de los tiempos*, refiere una primera definición elaborada en 1959 en donde se define como una forma de actividad de carácter lúdico, agonístico y espectacular. La segunda definición es: juego y competición espectacular. Actividad muscular y nerviosa realizada por divertimento, esto es, no con fines de ocupación u otros objetivos.

Retomando a Carl Diem (1964) el cual es citado por Cagigal en *Persona y deporte*, concibe al deporte como un juego que es portador de valores y seriedad, practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más elevados resultados. En 1965, Maheu, en *Deporte y cultura*, lo caracteriza como disciplina humana dotada de una función social, como la educación física que contribuye a la formación y desarrollo de la personalidad.

En 1966, Di-Scala encuentra que se trata de una actividad de divertimento, divagación, entretenimiento con un fin agonístico campeonil y con la mira puesta en el record. En el mismo sentido, Seurin define al deporte como un juego que no persigue utilidad alguna, es lucha (contra un adversario inerte, tiempo, espacio) o animado y que tiene como objetivo la victoria. En suma, lo entiende como actividad física intensa.

Por su parte **Dauven (1966)**, encuentra que es una diversión de origen incierto que pone a prueba, según reglas fijas, las cualidades del cuerpo y del espíritu, con el fin de situar el valor físico de quien o quienes a ellas se entregan. Ese mismo año Guillemain –al incorporarlo a las actividades propias del ocio– lo caracteriza como una acción de expansión y no de reposo. Dice que el deporte exige de sus adeptos una aplicación fatigante desde el punto de vista tanto intelectual como muscular.

En 1968, Agosti lo define como diversión consciente para vencer unas dificultades por medio de un esfuerzo apasionado, mental y físico, teniendo como único móvil la satisfacción de vencerlas y como escenario ideal el

aire libre. Para **Bouet (1968)** es actividad institucionalizada del ocio, con participación corporal como efecto primordial, de estructuras motrices rigurosamente especializadas ejercido por sí mismos en forma de competición, con el objeto esencial de lograr una ejecución o “performance”.

En 1969 Wagner afirma que la competición es el punto de partida para el deporte. Competición con esfuerzos extremos, arriesgando vida y salud, pero también recreo lúdico mediante actividades físicas y finalmente toda clase de pasatiempos.

La práctica de una actividad deportiva según determinadas reglas y con el fin de alcanzar un determinado rendimiento de un ambiente de emulación entre deportistas es la característica principal del deporte de acuerdo con **Macak (1974)**.

Acabamos de ver cómo José María Cagigal se ha ocupado particularmente de las distintas definiciones del deporte, que son retomadas por Santiago Coca en distintas etapas a través del desarrollo de su obra. En 1957 en su libro: *Hombres y deporte*, señala que el deporte se caracteriza por ser una diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas. Para 1959, en su artículo: *Aporías iniciales para un concepto del deporte*, lo presenta como divertimento liberal, espontáneo, desinteresado, en y por el ejercicio físico, entendido como superación propia o ajena y más o menos sometido a reglas.

En la década de los sesenta, Cagigal elabora distintos conceptos. Así, en *Persona humana y deporte* (1960), define al deporte como una actividad sustancialmente lúdica, fijada o especificada por un sentido agonal o por una actividad física. En su texto: *El fenómeno psicológico del deporte* (1963), lo define como el juego competitivo; mientras que en 1964, en: *Persona y deporte* es expresión, es pedagogía de la persona, puede ser considerado como influjo, como efecto, como acción que modifica el dinamismo y resultado personal; en suma, el deporte es un juego practicado casi siempre en forma competitiva y con ejercicios físico. En: *Deporte, pedagogía y humanismo* (1966) es diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas.

El planteamiento de Cagigal en *Ocio y deporte* (1971) incorpora elementos que lo vinculan con la educación corporal, juego, competición, ejercicio físico, superación de uno mismo, función higiénica. En esta nueva definición el deporte es actividad física humana que trasciende netamente la vida social en la que generalmente convergen competición, ejercicio físico, superación, actitud lúdica y espectacularidad. En 1981 en su obra ¡*Oh deporte!*

Anatomía de un gigante, señala que el tema está todavía pendiente de ser abordado con vigor y rigor desde ciertos ámbitos culturales y científicos.

Finalmente, Santiago Coca (1993:224) para referirse a la polisemia del término deporte a través del tiempo, retoma a José María Cagigal (1971) cuando afirma que: “acepto una importante evolución que me aconseja renunciar a todo tipo de definición que suene a género próximo y diferencia específica, para adoptar la más cómoda y menos comprometida postura de enunciar simplemente ciertas características del deporte”.

Las ideas de Tissie, Coubertin, Grousset, Saint-Claire y sobre todo Demeny y después Hebert, generaron una nueva práctica basada en la desmilitarización de la gimnasia, lo que promovió una concepción moderna de la educación física. Junto con el desarrollo del movimiento deportivo fuera de la escuela, su amplia popularidad y el prestigio de las Olimpiadas, se promoverá la reivindicación de la integración de la educación física y el deporte a los programas escolares.

El deporte es anexado a la escuela secundaria para obedecer a los imperativos sociales, políticos y pedagógicos. Desde entonces tendrá legitimidad su presencia en la escuela arguyendo su contenido cultural y el criterio de eficientismo de las técnicas deportivas. Hacia 1850 surgen clubes y federaciones deportivas.

Esta visión deportiva se fortalece con los **Juegos Olímpicos**, celebrados en Grecia desde 776 antes de nuestra era, que consistían en pruebas deportivas y concursos musicales y literarios y que se reimplantan en 1894 por la intervención del barón Pierre de Coubertin (1863-1937). En la época moderna, los Juegos Olímpicos constan de diversas competencias deportivas internacionales y se celebran cada cuatro años en un país designado previamente. A excepción de las suspensiones por las dos guerras mundiales del siglo XX, se han desarrollado en las siguientes ciudades: 1896, Atenas; 1900, París; 1904 Saint Louis; 1908, Londres; 1912, Estocolmo; 1920, Amberes; 1924, París; 1928, Ámsterdam; 1932, Los Ángeles; 1936, Berlín; 1948, Londres; 1952, Helsinki; 1956, Melbourne; 1960, Roma; 1964, Tokio; 1968, México; 1972, Munich; 1976, Montreal; 1980, Moscú; 1984, Los Ángeles; 1988, Seúl; 1992, Barcelona; 1996, Atlanta; 2000, Sydney; y 2004, Atenas.

También cada cuatro años se realizan, desde 1924, los Juegos Olímpicos de invierno para deportes sobre hielo y nieve. El fenómeno deportivo pronto invadió y contagió la práctica en las escuelas, durante los primeros años del siglo XX, el deporte se implantó como representación de la actividad física por excelencia.

Para José María Cagigal, destacado autor español, si bien la concepción tradicional del deporte lo define como juego competitivo realizado con

ejercitación física, es necesario diferenciar en el mundo moderno distintas connotaciones del término: Deporte-espectáculo, -competición, -juego, -rivalidad, -esfuerzo, -profesión, -salud, entre otros.

Con respecto al ámbito escolar, señala la importancia de identificar el deporte educativo: “Deporte es un rigor que impuesto primeramente al alma, con una técnica apropiada el hombre transmite al cuerpo para liberarse de la servidumbre mecánica del mundo físico (Melchiorri y Cagigal)”. Actividad del espíritu con la cual el hombre se libera de una primordial “angustia de encarnación” con un procedimiento riguroso que lo “torna análogo y de dignidad semejante a las otras actividades espirituales puras, la ciencia, el arte, la moral”. De acuerdo con Carl Diem, citado por Cagigal: “Un juego portador de valor y seriedad, practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más elevados resultados” (Cagigal, 1957; 1972; 1976; 1979; 1981; 1983).

Estos conceptos sobre el deporte se han ido transformando y adquiriendo dimensiones distintas de acuerdo con el contexto y el uso que se aplique. Cuando se utiliza este término, se hablan muchas veces lenguajes diversos.

Tendencias y manifestaciones de la educación física y deportiva en el siglo XIX hasta mediados del siglo XX

En el siglo XIX existen ya cuatro tendencias que atribuyen a las actividades físicas diferentes funciones:

- 1) La corriente **deportiva inglesa**, representada por Thomas Arnold (1795-1842), pretendió que el deporte canalizara la agresividad de los jóvenes mediante el control del tiempo libre; introdujo los juegos deportivos en sus colegios.
- 2) La **escuela alemana**, cuyo representante es F. L. Jahn (1778-1852), quien recurre a la educación física como medio para conseguir la unidad nacional; le asigna un carácter patriótico y nacionalista y contribuyó a la reconstrucción, mezcló la formación pedagógica con la formación militar. Exaltó a la raza germánica, que había sido sometida por Napoleón, atendiendo a los más dotados, promovió juegos que desarrollaran la capacidad de sufrimiento y el espíritu de combate, competencias de carrera, saltos y luchas que incluían aparatos que aumentaban el riesgo como la barra fija, barras paralelas y el potro entre otros.
- 3) La **escuela sueca**, cuya gimnasia se interesó por el carácter analítico del movimiento. P. H. Ling (1776-1839) introdujo en la enseñanza el

empleo de ejercicios sistematizados. Dividió la gimnasia en cuatro ramas: pedagógica, militar, médica y estética; posteriormente su hijo Hjalmar Ling (1820-1886) modificó y ajustó esta propuesta e incluyó las “tablas gimnásticas”.

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

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

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

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

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

Para la **segunda mitad del siglo XX** se distinguen sucesivas corrientes que influyen en la modificación de los contenidos de los programas de educación física. Aparece una especie de eclecticismo con diversos planteamientos, pueden agruparse de la siguiente manera:

a) Etapa higiénico-militarista. Abarcaría del periodo de entreguerras a la década de los años sesenta. Las guerras mundiales dejan un fuerte impacto y se constituyen los dos grandes bloques que protagonizan la llamada guerra fría. La gimnasia y el deporte tienen fuerte presencia, se impulsa la enseñanza del deporte en los programas de la educación física escolar en muchos países de Europa se les denominó de educación física y deportes o

bien educación física deportiva. La lucha política en el plano deportivo se manifestó de manera clara; el bloque socialista encabezado por la Unión de Repúblicas Socialistas y Soviéticas rivalizó constantemente contra el bloque capitalista comandado por Estados Unidos. Los triunfos en el deporte fueron utilizados como políticos, por lo que los gobiernos promovieron la práctica deportiva desde la infancia. Las técnicas constituyeron elementos de referencia sobre los que se construyeron las propuestas didácticas, valoradas y analizadas bajo criterios de la biomecánica.

La gimnasia estuvo organizada bajo un criterio anatómico funcional con el propósito de conseguir un desarrollo armónico del cuerpo. Con cierta influencia de la gimnasia sueca de principio de siglo se organizan los movimientos con una concepción de cuerpos similares a las máquinas, se le concibe como un ente complejo y mecánico con base en palancas movidas por las fuerzas musculares. Se pretende que la educación física perfeccione y aumente la fuerza muscular, que se aumente la flexibilidad y se fomente el equilibrio corporal mediante ejercicios racionales y metódicos.

b) Etapa pedagógica, de los años sesenta a los ochenta. El movimiento social e intelectual que en 1968 se manifestó de manera crítica, cuestionó a la educación y las consecuencias también llegaron a la educación física. La gimnasia educativa es desplazada y enriquecida con nuevas concepciones del deporte educativo, la psicomotricidad y la expresión corporal.

En cuanto **al deporte**, se define como educativo si su forma de estructurarlo y enseñarlo está en consonancia con las características de los niños. Para ello se necesita estudiar con profundidad la lógica de su estructura y su adecuación a la psicología infantil. Se desestima la concepción competitiva a cambio de metas más educativas.

Por su parte, **la psicomotricidad** reemplaza el ideal de la gimnasia educativa. Se dirige primordialmente a niños, en los que se busca el desarrollo integral y la toma de conciencia de la motricidad. Bajo la orientación de autores como Lapierre (1978), Aucouturier, Picq y Vayer existe un paralelismo entre la sensomotricidad y las funciones psicológicas y bajo la orientación de la psicocinética de Jean Le Boulch (1969 y 1978) la intervención didáctica debe estar basada en la experiencia corporal, como punto de partida en toda acción educativa, por lo que el profesor debe propiciar la toma de conciencia por parte de los niños.

La expresión corporal asume una postura de oposición al cuerpo racionalizado y mecanizado y propone la reinserción de la vivencia corporal. Promueve el descubrimiento del cuerpo como vía de expresión y comunicación (Rebel, 2000).

c) Etapa actual de **revaloración de la educación de lo corporal**. Se asiste a una recuperación de lo corporal porque el cuerpo se convierte en un lugar de conflicto y de lucha, no existen modelos únicos, se aceptan diversas maneras de entender el cuerpo, la diversidad adquiere relevancia.

Corrientes y debates conceptuales de la educación física y deportiva

Desde el siglo XIX tenemos dos grandes vías de entendimiento del cuerpo en la educación: una iniciada por Thomas Arnold en Inglaterra, que pretendía utilizar el ocio de los jóvenes de la aristocracia y la burguesía; la otra se dio en el continente europeo, propuso ejercicios físicos como compensación a los excesos del trabajo escolar. Surgieron así dos visiones diferenciadas, una de liberación corporal en el uso del tiempo libre y otra de compensación a las alteraciones producidas por el trabajo escolar prolongado.

En el siglo XX la propuesta inglesa deportiva se expandió hasta convertirse en la expresión dominante de la educación física. En algunos espacios la propuesta continental europea llegó a rivalizar contra la propuesta inglesa, como una rivalidad entre educación física contra deporte.

La confrontación y el debate llevaron a ubicar corrientes en la educación física claramente definidas. De acuerdo con Benilde Vázquez (1989) podrían identificarse las siguientes:

a) Educación físico-deportiva: el cuerpo acrobático. Las bases científicas de la educación físico-deportiva están en las ciencias biológicas. Se recurre mucho a los test para medir rendimiento y funcionamiento, que les permiten al profesor un conocimiento rápido y riguroso del proceso.

La práctica se apoya en ejercicios diseñados por los profesores o los alumnos, y se enseñan fundamentalmente a través de la demostración. Se entrena bajo el supuesto fisiológico conductista que plantea: a toda acción corresponde una reacción; es decir, si se ejercita se mejora el funcionamiento, aún cuando se sabe que también puede empeorar.

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

b) Educación psicomotriz: el cuerpo pensante. Se encuentra bajo la influencia de la psiquiatría y la psicología; es decir, aquellas disciplinas que originariamente se ocuparon de los asuntos de la mente, en contraposición

con el cuerpo físico. Se acuñó así el término psicomotricidad y empezó a usarse a principios del siglo XX. Se quiso enfatizar el papel de lo psíquico en la realización de la actividad motriz pero, como sabemos, no existe uno separado de lo otro, por lo que el término parece un poco redundante.

Como referencias de la psicomotricidad, están los trabajos de la psicología genética de Piaget y Wallon, del psicoanálisis freudiano y de la psiquiatría infantil de Ajuriaguerra (1977, Piaget *et al.*, 1976; Wallon, 1972 y Freud, 1972). Se pone de manifiesto la estrecha relación entre lo psíquico y lo motriz.

La educación psicomotriz se difundió en Francia desde mediados del siglo XX, época en la que se fue entendiendo como una educación, ya no dirigida al cuerpo como entidad biológica sino como entidad psicosomática, con un desarrollo relacionado entre las estructuras físicas, el psiquismo y el medio físico o social.

Como expresión o representación de esa entidad psicosomática se conceptualiza el esquema corporal. Con la publicación del libro *Education psychomotrice et alienation mentale*, de L. Ping y P. Vayer en 1960, obtiene su autonomía y se convierte en una práctica educativa con medios y objetivos propios. Se estudia la situación perceptivo-motriz del niño (lateralidad, percepción espacial y temporal) para los aprendizajes básicos (lectura, escritura y cálculo). La psicomotricidad se acentúa en la educación física y amplía así los horizontes de la disciplina.

c) Expresión corporal: el cuerpo comunicante: tiende a encontrar el equilibrio psico-físico del alumno (Vázquez, 1989). Como corriente de la educación física se nota su presencia en los años sesenta. Sus antecedentes parecen muy cercanos a ciertas actividades extraescolares relacionadas con la danza, la psicomotricidad, el teatro y otras expresiones como la danza clásica, la moderna y el jazz. La danza y la gimnasia rítmica fueron consideradas pilares de la expresión corporal dirigidas principalmente a las niñas. Las prácticas se fueron ampliando con aportes de campos como el psicoanálisis y la psicología, que han ido relevando poco a poco a las ciencias biológicas. Esta expresión refleja la instauración de una pedagogía abierta, en donde se modifica el antiguo rol de profesores y alumnos, ahora ambos son investigadores. Es también la reinserción de la expresión corporal en el campo del lenguaje. La expresión del cuerpo es anterior a la palabra y, en él, están registros que después se expresarán corporalmente (Delacroix *et al.*, 1986).

Bajo esta situación la técnica es un obstáculo para la creación y la comunicación. Por eso no se puede pensar la expresión corporal escolar normativizada.

d) Un intento de integración. Benilde Vázquez (1989), considera que si bien la psicomotricidad centró la mirada no en el movimiento sino en el que se mueve; y que lo importante es el sujeto, la misma autora señala que Parlebás considera este concepto insuficiente, porque se alude a los aspectos individuales del movimiento, como una motricidad aislada, no obstante que la vida humana es colectiva y lo individual siempre está moviéndose en lo social. La motricidad humana se confronta y desarrolla en relación con los demás, que pueden ser nuestros adversarios o nuestros amigos, nuestros compañeros de juego o de trabajo, iguales o jerarquizados. La sociomotricidad de Pierre Parlebás (1988, 1997 y 2001) es un intento integrador de la diversidad que ha ido generándose en educación física. Utiliza conceptos y categorías de las ciencias humanas tratando de fijar el objeto y el método de una nueva ciencia de la educación física. En cuanto al objeto, plantea la **noción de conductas motrices** considerando el concepto conducta como una totalidad. De esta manera, las conductas motrices presentan al individuo como una totalidad actuante. En la profundización del estudio del objeto llega a la noción de **estructuras motrices** como base del aprendizaje motriz. Las estructuras motrices son consideradas por Parlebás como de comunicación. Concibe que el mismo objeto de conocimiento pueda ser estudiado desde varios campos y desde una perspectiva propia. A las conductas motrices atribuye una gran riqueza de contenidos, incluidos los afectivos.

e) Intentos de sistematización regional. En la dispersión que caracteriza a la educación física actual, existen intentos serios de sistematizarla en el mundo, resaltamos las más significativas:

Corriente centroeuropea. Su aportación consiste en la generalización de habilidades genéricas.

Gimnasia escolar austriaca, de las ideas del método natural francés, del método lúdico deportivo inglés y de la gimnasia moderna.

La corriente de habilidades genéricas, con objetivos a largo plazo, su objetivo es el desarrollo y dominio de las conductas motrices. *La propuesta alemana* similar a la anterior.

Corriente de las habilidades motrices básicas. Desarrollada en Estados Unidos, se dirige a las habilidades básicas y perceptivo-motrices. Destacan las aportaciones de psicólogos que relacionan el desarrollo integral del niño con la motricidad. Resaltan las figuras de Cratty, Mosston (1978 y 1986), Gallahue. Establecen cuatro enfoques: *a)* perceptivo motriz, *b)* organización neurológica, *c)* dinámico, y *d)* modelos cognoscitivos.

Corriente multideportiva. Concibe el desarrollo de habilidades específicas para llegar, posteriormente, a las especializadas. Algunos de sus represen-

tantes son los españoles Sánchez Bañuelos (1984) y Domingo Blázquez (1986, 1990 y 1998). Ellos establecen la enseñanza multideportiva en tres categorías: individuales, de adversarios y colectivos.

Corriente alternativa. Surge en los años ochenta en Estados Unidos, particularmente en California. Pertenecen actividades variadas como aeróbica, *physical fitness* y muchas más, sus principales características son conservar una buena forma física, un cuerpo estéticamente bello, relacionarse socialmente, acatar los dictados de la moda, ocupar el tiempo de ocio y ayudar a combatir el estrés.

Corriente de actividades en la naturaleza. Por la relevancia que adquieren los aspectos ecológicos de la sociedad se enfatizan las actividades en la naturaleza. Los campamentos se convierten en el sitio ideal para desarrollarlas.

Corriente de actividad física y salud. Concibe una práctica de actividades físicas durante toda la vida.

Corriente de turismo y deporte. Es una corriente incipiente. La actividad física está asociada con circuitos urbanos, recorridos por centros de interés y esparcimiento, asistencia a eventos.

Confluencias y divergencias con los otros campos de estudio

Como puede observarse en el panorama histórico presentado, la educación física y deportiva ha tenido un desarrollo en donde confluyen distintas vertientes conceptuales que comparten los contenidos de los otros campos de estudio e incluso se encuentran enfoques que enfatizan e integran categorías teóricas de alguno o algunos de ellos.

Educación física y deporte. Como se expuso anteriormente, la educación física incorporó el concepto de deporte en el siglo XX considerándolo un medio para lograr los propósitos educativos de la materia. Sin embargo, debido a la gran popularidad de la práctica deportiva y el limitado desarrollo de propuestas pedagógicas, se introdujo en las escuelas copiando los modelos del entrenamiento deportivo propio para los adultos. Por tanto, como enfoque dominante durante la segunda mitad del siglo XX, el deporte se confundió con la educación física y ésta se apropió el desarrollo teórico conceptual que elaboraron las ciencias biomédicas y las metodologías del entrenamiento deportivo.

Si nos atenemos exclusivamente a la concepción del movimiento de acuerdo con el enfoque técnico deportivo, éste se basa en las estructuras puramente biológicas cuyo perfeccionamiento se alcanza según las leyes de la anatomía, fisiología y biomecánica. Está orientado al desarrollo de la condición biológica y a la búsqueda del rendimiento y de las eficiencias

motrices, que se alcanzan sobre todo a través del entrenamiento físico. Prevalece la experimentación biomédica, en la especialidad de la medicina del deporte, para llevar a cabo las mediaciones y cuantificaciones del rendimiento físico –morfofuncional– por esta razón Jean M. Brohm (1982) la ha identificado como “la ciencia experimental del rendimiento corporal”.

La práctica del enfoque deportivo cuenta con contenidos muy variados desde los juegos y las actividades en la naturaleza, hasta la gimnasia y la motricidad. Para autores como Denis (1980) es el “cuerpo enseñado”, adiestrado, silenciado, sometido, codificado, dirigido más desde afuera que desde dentro y se valora en función de sus eficiencias motrices. Para Benilde Vázquez (1989), se trata del “cuerpo acrobático”.

No obstante, en la actualidad las prácticas deportivas en las escuelas de educación básica en México, se han reorientado apoyándose en concepciones que proponen el desarrollo integral del niño a través de sus habilidades motrices; sustentándose en enfoques como el perceptivo motriz, la organización neurológica, el dinámico y modelos cognoscitivos. Asimismo la corriente multideportiva propone una metodología para secuenciar la enseñanza del deporte en la escuela: los individuales, de adversarios y colectivos.

Educación física, motricidad, deporte y recreación: En la actualidad existe consenso entre los autores en señalar que el movimiento humano es el objeto de trabajo de la educación física, por lo que no se expresan las divergencias con este principio en lo general, sino que éstas recaen en el procedimiento didáctico que cada enfoque concibe del desarrollo o la expresión de la motricidad humana. De acuerdo con Ulman (cit. por Torres, 1998), los distintos enfoques de la educación física coinciden en su esencia pues no persiguen objetivos distintos; fundamentalmente la conciben como motricidad, por esto, en la práctica docente se encuentran combinaciones que son susceptibles de convivir sin conflicto, sin embargo ha prevalecido el deporte como contenido dominante.

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

El debate entre el deporte (modelo rígido de naturaleza instrumental) y la motricidad integral (modelo flexible de naturaleza construc-

tivista) ha llegado a un punto irreconciliable entre ambos enfoques. Por un lado, las posturas que ven como el fin y objetivo central de la educación física, a los aprendizajes de movimientos técnicos orientados al perfeccionamiento deportivo a través de la repetición de ejercicios sistematizados de acuerdo con una planeación estandarizada. Por su parte los modelos que enarbolan la motricidad, consideran la diversidad de los sujetos para adecuar las actividades motrices a sus necesidades, deseos y características para construir procesos de autodesarrollo creativo, en donde el propósito de la educación física sea la integración de la motricidad humana en sus distintos ámbitos: capacidades motrices básicas, biofísicas, ludomotricidad, expresión corporal, sociomotricidad e iniciación deportiva. El elemento sustancial que distingue el enfoque sobre la motricidad integral con otros de corte evolucionista desarrollista es el planteamiento de que que la motricidad humana no se somete a un desarrollo establecido previamente, en un modelo considerado el “perfecto”, sino que se expresa de manera diversa según cada sujeto (su historia, cultura, etcétera).

Se observa, en los enfoques actuales de la educación física, tanto en Europa como en América, que se están aplicando conceptos que son respuesta a la necesidad de la materia de hacerse de un cuerpo categorial propio, para dotar de sentido y direccionalidad a su objeto de estudio y de trabajo. Ejemplos significativos son los conceptos de motricidad global (Martha Castañer y Oleguer Camerino) y el de corporeidad (Alicia Grasso), que son elaboraciones conceptuales, desde la preocupación surgida de teóricos de la educación física por desarrollar una didáctica para la asignatura que trascendiera los enfoques mecanicistas. En la entrevista realizada al profesor Luis Felipe Brito (2005),⁶ especialista en el campo, expresó lo siguiente:

Estos planteamientos postulan que la educación física se encarga de una motricidad abierta, por ejemplo que los niños pudieran explorar e impulsar distintos patrones de movimiento. Mientras que el deporte se encarga de una motricidad cerrada, por ejemplo en el atleta un corredor de 110 m con vallas. La educación física busca la expresión de las personas a través de la

⁶ Entrevista al profesor Luis Felipe Brito, realizada por Rose Eisenberg, en sus oficinas de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de México a principios de 2005, sobre semejanzas y diferencias conceptuales del presente estado de conocimiento, así como su perspectiva de la investigación educativa realizada en México en los campos estudiados.

motricidad y el deporte busca el rendimiento, la especialización. La educación física se encargará de canalizar el interés, la exploración corporal, exploración cinética; mientras el deporte tiene el interés de encauzar determinada habilidad del sujeto. La educación física tiene un planteamiento pedagógico hacia la búsqueda, la exploración, la construcción y el deporte lo tiene hacia la repetición. Entonces sí hay muchas diferencias, pero la creencia a apostar a formar buenos deportistas que se introyectó en la educación física hace, hizo y parece seguir haciendo, que los maestros pierdan la mirada pedagógica del horizonte formativo.

También se hace referencia al sentido selectivo de la práctica deportiva de competencia, que entra en contraposición con la necesidad de atención equitativa de todos los niños en las clases de educación física. Al respecto, 18 millones de niños matriculados de preescolar, primaria y secundaria, el deporte se dedica a unos cuantos, eso es una verdad irrefutable. Hay una realidad que se da en, por y para los niños en las escuelas, en el patio se da algo que llamamos educación física (EF). No sé si la visión de la EF tiene que traspasar el patio, eso es digamos, un anhelo, siempre que las cuestiones educativas traspasen el patio. Pero no necesariamente puede haber las condiciones para hacerlo, un ejemplo: en una ciudad como ésta, los niños no tienen ya donde ir a correr, donde ir a ejercitarse, donde ir a trabajar; entonces en la escuela, ante un patio que no tiene vehículos, que no tienen posibilidades de accidentes, etcétera, se junta un grupo de 40 niños a jugar lo que el maestro les pone... la educación física es esta práctica educativa, es intervención pedagógica, que debería reivindicar la emancipación de la motricidad de las personas en el espacio escolar .

[Sobre educación física y recreación]

En términos cerrados la recreación es volver a crear, volver a ser, a ver, un ejemplo... efectivamente tenemos el derecho en nuestro tiempo libre a decidir qué ver en la televisión ¿si es un ejercicio de la libertad? Diría que no, porque la televisión te dice “aquí está este espacio”. Por su parte, ¿qué puede aportar la educación física a los niños para alternativas del tiempo de ocio o del tiempo libre?, muy pocas y casi no habría, sí habría procesos de sensibilización, como por ejemplo en un campamento que los niños fueran a tocar la naturaleza, a verla, a vivirla, a olerla y a lo mejor, llegar a un punto de sensibilización que a un niño sí le va a gustar. Pero no se puede, como educador, decir que ése es un ejercicio correcto. Porque para ejercer la recreación viene la toma de libertad, entonces, en el ejemplo, a lo mejor sería pernicioso decir que no fuéramos al campo a valorarlo... pero qué alternativas de recreación le puedes dar, te pongo un ejemplo... que un niño hicie-

ra en su tiempo libre tae kwon do, ¿cuánto le cuesta el uniforme?, ¿cuánto le cuesta ir a pagar mensual o semanalmente? y que si se compra sus guantes... no es tan sencillo decirle a la gente ve y haz deporte. Lo que hacemos en educación física es algo que se parece al deporte, es aquel sistema que utiliza la acción motriz de las personas con un fin confesado: demostrar quién es el mejor sobre otro; la competencia. El deporte está fuertemente institucionalizado, ya lo comentábamos... hay cadenas televisivas, prensa, radio y hay todo un mundo, una medicina, una psicología, una práctica... ahí en el deporte, que está destinada a unos cuantos... por el contrario la educación física está destinada a muchos. Entonces, son tres campos diferentes: la educación física, la recreación y el deporte; son totalmente distintos (Luis Felipe Brito, 2005).

SEGUNDA PARTE. LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA EN MÉXICO:
PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA, FORMACIÓN DE PROFESORES
Y CREACIÓN DE INSTITUCIONES

La etapa precolombina

Si bien no existió entre los antiguos mexicanos un concepto definido sobre educación física, los estudiosos han documentado una serie de prácticas formativas en las escuelas o templos en donde se realizaban aprendizajes sobre lo corporal. Algunas actividades como las ceremonias para la guerra, el trabajo, como en la caza, los ejercicios corporales, los aprendizajes de iniciación, para el parto, los ayunos, los hábitos de higiene, los alimentarios, los rituales en las fiestas mágico-religiosas como el juego de pelota, contienen estos elementos vinculados estrechamente al respeto por la vida, la naturaleza (la Tierra) y el cosmos (los astros).

Según Román Piña Chan (1967) los antiguos cazadores mexicanos se ejercitaban desde niños en el manejo del *atlatl* o lanzadardo, del arco y la flecha, de hondas y cerbatanas, de la jabalina o lanza arrojadiza; y, si bien esto se hacía como parte de una actividad cotidiana para la subsistencia, se propiciaba la adquisición de condición física, también refiere que hubo cárceles colectivas por deporte y concursos de destreza como la fuerza y la rapidez; sobre todo en las sociedades guerreras. Entre los aztecas el entrenamiento militar era parte de la formación integral del hombre por el ejercicio y la buena condición física así como los juegos y deportes propiamente dichos, eran actividades religiosas y se practicaban en las festividades para honrar a sus dioses:

Por esa causa, el calendario religioso regía las fiestas y los juegos; había deidades especiales relacionadas con ellos; muchos de los juegos o deportes tenían simbolismo religioso; los jugadores hacían ofrendas y sacrificios a los dioses, antes y después del juego; los mismos dioses practicaban los juegos de los mortales; y los vencedores obtenían prestigio y recompensas, admiración y rango... En aquellas fiestas religiosas dedicadas a sus dioses, había diversiones populares, principalmente juegos de acrobacia, juego de la pelota, juego del *patolli*, el volador, danzas y música, pantomimas, etcétera. A ellas concurrían invitados especiales, gente de todos los rumbos y aun jugadores profesionales de otras partes y, sin duda alguna, también hubo individuos que sobresalieron en la lucha, carrera, salto, juego de la pelota, etcétera, por su buena condición física, necesaria en cualquier deporte o juego (Piña Chan, 1967:121).

Así, y en términos generales, podemos decir que los grupos prehispánicos de México, cercanos a la conquista española, practicaron las carreras de grandes distancias, la gimnasia y acrobacia, la lucha, el tiro al blanco con arco y cerbatana, el juego de la pelota, cacerías por deporte y tal vez la natación. A la vez que tuvieron el juego del volador, el *patolli*, el juego de las aspas o molino giratorio, hubo muchos otros entretenimientos y juegos que fueron descritos por varios cronistas, aunque algunos de ellos se remontan a tiempos más lejanos.

Por su parte, López Austin (1989) señala que con gran sentido de integración de su vida individual y colectiva con el universo, los mexicas se concebían armónicamente vinculados, en su forma de organización social se expresó su cosmovisión del mundo. Este autor afirma que el mesoamericano fue “el hombre de maíz”. Se nutrió de maíz, y el cultivo del maíz fue la base de su civilización. Las sociedades nahuas en los *calpultin* tenían gobierno propio, puesto en manos del *téachcauh* o “hermano mayor”, formaban una unidad tributaria, integraba un cuerpo militar y su barrio era uno de los distritos administrativos de la entidad política a la cual pertenecieran. La mayor cohesión ideológica del *calpulli* derivaba de las concepciones religiosas; y, de ellas la principal, remitía al origen ancestral. Los miembros del *calpulli* creían descender de un antepasado divino que se identificaba con el protector sobrenatural del grupo. Este dios recibía el nombre de *calpultéotl*. En esta tónica su concepto de educación fue muy integral, concediendo un lugar privilegiado a la formación para el desempeño de las actividades físicas como medio de subsistencia: el trabajo en el campo, la pesca, la recolección, la construcción, las artesanías, por mencionar algunas actividades productivas que dependían de la destreza y la fuerza corporal, así como la capacitación para la guerra.

En las danzas y los rituales también existieron procesos de aprendizaje para estas actividades muy ligadas a las festividades mágico-religiosas.

Asimismo, en la forma como se llegaba a ser un hombre educado se encuentra el lugar que asignan a la educación de lo corporal en relación con las actividades que forman no sólo habilidades y destrezas sino el carácter y los valores que regían la sociedad prehispánica. De acuerdo con Miguel León Portilla (1958:57-81) los *tlamatinime* o sabios nahuas concibieron la persona humana con la expresión “vuestro rostro, vuestro corazón” fisonomía moral y principio dinámico del ser humano, lo cual es un punto clave de su concepto de educación. El autor sostiene que en el calificativo de “el hombre maduro” los nahuas refieren al hombre que ha recibido educación. Entre los atributos de los maestros distinguen entre “hacer que los educandos tomen un rostro, lo desarrollen, lo conozcan y lo hagan sabio” y por otra parte “humanizando el querer de la gente y haciendo fuertes los corazones”. De ahí que analizando los textos referidos por León Portilla se encuentra la misión de la educación dentro del mundo náhuatl. El trabajo daba el sentido primordial de servicio a la función de la escuela fray Diego Durán, comenta:

[...] ordenaron que hubiese en todos los barrios escuelas y recogimiento de mancebos en donde se ejercitasen en religión y buena crianza, en penitencia y aspereza, y en buenas costumbres, y en ejercicios corporales, en ayunos y en disciplinas, y en sacrificarse, en velar de noche, y que hubiese maestros y hombres ancianos que los reprendiesen y corrigiesen y castigasen y mandasen y ocupasen en cosas de ordinarios ejercicios, y que no los dejasen estar ociosos, ni perder tiempo, y que todos estos mozos guardasen castidad con grandísimo rigor, so pena de la vida (López Austin, 1989:33).

En las escuelas, que eran especies de templos de carácter religioso, los niños y jóvenes iban a trabajar para la comunidad y se educaban, según su condición, en las actividades de la religión o del gobierno; entre otras hacían el servicio de conservación y mantenimiento de los templos y los ejercicios de las armas. Debido a que era obligación del Estado, reforzado por la religión, la instrucción obligatoria para los niños y se creía que al no asistir al templo se corría el riesgo de morir, pues carecía de protección del Dios tutelar. Las actividades en el *tepochcalli* (casa de jóvenes) son ilustrativas del tipo de educación que recibían:

Al entrar (el niño) en el *tepochcalli*, le ordenaban barrer, encender el fuego y luego hacían que empezara la penitencia. Entonces en la noche se cantaba ...

allí donde vivían con los demás, donde bailaban juntos ...Y cuando ya es jovencillo [el escolar], entonces lo llevan al bosque, lo hacen cargar a la espalda los llamados troncos cilíndricos, quizá aun sólo uno, quizá ya dos. Así lo prueban. Tal vez pueda ir a la guerra, será entonces solamente a cargar escudos (López Austin, 1989).

Casi todos los rituales consideraban alguna forma de expresión corporal y una imagen de sí mismos. Por lo que estos aprendizajes también involucran una educación sobre la corporeidad. Por ejemplo, si se distinguían capturando algún enemigo se les rapaba, y sólo llevaban un mechón de pelo como señal honorífica. Asimismo la formación de valores estaba estrechamente vinculada a todas las actividades. Al respecto este fragmento de fray Andrés de Olmos:

Comenzaban a enseñarles: cómo han de vivir, cómo han de obedecer a las personas, cómo han de respetarlas, cómo deben entregarse a lo conveniente, lo recto, y cómo han de evitar lo no conveniente, lo no recto huyendo con fuerza de la perversión y la avidez.

Todos allí recibían con insistencia: la acción que da sabiduría a los rostros ajenos (la educación) la prudencia y la cordura (López Austin, 1989).

En los *huebuetlatolli* (palabra de los ancianos) a través de una serie de consejos de los ancianos a las generaciones jóvenes se expresa su sentido educativo. En el *tepochealli*, se enseñaban principalmente habilidades del joven para la guerra y la caza. Asistían casi todos los plebeyos. Eran muy numerosos, existían de 10 a 15 en cada barrio. Cuando han comido, comienzan otra vez a enseñarles a unos cómo usar las armas, a otros cómo cazar, cómo hacer cautivos en la guerra, cómo han de tirar la cerbatana o a arrojar la piedra. Todos aprendían a usar el escudo, la macana, cómo lanzar el dardo y la flecha mediante la tiradera y el arco (fray Andrés de Olmos cit. por Miguel León Portilla, 1989).

El *calmecac* (lugar de la hilera de casas) era casi exclusivo para la nobleza. Enseñanza intelectual, dirigida a formar “rostros sabios”. Aprendían a regir: se les enseñaba la retórica, alta tecnología hidráulica y de construcción, monumental, cómputos calendáricos (el agrícola religioso y el adivinatorio). Existía estricta vigilancia para salvaguardar su virginidad. Se consideraban descendientes de un dios patrono y gozaban de privilegios en su vida adulta. “Se les enseñaba cuidadosamente: los cantares, los que llamaban cantos divinos; se valían para eso de las pinturas de los códices. Les enseñaban también las cuentas de los días, el libro de los sueños y el libro

de los años (los anales)”. En los cantares divinos se encerraba el pensamiento religioso y filosófico. El discurso de recepción del menor a la escuela de jóvenes era el siguiente:

Ahora te ha venido a depositar (en la escuela) Nuestro Señor, el Dueño del Cerca y del Junto, y aquí está tu venerable madre, tu venerable padre, de quienes procedes. Y aunque en verdad procedes de tu venerable madre, de tu venerable padre, ahora será venerable madre, y padre, el maestro, el educador, la que abre los ojos de la gente, el que destapa los oídos de la gente. En sus manos, en su boca, están el agua fría, la ortiga, el castigo que corrige (cit. por López Austin, 1989:39).

La educación de las mujeres se realizaba en el *ichpochcalli* (casa de doncellas), según fray Diego Durán en el templo dedicado al dios *Huitzilopochtli*:

[...] había otro recogimiento de monjas recogidas, todas doncellas de a doce y a trece años, a las cuales llamaban “las mozas de la penitencia”. Eran otras tantas como los varones, sin haber más ni menos. Éstas vivían en castidad y recogimiento, como doncellas disputadas al servicio de Dios, las cuales no tenían otro servicio si no era barrer y regar el templo, y hacer cada mañana de comer para el ídolo, y a los ministros del templo de aquello que de limosna recogían. La comida que al ídolo hacían eran una tortillas pequeñas, hechas a manera de manos y de pies, y otras retorcidas como melcochas... con este pan hacían unos guisados de chile y poníanselo al ídolo delante, y esto era cada día. Entraban esas muchachas tresquilonas, y desde que entraban dejaban crecer el cabello (cit. por López Austin, 1989).

El *enicacalli* (casa del canto) se enseñaba el canto como vía de transmisión del conocimiento histórico y la danza, ambos como formas más elevadas del culto religioso. Asimismo introducía al individuo al trabajo comunitario. En el *Códice Mendocino*, se muestra:

Los oficios de carpintero y lapidario y pintor y platero y guarnecedor de plumas, según que están figurados e intubados, significan que los tales maestros enseñaban los oficios a sus hijos, luego, desde muchachos para que siendo hombres se aplicasen por sus oficios y ocupan el tiempo en cosas de virtud, dándoles consejos que de la ociosidad nacían y se engendraban malos vicios, así de los de malas lenguas, chismosos, y seguían las borracheras y otros malos vicios, y poniéndoles otros muchos aterrores que mediante ellos se sometían en todo aplicarse.

La educación física en México durante la colonia (1521-1821)

Mucho se ha dicho de la ausencia de preocupación de la educación del cuerpo durante los tres siglos de dominación colonial. Sin embargo, tal negación efectivamente lo que está expresando es un gran interés sobre lo corporal, lo cual implicó una educación férrea centrada en prohibiciones, que formaron a los sujetos para reproducir el temor a las sensaciones corporales, las que se relacionaban con los placeres del cuerpo, de donde provenían los pecados capitales. En este sentido la conquista espiritual, en donde se concretó un proceso de hispanización, evangelización y cristianización, fue más radical y violenta que la militar. En ellas tanto los conquistadores, quienes mantuvieron estructuras (tributarias, calpulli, etcétera), y los misioneros, se esforzaron por destruir cualquier supervivencia de la concepción del mundo prehispánico. Combatieron las bases de las relaciones espirituales en un mundo que descansaba sobre una concepción religiosa de la vida precolombina y, con ella, según los Evangelios, una mirada del cuerpo como lo pecaminoso que se consolidó en los siglos XVI, XVII y XVIII y aún más allá pues persisten vestigios en la cultura mexicana actual.

En esta época, las prácticas educativas se orientaron al tratamiento del cuerpo visto como lo prohibido. Según el pensamiento aristotélico: el cuerpo es la tumba del alma, por tanto era necesario, a través de la educación, frenar sus impulsos hacia la búsqueda del placer terrenal y de ese modo, alcanzar la plenitud de la expresión del alma, en donde reina el mundo de lo divino, la ética más pura que da paso al verdadero conocimiento: la sabiduría. Según los preceptos de la filosofía judeo-cristiana a través de los evangelios, se impuso una educación puritana con una fuerte carga de culpa acerca del cuerpo. Franciscanos, dominicos y agustinos, dejaron huella en cada región en los ámbitos diversos de la vida cultural en donde establecieron sus misiones, como rectores de las actividades colectivas y definidores de las nuevas formas de cohesión social.

Alejandra Moreno Toscano, menciona que los misioneros crearon todo un sistema para el estudio del mundo indígena y con este conocimiento facilitaron el proceso de evangelización. Al respecto, la autora menciona, en su texto “La conquista espiritual”, los métodos de enseñanza y evangelización con el uso simultáneo de capacidades receptivas audiovisuales. Es el caso de la escritura nemotécnica, donde las imágenes figuraban toda una serie de elementos, los cuales fueron aplicados al aprendizaje de los contenidos de la Biblia (Moreno Toscano, A. 1994:325-338). Con un marcado sentido clasista, se continuó con las escuelas para nobles (*calmecac*) y para

comunes (*tepochcalli*) donde se estudiaban las lenguas y costumbres prehispánicas. Fray Bernardino de Sahagún, quien por diez años recogió datos proporcionados por informantes indígenas, comenta que en la educación de los hijos de principales se realizaban aprendizajes sobre lo corporal:

[...] que entre ellos eran y son como caballeros y personas nobles, procuran en recogerlos en escuelas que para eso tienen hechas, adonde aprenden a leer y escribir... Con que se habilitan para el regimiento de sus pueblos y para el servicio de las iglesias, en lo cual no conviene que sean instruidos los hijos de los labradores y gente plebeya.

[En cuanto a los hijos de plebeyos]

[...] Sino que solamente dependan de la doctrina cristiana, y luego en sabiéndola, comiencen desde muchachos á seguir los oficios y ejercicios de sus padres, para sustentarse á sí mismos y ayudar á su república, quedando en la simplicidad que sus antepasados tuvieron lo cual por no se haber guardado entre nuestros cristianos viejos, ha sido causa que esté depravado y puesto en confusión el gobierno.

Los profesores eran los encargados de reproducir los aprendizajes sobre lo corporal, al respecto es muy interesante cómo en las ordenanzas se exponen los principios que sustentaba la visión colonial de la educación a través de la imagen y los conocimientos del profesor. El cabildo, justicia y regimiento de la muy noble, insigne Ciudad de México, de la Nueva España, por el rey acordó hacer los capítulos de ordenanzas, aprobadas el 5 de enero de 1601.

1a. “para que se examinen los que no fueron examinados para poder tener su escuela y para darles la carta de examen...elegir dos personas de los que así hubiere examinados, de los que parecieren más convenientes, peritos y expertos para el dicho efecto y electos los presenten en el Cabildo para que ahí juren de usar bien e fielmente y se les dé el título de tales examinadores, sin el cual no pueden usarlo ni tampoco pueda ser vedor el que no fuere examinado y tuviere carta de examen de esta Ciudad, so pena de veinte pesos de oro común aplicados por cuartas partes, Cámara de su majestad, Juez, Ciudad y denunciador”.

2a. “el que hubiere de ser maestro”, no ha de ser negro, ni mulato, ni indio, y siendo español “ha de dar información de cristiano viejo de vida y costumbres”...

3a. “el que hubiere de usar el dicho arte ha de saber leer romance en libros y cartas misivas, y procesos, y escribir las formas de letras siguientes: redondillo

grande y más mediano, y chico, bastardillo grande y más mediano y chico”...
 4a. “...que ha de saber el que se hubiere de examinar, las cinco reglas de cuentas guarisma, que son sumar, restar, multiplicar, medio partir y partir por entero, y todas las demás cuentas necesarias, y sumar cuenta castellana...”
 10a. “porque de los maestros antiguos, de diez y doce años de escuela, hay algunos que no son hábiles para serlo ni saben escribir las dichas formas de letras contenidas en la tercera ordenanza, a estos tales se les prohíbe...no deban muchachos de escribir sino que tan solamente enseñen a leer...”
 11a. “en lo que toca a el enseñar la doctrina cristiana, por la mañana se rece en las escuelas, y a la tarde se les diga la tabla de la cuenta guarisma a los discípulos, y algunos días de la semana, el modo y orden de ayudar a misa, y un día de la semana...se les tome cuenta a cada discípulo, de por sí de la doctrina que sabe, poniendo diligencia para que los discípulos la sepan, y asimismo la sepa toda el maestro, todo lo cual se guarde y cumpla como aquí se declara, so las dichas penas”.

A pesar de estas sanciones existieron prácticas informales de cuidado corporal que están muy ligadas a los métodos tradicionales de higiene y cuidado, antes y después del parto, y para los infantes, las cuales se heredaron de la época precolombina y se combinaron con los “medicamentos o remedios” españoles. Sobre el adiestramiento en el manejo de las armas sobresale la esgrima, el tiro y la equitación. Con respecto a los juegos infantiles se siguió practicando los de la cultura prehispánica que en muchos casos han prevalecido hasta la actualidad: la matatena, el balero, la melacanchoncha, entre otras, también se agregaron otros juegos de los que trajeron los españoles como el aro.

El proceso de institucionalización de la educación física y deportiva en México (fines del siglo XIX y durante el XX)

En el análisis histórico se identifican tres etapas (Torres, 1998):

- a) Las primeras manifestaciones de la educación físico-deportiva escolarizada surge con la impartición de las primeras clases de gimnasia, la creación de instituciones y el surgimiento de la normatividad para sancionar dichas prácticas.
- b) El proceso de institucionalización y su consolidación, en etapas significativas de la educación en el desarrollo histórico del Estado mexicano moderno, en donde sobresalen etapas clave: el vasconcelismo, la educación socialista durante el cardenismo, en el marco del desarrollo cien-

tífico y tecnológico y la reforma educativa de los setenta hasta fines de los ochenta.

- c) La transición de los años noventa y principios del siglo XXI (que compone la tercera parte).

a) *Las primeras manifestaciones de la educación físico-deportiva escolarizada*

A fines del siglo XIX y principios del XX, durante la última parte del régimen de Porfirio Díaz, se inicia el proceso de institucionalización caracterizado por: 1) inclusión de la educación física como parte de la educación integral a los planes y programas de primaria en 1891, a partir de la Ley Reglamentaria de la Instrucción Obligatoria del Distrito Federal, y a los territorios de Tepic y Baja California se le reconoció componente de la “educación integral”, educación física, intelectual y la moral; 2) se impartieron las primeras clases basadas en ejercicios gimnásticos y militares; y 3) la creación de la Escuela Magistral de Esgrima y Gimnasia, antecedente de las posteriores escuelas formadoras de docentes en la especialidad.

Francisco Larroyo (1977) señala que, en 1826, en el Colegio de San Gregorio, se impartió la primera clase de gimnasia. En 1845 se integran los ejercicios gimnásticos a la preparación del ejército mexicano. Hacia 1870 en el periódico *La Enseñanza* editado por Manuel Orozco y Berna se publicaron temas de higiene y educación física. En 1873 el ministro José Díaz Covarrubias reclamó una educación integral, en su estudio sobre la “Educación pública en México” (1875) señaló la necesidad de incluir ejercicios gimnásticos en las escuelas primarias. En 1877 Ignacio Ramírez en su segundo periodo en el ministerio de Educación manifestó su deseo de que se incluyeran ejercicios gimnásticos en la escuela elemental (Molina, 1986:36).

Fue Enrique C. Rébsamen en 1885 en la Escuela Modelo de Veracruz, quien creó la Academia Normal con cursos de perfeccionamiento para profesores en donde por primera vez se diseñó un plan sistemático en los programas de la ciencia pedagógica a la educación física, considerando: 1) pedagogía general o filosófica; 2) pedagogía histórica y 3) pedagogía práctica o aplicada. Entre las materias aparecía lo que se llamó: dietética pedagógica, en referencia a la enseñanza de los principios de la educación física e higiénica (Curiel, 1981:430-431).

Con fuerte influencia del positivismo, el concepto de educación física se ligó a la idea del progreso y del perfeccionamiento de lo físico para desarrollar las aptitudes físicas observables y cuantificables y llevarlas a su mayor potencia (Romero Brest cit. por Torres, 1998). El desarrollo físico del hombre se mide por principios de las leyes físicas y la mecánica, poste-

riormente, la anatomía y fisiología. Estos principios se utilizaron aplicándolos a los ejercicios gimnásticos en diversos países de Europa occidental por autores como Guths Muts, Basedow y Pestalozzi, quienes habían creado, al iniciar el siglo XIX, las bases de la gimnasia escolarizada moderna. Muñoz lo define como: “biológico-evolucionista” (Muñoz, 1990 cit en Torres, 1998).

Dos variantes gimnásticas: “la higienista” escuela sueca de Pedro Ling,⁷ y la “patriótica”⁸ escuela francesa de Amorós. Para los escolares se propuso la gimnasia sueca, determinada por el efecto fisiológico e higiénico, no dinámico, sobre el cuerpo. Este método fue el que principalmente se aplicó en las escuelas primarias de México.⁹

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

En la práctica docente, los principios higiénicos y terapéuticos se dejaron en un segundo plano, ocupando su lugar los aspectos de vigor, fuerza y disciplina militar que se promovieron como indicativos de prosperidad individual y nacional. Se buscó el perfeccionamiento físico, por la vía mecánica del movimiento o por la “anatómica-fisiológica”.

Así, al haberse gestado la gimnástica militar en sus dos vertientes “higiénica” y “patriótica” con una base positivista, influyó en su posterior desarrollo hacia objetivos de perfeccionamiento motriz para la competencia o bien para la guerra.

En 1905, año en que Justo Sierra fue nombrado subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes, se legalizó la obligatoriedad y gratuidad de la instrucción elemental y exigió uniformar los planes y programas de la enseñanza elemental.

⁷ Para autores como Benilde Vázquez, la “higienista” se originó a partir de los estudios médicos de fines de siglo XIX y principios del XX sobre “fatiga escolar”.

⁸ La “patriótica” recoge la tradición nacionalista (Amorós), persigue la regeneración de la raza y culminaría con la concepción nazi de la educación física.

⁹ Se enviaron profesores a tomar clase de la especialidad a Estados Unidos, Dinamarca, Alemania, Francia y Suecia de donde llegaron convencidos de la importancia del método sueco en la gimnasia para escolares (SEP, 1980:16).

b) Proceso de consolidación de la educación física y deportiva en México

Abarcó desde mediados de los años veinte hasta fines de la década de los ochenta. Se caracterizó por la superposición de varios enfoques teóricos y concepciones diferenciadas de su objeto y, aunque en algunos casos han perdido su sentido original, en su conjunción han llegado a formar un campo de acción muy amplio.

Etapa vasconcelista (1921 a 1924)

Se inició como parte del modelo de cultura nacional vasconcelista (Vasconcelos, 1981 y SEP s/f), durante el cual la educación física rescató los bailes regionales, las danzas autóctonas y el folklore, como bienes de la cultura física para preservar el significado de lo mexicano. El proyecto se completó con la incorporación de los deportes de origen anglosajón, sustentado en la visión cristiana propagada por la Asociación de Jóvenes Católicos (YMCA en México la ACJM).

El nuevo concepto de educación física se concibe como parte de la “cultura física”, entendida en las formas específicas de expresión corporal asimilándola a los valores más elevados de la cultura. En palabras de José Vasconcelos, se trataba de: “estimular a través del ejercicio la salud física y espiritual”. Con un marcado sello filosófico idealista sustentado en autores como Kant, se buscó la perfección estética no sólo como la prueba de la ética más pura, sino como parte de “las actividades útiles”. Vasconcelos señala: “Desde la cultura física y el deporte y aun antes de que se llegue al baile, logra la actividad del cuerpo satisfacciones que no se explican por afán de salud o de equilibrio natural sino por goce de transfiguración que se opera en el arte” (Torres, 2001:44). Para impulsar el proyecto en **1923** se creó la **Dirección General de Educación Física**, en 1924 el Estadio Nacional, se construyeron albercas y se propiciaron ampliamente las presentaciones gimnásticas en festivales al aire libre. José Vasconcelos distinguió **claramente los fines competitivos del deporte de su carácter formativo**, advirtió:

[...] en el deporte hay un elemento turbio, que es el prurito de la competencia, la manía de los *récords*... sin embargo, podrá un maestro hábil convertir la destreza en espectáculo desinteresado y hermoso. La marcha en el campo, las montañas, los bosques, la natación en el mar o en el río, la carrera bajo las arboledas prestan ocasión para que el ejercicio se combine con la divagación poética y para que la compañía participe en el cenáculo (Torres, 2001:44).

A la gimnasia se le percibió más como arte que como disciplina científica. A los maestros se les consideró “artistas”. Se dio prioridad a la gimnasia, la rítmica y la danza:

[...] veremos cómo enlaza en el estadio la plástica con la música por medio de la danza. Y cómo la danza constituye la plenitud de la enseñanza física, al mismo tiempo que una de las rutas del conocimiento estético. El camino que sigue el cuerpo para llegar, entero y luminoso, al espíritu! Especialmente en la mujer este es un camino obligado. El hombre puede quedarse en la fuerza generosamente concertada de un buen deporte; la mujer ha de saltar por encima del deporte violento, a su reino natural que es el baile (Vasconcelos, 1981).

Se impulsó predominantemente la gimnasia como antecedente de la práctica deportiva. A través del deporte, además del juego saludable al aire libre, trató de formar una educación moral:

[...] que se deriva del trabajo desinteresado en compañía, el *team work* del que hablan los yanquis, y el espíritu de sacrificio en el triunfo; la lealtad para perder de que nos hablan los especialistas, y también la vieja lección de los griegos, el disfrute de belleza que hay en el atletismo. Además, la actitud cristiana que busca vencer con el deporte la sensualidad (Vasconcelos, 1981).

Encontró una relación directa entre el ejercicio, la alimentación y la salud, consideró que era más importante una buena higiene y ejercitación que la acción del médico. En 1923 se funda la Federación Internacional de Educación Física (FIEP)¹⁰ y, en el mismo año, para la formación de profesores se creó la Escuela Elemental de Educación Física, nombrando a José F. Peralta como director.¹¹ Peralta había sido educado en Syracuse, Nueva York y vivió en La Habana antes de llegar a México; impulsó las ideas que sobre educación física y deportiva que privaban en Estados Unidos, las cuales había adquirido en la Asociación de Jóvenes Católicos (YMCA).¹² La escuela

¹⁰ Para mayor información ver: http://www.terra.es/personal4/fiep-cat/manif_es.html, ahí se puede constatar el contexto interdisciplinario e interprofesional que impregna las temáticas estudiadas.

¹¹ Para mayor información consultar: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/plan_fisica/anteced.htm

¹² López Hinojosa, folleto, sin editorial ni fecha, en Luz Torres Hernández, *La concepción de cultura física “estético nacionalista” en la política educativa de José Vasconcelos*, en: <http://www.xoc.uam.mx/~cuaree/no31/seis/concepcion.html>

funcionó hasta 1927 y el único requisito para ingresar consistió en haber sido deportista sobresaliente.

La preparación se centró en la gimnasia, los deportes y las materias médicas como sustento teórico, también se introdujeron dos cursos sobre ciencia de la educación y otros más sobre formación social y humanística. Se incorporaron los bailes, las danzas regionales y se divulgaron las tradiciones y los valores prehispánicos como símbolo de las raíces más auténticas del ser mexicano.

En las misiones culturales y las escuelas normales rurales, fue determinante la presencia de los educadores físicos quienes se encargaban de compensar en los niños las actividades intelectuales con clases de gimnasia, juegos y deportes con propósitos educativos; enseñar a los profesores a organizar festivales deportivos; realizar clases de demostración que observarían los demás profesores; y con el vecindario promover actividades con el sexo masculino y con el sexo femenino. Además eran los responsables de las vacunas. Al término de la estancia de las misiones culturales los profesores de educación física, debían dejar organizadas asociaciones deportivas y en funcionamiento, campos para juegos y deportes (entrevista Brito, 2005).

La Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional

La Escuela de Educación Física de la Universidad Nacional se creó en enero de 1928 y funcionó hasta 1935, teniendo como director al profesor Roberto Velasco con una propuesta higiénico-deportiva, cuyo énfasis educativo se inclinó hacia el cuidado de la salud. Sus postulados biomédicos dieron sustento teórico al enfoque del entrenamiento deportivo (Molina, 1986:42).¹³ Su plan de estudios basado en el que entonces era reconocido como el más avanzado en Springfield, Estados Unidos, asignó a la materia la función de agente terapéutico y de salud a través del deporte, la gimnasia y la danza. Se promovieron los deportes: básquetbol, voleibol, fútbol, atletismo y natación.

Se amplió muchísimo el número de materias técnico deportivas (calistenia, atletismo, voleibol, beisbol, *play ground*, aparatos, fútbol, natación, box, lucha, básquetbol). La danza, los bailables y la rítmica se impartieron sólo a las mujeres; mientras béisbol, aparatos, box, fútbol y lucha, exclusivamente a los varones. Otras materias eran los juegos recreativos, frontón, tenis y campamentos, que posteriormente desapareció.

¹³ Ocupó las instalaciones de la Escuela Nacional de San Ildefonso, el centro escolar Benito Juárez y, finalmente, el Estadio Nacional (Molina, 1982:42).

La Escuela organizó en 1932 el Primer Congreso de Educación Física con temas como: la preparación de los padres de familia para una buena educación física desde el nacimiento hasta su entrada a la escuela elemental; las bases científicas de la educación física en el jardín de niños, escuela primaria, secundaria y profesional; la educación física para el obrero, el empleado y el profesionista; y la educación física de la mujer; entre otros.¹⁴

Sobre la creación de especialidades, se separó la preparación del educador físico y la especialidad de directores de educación física, que comprendía un año más de estudios. Se promovió la investigación biomédica en el terreno de la medicina del deporte. En este sentido, la escuela universitaria influyó decididamente, ya que hasta la fecha, sigue prevaleciendo el enfoque biomédico en estudios encaminados al deporte de alto rendimiento y, aunque se fortalece, aún es muy limitada la investigación en el área educativa.

En la educación socialista: 1934 a 1940

En la década de los treinta, se promovió desde la política del Estado la socialización con una práctica popular comunitaria, impulsada en el marco de la educación socialista durante la presidencia de Lázaro Cárdenas; quien frente al agudo problema de la pobreza, que se concebía directamente vinculado con el de la educación, forjó un programa educativo paralelo al económico que vislumbró la necesidad de fortalecer una educación con acento popular y social (Sotelo en Torres, 1998). Para lograr sus objetivos, en 1934, se modificó la Constitución y se instituyó la “educación socialista”.¹⁵ Se establecieron los primeros organismos administrativos de la educación física y el deporte a nivel estatal para promover la participación de la población en general. Se fundaron campos de deportes para obreros y campesinos, torneos y concursos atléticos. En 1932 México participó en los Juegos Olímpicos de Los Ángeles.

En 1933 se fundó la Confederación Deportiva Mexicana (CODEME) que funciona hasta la fecha y, a nivel nacional, se creó el Departamento Autónomo de Educación Física, nombrándose al general Tirzo Hernández como su director. Para la formación de profesores de educación física se fundó, en 1936, la Escuela Normal de Educación Física (nota 14:124). A la materia se le

¹⁴ Ver: *Historia de las escuelas formadoras de docentes en educación física: Escuela Superior de Educación Física*, DF, mimeo, pp. 102-103.

¹⁵ La educación socialista se fundamenta en los principios de Carlos Marx y Federico Engels. Algunas de sus principales obras: *Las tesis sobre Feurbach* 1845; *Manifiesto del Partido Comunista*, 1848; *El capital*, 1867. Engels: *Del socialismo utópico al socialismo científico*, *El origen de la familia la propiedad privada y el Estado*.

concibió como agente disciplinario y un medio para aumentar el vigor físico a través de deporte, encaminando sus objetivos hacia el perfeccionamiento de la técnica deportiva, con base en los ejercicios premilitares y una visión nacionalista (nota 14:124). Se propiciaron actividades de carácter cívico políticas como la organización y participación en el desfile deportivo del 20 de noviembre, asistencia para “hacer valla” a personalidades políticas, uso de la banda de guerra en todos los desfiles de los constituyentes, servicio militar y juramento a la bandera los sábados. Las relaciones que se establecían con otros organismos eran exclusivamente en el aspecto militar y deportivo; des- cuidando, con ello, el ámbito académico científico. No impulsó ni desarrolló la actividad investigativa y mientras se fortalecía la creación de un espíritu nacionalista de lealtad y compromiso hacia el Estado.

Se promovió la clase con ejercicios gimnásticos “por tiempos” o “en serie”. Era fundamental iniciar con la demostración por parte del maestro, el cual corregía y dirigía la clase que estaba basada en la elementarización y mecanización de los ejercicios. En el manejo masivo de los escolares se hizo uso de técnicas disciplinarias surgidas de los llamados “ejercicios militares”, también se consideraron las ceremonias cívicas, escoltas, marchas, desfiles, “tablas gimnásticas” basadas en el “método calisténico”, el cual implicaba la ejecución de movimientos de acuerdo con determinados ritmos musicales. Estas actividades se presentaban en festivales escolares para conmemorar fechas especiales cívicas nacionales. El método calisténico fue utilizado en las escuelas primarias desde la década de los veinte y se sigue aplicando hasta nuestros días. Los profesores Julio L. Marín, Enrique J. Zapata y Jesús Prian, entre otros, adaptaron el método de gimnasia sueco de Pedro Ling, con otras influencias como la progresión de los ejercicios de Skastrom y la danesa, que aconseja la realización del ejercicio en razón del individuo y no priorizarlo al sistema (SEP, 1930 y 1969).

En 1939 se fundó la Dirección Nacional de Educación Física a la cual se inscribió, en 1940, la enseñanza premilitar. Posteriormente, bajo el gobierno del general Plutarco Elías Calles, en 1942, fue transferida a la Secretaría de Guerra como Dirección General de Educación Física y Enseñanza Premilitar. En la década de los cuarenta a la educación física se le identifica cada vez más con el deporte diluyéndose, paulatinamente, la “gimnástica” con la que se originó en la vida escolar a principios del siglo.

El periodo de los sesenta de la educación física y deportiva en México

Como resultado del avance científico y tecnológico posterior a la década de los años cincuenta, se impulsó una política educativa hacia el desarrollo

tecnológico con el fin de garantizar la elevación de los niveles de eficiencia y eficacia en los procesos productivos. Esta tendencia marcó también a la educación física y durante la década de los sesenta se promovió el desarrollo de la actividad deportiva, trasladando los principios del rendimiento productivo a través del uso de las técnicas deportivas a la educación física. Este apoyo se fortaleció con la obtención para México de la sede de los XIX Juegos Olímpicos de 1968. Se creó infraestructura deportiva (instalaciones y recursos humanos especializados), se contrataron entrenadores extranjeros y se creó el Instituto de Capacitación Deportiva (1963-1967), auspiciado por el Comité Olímpico Mexicano.

El apoyo se orientó claramente hacia el deporte, sobre los recursos e infraestructura que tradicionalmente se destinaban o pertenecían a la educación física. Tal es el caso del Palacio de los Deportes y el estacionamiento adjunto, cuya construcción restó 9 hectáreas de superficie a la Escuela Nacional de Educación Física (anteriormente contaba con 15 y la redujo a 6 hectáreas), sin que a la fecha las autoridades lo hayan restituido. Ya existían las escuelas para profesores, además de la del Distrito Federal, estaban las de Veracruz, Chihuahua y Tabasco.

El programa de educación física en 1969 prescribía, para la escuela primaria oficial, los siguientes contenidos: iniciación de la clase con ejercicios de control, marchas, paso veloz y gimnasia para todos los grados. Como actividades complementarias: juegos recreativos para el primer grado, gimnasia rítmica y bailables, juegos organizados y relevos para el segundo; juegos organizados para el tercer grado; juegos organizados y de iniciación deportiva para el cuarto y deportes para el quinto y sexto grados (SEP, 1969).

La reforma educativa de los setenta y los programas por objetivos

Esta década representó para la educación física y deportiva un momento significativo debido a la incorporación de la psicomotricidad en el sustento psicopedagógico de la materia.

En 1971 se edita el *Manifiesto Mundial de Educación Física* que delineó la finalidad educativa de la especialidad, su concepción y sus acciones, destacando el papel de la recreación como factor de integración familiar y desarrollo social.¹⁶ En 1975 fue publicada la *Carta Europea del Deporte para Todos*, dando pauta al movimiento de masificación del deporte. Siguiendo

¹⁶ Para mayor información cfr.: http://www.terra.es/personal4/fiep-cat/manif_es.html.

esta corriente se creó, en México, la primera escuela pública para capacitar técnicos en recreación que funcionó hasta 1977 y era dependiente de la Subsecretaría de Cultura y Recreación. En noviembre de 1978 la *Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte*, en la Conferencia General de las Naciones Unidas, declaró el derecho fundamental de todo ser humano a la educación física.

En 1974 se creó el primer programa de educación física para la primaria diseñado por objetivos, definiendo a la materia como “educación por el movimiento”. Al basarse en los principios del desarrollo motor aportados por Piaget y Wallon se le otorgó mayor relevancia como medio educativo. Por ello se adoptó la “psicocinética” de Jean Le Boulch,¹⁷ como fundamento de los programas (SEP, 1974:17). Éstos criticaron la tendencia hacia la deportivización de la educación física, así como a los profesores que se había dirigido al perfeccionamiento en la ejecución de los ejercicios y de las cualidades físicas (fuerza, resistencia, velocidad, flexibilidad). Tratando de superar el modelo biólogo tradicional y el dualismo existente, el autor aplicó la psicología cognitiva, destacando a su vez los factores sociales que condicionan el movimiento humano.

Siguiendo el enfoque psicomotriz, en el área de educación física se determinaron los siguientes objetivos particulares: ajuste postural (Le Boulch lo denominó esquema corporal); estructuración perceptiva (SEP, 1969:11) y coordinación motriz o ajuste motor.¹⁸

Los objetivos generales del programa fueron: 1) contribuir al desenvolvimiento integral de las potencialidades; 2) perfeccionar la capacidad motriz; 3) influenciar el crecimiento y desarrollo armónico del organismo; 4) adquirir conocimientos, hábitos y cualidades motrices para aumentar la capacidad de trabajo y mejor adaptación a las exigencias de actividades físicas; 5) incrementar la práctica de actividades físico-recreativas y deportivas, ocupando el tiempo libre con finalidades compensatorias, higiénicas y de emulación y 6) aportar la formación básica para el desempeño de sus actividades laborales, recreativas, deportivas y estéticas, dentro del marco de los objetivos generales de la educación (SEP, 1969:19).

¹⁷ La psicomotricidad surgió en Europa (Francia 1950-1960, en España 1970) bajo diversas perspectivas (principalmente Piaget y Wallon), el enfoque psicoanalítico del desarrollo infantil (Spitz, Freud, Klein, Winnicot, etcétera) y la fenomenología como modo de estudiar la conducta humana.

¹⁸ Para Jean Le Boulch es el “esquema de acción” referido al sentido piagetano de “plan de acción” o estrategia subyacente a una serie de secuencias de acción.

El aprendizaje se basó en la adquisición de nuevos esquemas motrices, que permitieran al sujeto ajustarse a las distintas situaciones del medio y a sus propias necesidades. Se consideró que en la medida en que el aprendizaje se alejaba de la mecanización y se apoyaba más en la internalización (estructuración perceptiva) del acto motriz, se convertiría en un elemento enriquecedor del esquema corporal. Se impulsó el método activo, ya que implicaba el desarrollo de las capacidades más que el aprendizaje de gestos modélicos y la acumulación de contenidos motrices. Consideró los diversos factores de la personalidad, por lo que dio gran importancia a la experiencia vivida (la conciencia y el significado del movimiento). La experiencia motriz vivenciada no podía ser sustituida por la experiencia o tecnicismos del profesor; el “tanteo experimental” de Piaget, se eligió frente a la demostración.

Diez años más tarde, en abril de 1988, se autorizaron los programas con un enfoque “orgánico funcional”, los cuales también se diseñaron por objetivos y estuvieron vigentes hasta agosto de 1994. Retomaron la psicomotricidad¹⁹ planteada en los anteriores, pero dando un giro hacia la búsqueda de mayor rendimiento físico y eficiencia del movimiento. Se definió a disciplina como la **educación del movimiento** y a ésta como:

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

Los contenidos generales fueron: organización del esquema corporal²⁰ y rendimiento físico.²¹ Como contenidos específicos se establecieron: imagen corporal; ubicación espacio-tiempo; coordinación de ejes corporales;

¹⁹ Sustentados teóricamente en Le Boulch, Jean (1972, 1978); Zapata, Oscar (1982, 1985); Harrow, Anita (1981); Giraldes, Mariano (1980) y Teleña, Pila (1981,1983), entre otros.

²⁰ El esquema corporal se define como: “toma de conciencia del individuo acerca de sus posibilidades de movimiento y relacionarlas con el espacio, objetos y personas que le rodean, a fin de desarrollar sus habilidades perceptuales” (SEP, 1970:10).

²¹ El rendimiento físico se define como: “la respuesta con eficiencia del movimiento a un estímulo dado, procurando el incremento y el mantenimiento de las habilidades físicas, de tal manera que incidan favorablemente en su crecimiento y desarrollo” (SEP, 1970:10).

lateralidad; independencia y predominio motor; control corporal; y coordinación (fuerza, equilibrio, flexibilidad, agilidad velocidad y resistencia).

El “movimiento intencionado” fue señalado como eje integrador de los contenidos programáticos (SEP, 1990:7). Se eligieron, para lograr los objetivos, los siguientes medios de activación física: 1) técnicas de recreación: juegos y canciones (para preescolar, primaria, secundaria y bachillerato); 2) iniciación al ritmo: rítmica corporal, iniciación a la danza, danzas y bailes populares mexicanos (para preescolar, primaria y secundaria); y 3) iniciación al deporte: juegos predeportivos, iniciación deportiva, deporte escolar (para primaria, secundaria y bachillerato). Como actividades permanentes se indicaron: respiración, relajación y postura.

Con respecto a la formación de docentes, en 1971 se creó la Escuela Militar de Educación Física y Deporte (EMEFyD) dependiente de la Secretaría de la Defensa, con el propósito de crear profesionales en el área para atender a su personal, funcionando hasta 1983. La Escuela Normal de Educación Física, antecedente de la ESEF, fue creada en 1936 a instancias del entonces presidente Lázaro Cárdenas; cambió de nombre dos años después a Escuela Nacional de Educación Física y, en noviembre de 1976, se publicó en el *Diario Oficial* de la Federación el Acuerdo 11140, que le otorgó facultades para impartir estudios de licenciatura en Educación Física en las modalidades: escolarizada y semiescolarizada. En 1981 se crea la Subsecretaría del Deporte a la cual se inscribirá la Escuela Superior de Educación Física.

A partir de la gestión de Ofelia Téllez de Gómez Leal, entonces directora de la Escuela Nacional de Educación Física (ENEF), por el Acuerdo Secretarial 11140 de noviembre de 1976, 8 años antes del resto de las normales, se crea el nivel superior para la formación de profesores en educación física y en consecuencia su denominación como Escuela Superior (ESEF), que mantiene hasta la fecha. En 1982 se formuló la “Sistematización académica de la Escuela Superior de Educación Física” que delineó técnica y conceptualmente el modelo curricular vigente. Éste fue diseñado siguiendo el modelo por objetivos que resultaron muy abarcativos pues consideraban la formación de docentes para su desempeño en todos los niveles educativos y los diferentes sectores de la población, la investigación en sus diferentes campos de acción, crear maestría y doctorado y la superación académica permanente de su personal (SEP, 1982:27).

Asimismo consideraba diez campos: pedagógico, psicológico, administrativo, investigación, cultura general, cívico-social, filosófico, biológico, técnico-deportivo y artístico. Estos campos constituyeron cinco áreas disciplinarias: técnico artística (5.7%), técnico deportiva (36.7%), ciencias sociales (10.3%), ciencias psicopedagógicas (20.6%) y ciencias biológicas (18.3%).

Además de las materias optativas a las que corresponde 9.1% y, en su mayoría, de la academia técnico deportivas. Este modelo fue aplicado en otras entidades federativas y estuvo vigente hasta el año 2002 en que se implantó el nuevo modelo curricular.

El programa de educación básica puesto en marcha para el ciclo escolar 1994-1995 consideró el movimiento corporal como medio para propiciar aprendizajes significativos, marcando esta característica común con los dos programas operados anteriormente desde 1974. Se denominó de “integración dinámica” por la constante interrelación que existe entre los ejes temáticos en los que se han organizado los contenidos de la asignatura a partir de componentes y elementos, éstos fueron: estimulación perceptiva motriz [conocimiento y dominio del cuerpo, sensopercepciones y experiencias motrices básicas]; capacidades físicas condicionales [en fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad]; formación deportiva básica [iniciación deportiva y deporte escolar]; actividad física para la salud [nociones y conceptos para la práctica del ejercicio físico y efectos del ejercicio físico sobre el organismo]; y por último el de interacción social [actitudes y valores culturales]. El sustento teórico señaló la existencia de las siguientes premisas a considerar: fases sensibles;²² tipos de crecimiento;²³ sistemas energéticos²⁴ y fases del aprendizaje motor.²⁵

²² Se refiere a los periodos donde el organismo es susceptible de responder a la estimulación motriz, alcanzando niveles óptimos de desarrollo, sobre todo en lo que se refiere a sus características físicas, tanto coordinativas como condicionales.

²³ Cada niño tiene su propio ritmo de desarrollo físico, de acuerdo con su edad biológica, la cual va enmarcando las características morfofuncionales y las hormonales para cada uno de los años de vida, lo que estará permanentemente influido por el tipo de alimentación, el medio ambiente geográfico y social que lo rodea y las características biológicas y hereditarias así como las enfermedades. Estos factores son los que influyen en los tipos de crecimiento, los cuales se aprecian de forma objetiva al comparar la edad biológica con la cronológica; la diferencia que se encuentra como resultante de esta comparación hace que se determine la existencia de escolares de crecimiento biológico acelerado, normal o retardado y de acuerdo con este tipo de crecimiento se presentará la aparición de los tiempos oportunos para estimular cada una de las capacidades físicas con su respectiva fase sensible.

²⁴ Toda actividad motriz que generan los niños depende, básicamente, de la posibilidad que tienen sus células musculares en cada año de vida para transformar la energía química en energía mecánica, lo cual se logra gracias a los sistemas energéticos del organismo humano como son: fosfocreatina, glucólisis y ciclo de krebs.

²⁵ Etapas que se presentan en el aprendizaje del movimiento y son: 1) fase ideomotora: el alumno se forma una imagen mental de la ejecución del movimiento; 2) fase del aprendizaje gruesa: el alumno satisface su necesidad de experimentación del movi-

A partir de los programas por objetivos puestos en marcha en la década de los setenta se incorporó, además, de la psicomotricidad, la recreación y el concepto de uso del tiempo libre como contenidos del plan para la formación de profesores y, a pesar de que se sustentó en los postulados de la educación motriz, siguió prevaleciendo el deporte como actividad dominante.

Los enfoques educativos predominantes

De acuerdo con María de la Luz Torres (1998), al revisar el desarrollo histórico de la educación física en México dentro de la institución escolar en el siglo XX, se identifican los siguientes enfoques o corrientes educativas:

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

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

Técnico-deportivo: se fortalece en la década de los sesenta y particularmente cobra auge con la celebración de los Juegos Olímpicos de 1968. Énfasis en la preparación deportiva orientada hacia la competencia. Considera el récord y la marca atlética como prueba de eficiencia en el alto rendimiento. Se acusa a los sistemas de entrenamiento deportivo por crear estereotipos estables, muy rígidos que terminan por arruinar la capacidad física de los escolares.

Deportivo-recreativo: las actividades de tipo lúdico recreativo se incorporan formalmente a los programas en la década de los setenta junto con la importancia que cobra el enfoque psicomotriz y el concepto de “tiempo libre”. Se basa en el interés natural de los escolares por el juego y las actividades deportivas, considerando que por medio de estas actividades se logra una formación integral: biopsicosocial.

miento; y 3) fase del aprendizaje fina: donde se inicia la habilidad, ya que la ejecución adquiere mayor calidad con el mínimo de esfuerzo.

Psicomotor: Aparece como crítica y superación a la concepción biomotriz base del enfoque técnico deportivo. Se reconocen dos posturas: una que observa el movimiento como objetivo. Jean Le Boulch señala al respecto: “nosotros mediante la utilización de la internalización que unifica y estructura, que permite establecer relaciones entre los fenómenos motores, intelectuales y afectivo y otra que considera el movimiento como medio para alcanzar el desarrollo de la personalidad humana” (Sociedad Francesa de Educación y Reeducción Motriz, entre los que se encuentran autores como: Aucouturier, Vayer, Lapierre, entre otros). Entre los críticos a este enfoque se dice que está basado en patrones de movimiento motor preestablecidos por lo que se alejan del movimiento de los sujetos en situaciones reales, para Arnaud (1983) es “intelectualista” y subjetivo.

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

Enfoques de la educación física deportiva y valores sobre la motricidad

Dentro de las instituciones educativas la educación física ha dado mayor atención al aspecto cuantitativo selectivo, dirigido hacia el perfecciona-

miento motriz o deportivo, sobre otras cualidades formativas de la motricidad humana. Sin embargo también ha ido desarrollando un amplio campo aplicado a la formación integral de los sujetos. En cada uno de los enfoques revisados se han impulsado valores que, de manera implícita o explícitamente, acompañan las prácticas educativas. El cuadro 1 presenta, de manera resumida, el momento de constitución de la educación física escolarizada, considerando los enfoques en concordancia con los indicadores de valor y las posturas dominantes impulsadas por las políticas educativas en distintas etapas del desarrollo histórico de México en el siglo XX y lo que va del XXI.

CUADRO 1
ENFOQUES, INDICADORES DE VALOR Y ETAPA
DE DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA EN MÉXICO

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

Como hemos visto en el proceso de institucionalización la educación física durante el siglo XX transitó de la concepción de la gimnasia higiénico-militar de principios de siglo, hasta los sustentados en la psicomotricidad humana. Con respecto a su aplicación en la clase directa si bien se adecuó al contexto social, geográfico y cultural mexicano, se ha basado en modelos conceptuales originados principalmente en Estados Unidos y Europa Occidental. Por tanto, en las escuelas, con raras excepciones, principalmente se impulsaron procedimientos didácticos, deportes, reglamentos y técnicas de entrenamiento creadas en estos países.

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

En la formulación teórica fue aceptado el enfoque psicomotor como el principal sustento de la educación física, sin embargo, su aplicación, tanto en la clase directa en los distintos niveles educativos como en la formación docente, no tuvo una aceptación automática pues se confrontó con el enfoque técnico-deportivo, hasta entonces dominante. Ello propició rupturas no sólo en cuanto a las posiciones teórico-metodológicas, sino en la dirección política del proyecto. Finalmente, se logró conciliar el enfrentamiento integrando las premisas teóricas de la psicomotricidad al objetivo del “deporte escolar”. Con esta solución ambos enfoques convivieron, aunque el apoyo y la dominancia continuó recayendo en el deporte.

TERCERA PARTE.

LA TRANSICIÓN DE LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA A FINES DEL SIGLO XX Y PRINCIPIOS DEL SIGLO XXI

En la última década del siglo XX se identificó una etapa de transición de la educación física mexicana. Tanto académicos, especialistas, formadores de docentes, profesores, alumnos, autoridades, agrupaciones profesionales, empleadores de servicio, plantearon en concordancia con lo que sucedía en otros países latinoamericanos y europeos la necesidad de revalorar el papel

de la educación física en su función social, así como la reconceptualización de la disciplina y sus prácticas de enseñanza a nivel de congresos, encuentros y foros. Se insistió en la redefinición del objeto de estudio; por su parte los organismos internacionales como la UNESCO enfocaron su atención hacia el concepto de acondicionamiento y actividad física en contra del sedentarismo.

Con respecto a la formación de profesores la conclusión de la investigación para evaluar el currículo de la Escuela Superior de Educación Física presentadas en enero de 1994, constató la necesidad de redefinir el modelo en la especialidad a partir de detectar las nuevas necesidades sociales a las cuales no se estaban dando respuesta (ver apartado sobre la evaluación del modelo curricular 1982, en este trabajo). Los síntomas de la transición han tomado cuerpo en cambios que tocan directamente a la formación de los recursos humanos y los planes y programas en las escuelas de educación básica. En el diseño de estas propuestas puede observarse la influencia directa del desarrollo teórico de autores, aunque los hay argentinos y franceses, sobresale la influencia del enfoque español en México.

Influencias internacionales en México. Temas y autores

Debido a la escasa producción de investigación educativa en el campo de la educación física y deportiva en México en el siglo XX, han sido muy significativas las corrientes teóricas y los modelos educativos producidos en otros países, principalmente los desarrollados en Europa. Éstos se han recibido en distintas etapas históricas y han ejercido, en su momento, una clara influencia en la definición de los enfoques que se han desarrollado en México.

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

Algunos destacan por su influencia en los conceptos y los temas tratados así como las metodologías, por lo que han sido considerados autores clave en el diseño curricular de los modelos, tanto en la formación de profesores de educación física como en los programas de la educación básica. Existen puntos de coincidencia entre los autores sobre el objeto de estudio y de trabajo de la educación física y deportiva en donde se observa un cambio esencial en relación con los planteamientos anteriores es en el traslado del punto de interés que se había centrado en la disciplina, es decir en la educación física, hacia los sujetos que se benefician de la práctica educativa. Con ello encontramos una renovación en los temas y las metodologías didácticas, reorientándose las prácticas educativas hacia los sujetos.

Se han elaborado categorías clave desde la preocupación de especialistas y estudiosos del campo de la educación física, que han sido retomados en el diseño de los planes y programas para la formación de profesores y la educación básica en el país. Es el caso del concepto de motricidad y el de corporeidad. Para ilustrar la reflexión actual, referida a ciertos temas de importancia para estos planteamientos, nos referiremos brevemente a algunos autores con sus postulados.

Panorama internacional del objeto y los fines de la educación física escolar

En *La necesidad de la educación física escolar*, Benilde Vázquez Gómez (1989, cap. 7), se pregunta si ésta es necesaria para los niños y adolescentes y, si es en la escuela, en donde debe facilitarse. Al respecto expone: “El aprendizaje corporal es el aprendizaje inicial; la utilización del propio cuerpo a través del movimiento como primer instrumento de actuación en el entorno es una tarea ineludible para el nuevo ser” (p. 152).

La autora sostiene que históricamente no se había considerado la educación del cuerpo como objeto de la educación, sólo se le tenía en cuenta respecto de la salud. El hombre nace con sus capacidades físicas transmitidas genéticamente (aprendizajes filogenéticos), pero éstos no se actualizan sino a través de la actividad, del ejercicio y muchas capacidades no llegarían a su plenitud si no se ejercitan en el momento oportuno:

El desarrollo sano de la personalidad exige el cuidado precoz de la actividad corporal. Exige no sólo la adecuada protección alimenticia y sanitaria, sino también protección y estimulación psicomotora oportuna; el niño debe tener la oportunidad para ejercitar sus propios movimientos espontáneos y para elaborar esquemas intencionados de acción, comunicación y representación corporal y activa (M. Yela, 1982, cit. por Vázquez, 1989:152).

Como se observa en este planteamiento, la autora menciona cómo es superada la educación sanitaria y alimentaria, subrayando el desarrollo psicomotor y elaborar esquemas psicomotores intencionados, y con ello incorpora la importancia de la comunicación y expresión corporal. Retomando a Gruppe (1976), el hombre no solamente es cuerpo, sino que “tiene cuerpo”, porque lo construye a través de la educación física, “el hombre puede darle sentido al cuerpo: lo corporal se presenta al hombre como una tarea”. Con respecto a este planteamiento es importante para clarificar el objeto, hacer énfasis en la distinción entre el cuerpo como objeto de la educación física y la referencia a la tarea de construir aprendizajes intencionados sobre lo corporal. En el primer caso se confunde con el objeto de otras disciplinas como la medicina y se corre el riesgo de profundizar una visión dualista; en el segundo se salva el dualismo, al partir de que el objetivo de la educación no es el cuerpo sino el hombre, de la necesidad de dar sentido como tarea educativa a las posibilidades de aprendizaje corporal, sin negar que otros aprendizajes estarán más orientados a construir procesos de pensamiento matemático o de la lengua escrita, inscritos en otros procesos en donde si bien está involucrado el cuerpo como entidad humana no es su tarea u objeto.

La otra vía de necesidad de la educación física es la social y cultural, considerando la poca actividad corporal desplegada en nuestro actual sistema de vida (transporte, actividades laborales automatizadas, vivienda con poco espacio, frente a la reducción progresiva del tiempo de trabajo y ampliación del tiempo libre en donde las actividades físicas ocupan un nivel preponderante). Concluye que “actualmente los objetivos de la educación física no son sólo utilitarios sino en gran parte los recreativos y sociales en general” (Vázquez, 1989:153).

Entre los principales argumentos para la justificación de la educación física en el sistema escolarizado están su presencia histórica en el currículum oficial, la filosofía y la política social que propugna por una educación integral para toda la población; la incorporación al sistema educativo con equidad e igualdad de oportunidades. De acuerdo con Ulmann, citado por Benilde Vázquez, los fines de la educación física, en general, no pueden escapar a los que se imponen a toda educación, pues son fines culturales, entre los que señala: liberar la naturaleza y la vida del niño de acuerdo con ella; subordinación de la naturaleza a la cultura; armonizar las exigencias de lo real con el principio del placer; e importancia del desarrollo y la creatividad personal (Vázquez, 1989:156).

La autora reflexiona sobre la progresiva pérdida de la plasticidad biológica entre los 12 y 13 años y el hecho de no desarrollar una habilidad durante

periodos críticos u oportunos, las posibilidades de adquisición en una época posterior pueden desaparecer, por lo que subraya la importancia de la educación corporal en las primeras edades, por ejemplo, en el desarrollo y elaboración del esquema corporal. Con respecto a la renovación de la escuela, Benilde Vázquez señala aspectos del “fracaso escolar”. Sostiene que entre sus causas están: enseñanza memorística y repetitiva en vez de creativa, sobrecarga en las programaciones, escaso énfasis en los materiales instrumentales, carácter demasiado abstracto de los contenidos y poco actualizados. Aunque se sigue propugnando por la educación básica integral y desarrollo de la personalidad del alumno, todavía está en la fase intelectual, tanto en los contenidos, como en los métodos y sistemas de aprendizaje. Propone los siguientes objetivos para la educación física escolar:

- Promover la salud y la belleza corporal. Prevención de enfermedades y hábitos higiénicos, alimentación, vestido condiciones de trabajo, ejercicio físico adecuado, eficiencia corporal y bienestar psicofísico. **Lain Entralgo (1985):** la salud depende no sólo de la dotación biológica, sino también de los “modos de vivir sociales”.
- Adaptación del niño a su propio cuerpo en los cambios que a lo largo del crecimiento y desarrollo se producen, mediante el avance de la conciencia corporal y las estrategias pedagógicas adecuadas para conseguir una “auto imagen corporal” positiva y autónoma, base del equilibrio psicofísico y de seguridad y confianza en uno mismo.
- Promoverá la adaptación del niño a su entorno físico, social y cultural: *a)* utilizará el movimiento y las vivencias corporales como punto de partida de experiencias educativas en las primeras edades: educación psicomotriz mediante el desarrollo y mejora de la capacidad perceptual y elaboración de respuestas motrices adecuadas; y *b)* desarrollará los gestos motrices atendiendo a las necesidades de la vida actual “para conseguir una disponibilidad motriz generalizada”, para resolver exigencias tanto del medio físico, como del medio cultural, capacitándole para la participación de los bienes culturales de la sociedad actual (deporte, danza, juego), superando el “analfabetismo motriz funcional” en que se encuentran muchos adultos.
- Promoverá el desarrollo de las conductas lúdicas para el tiempo libre. No se trata de educar a través del juego sino de “educar para el juego, el ocio y la recreación”. Juegos deportivos, la danza, deportes de tiempo libre.
- Promoverá las “conductas de autocontrol” como factor de disciplina y conocimiento de uno mismo. Gimnasia educativa y natación, atletismo, sesiones de relajación, yoga, etc. Y todo lo que suponga aumentar la autoconciencia corporal.

- Promoverá las “conductas de rendimiento” proceso de entrenamiento que requiere capacidad de esfuerzo, resistencia a la fatiga y fuerza de voluntad: iniciación deportiva en la escuela “el deporte, mezcla de juego y trabajo, es un buen campo de aprendizaje y de confrontación del principio del placer y del de la realidad, de satisfacción y de frustración” (p. 169).
- Promoverá las “conductas de expresión” y “comunicación no verbal” e integración a través del cuerpo y sus movimientos: mimo, danza, expresión corporal en sentido estricto y debe abarcar no solamente el movimiento expresivo, sino también el creativo.
- Cumplirá la función de terapia canalizando las necesidades de movimiento del niño como contrapeso de las exigencias “del trabajo escolar”, no debe caer en un “didactismo escolar”.
- Función de socialización: campismo, marchas, actividades en la naturaleza.
- En las actividades extraescolares promoverá la integración social de los alumnos.

Corriente de la motricidad integral en la enseñanza primaria y secundaria

Martha Castañer y Oleguer Camerino, han trabajado lo que denominan: “El enfoque global de la motricidad”. En su texto *La educación física en la enseñanza primaria*, presentan una propuesta curricular de integración sistémica de los contenidos de la educación física interrelacionándolos con las capacidades y habilidades motrices del niño en esta etapa, considerando sus distintas dimensiones como expresión de un “sistema inteligente”.

En su primera parte el texto propone una redefinición de las finalidades y objetivos del diseño curricular de base. Consideran los contenidos de la educación física con base en las capacidades: perceptivo motrices; físico motrices y socio motrices. Consideran asimismo una metodología de intervención y evaluación para darle seguimiento al modelo. En la segunda parte presentan unidades didácticas en donde se aplican los conceptos propuestos y son de suma utilidad para los profesores de clase directa, quienes pueden adaptarlas a las propias condiciones de los escolares y del contexto.

Con respecto a la educación física en la secundaria, Florence Jaques (2000) *Enseñar educación física en secundaria* presenta una reflexión sobre las cuestiones de la motivación y de la gestión de la clase de educación física. La posición adoptada en este libro sobre la práctica profesional propone olvidar (aunque no en su totalidad) el rigor técnico dentro de la educación física, siendo un lugar para la reflexión, ideas y sugerencias con el fin de abordar los problemas de la práctica profesional, el texto sitúa la intervención educativa dentro de una perspectiva ecológica y ubica al lector en el

corazón del acto pedagógico, tareas y diferenciaciones pedagógicas que se le presentan como vías de acción experimental y gestión de la clase que permite el desarrollo eficaz de las actividades.

Intersecciones entre la educación física y deporte

Un tema que ha sido abordado actualmente es la diferencia entre educación física y deporte. La inglesa Susan Capel (2002) señala que el fin del deporte es ganar y, por tanto, el papel del entrenador deportivo será enseñar el patrón de movimiento para el desarrollo mecanizado de la técnica que le permita al atleta ser eficiente con el menor esfuerzo físico para obtener el triunfo. La autora distingue esta tarea de la del profesor de educación física, quien se enfocaría a apoyar al alumno para involucrarse de manera voluntaria en un proceso que incluya planear su acción, llevarla a cabo y evaluarla para mejorarla de una manera conciente.

Sobre el mismo tema Jorge Roberto Gómez (2004:2), en su trabajo *El deporte y su significado para el escolar* afirma que –a pesar de que la estructura misma del deporte tiene un carácter lúdico, de placer y de libertad de elección– en su práctica institucionaliza se cambian sus valores intrínsecos por el resultado, el del producto final acabado, como en los sistemas productivos. De esta manera, la concepción competitiva del deporte se traslada mecánicamente, sin análisis, al ámbito del deporte infantil, a través de las competencias deportivas para premiar a los mejores, excluyendo de su práctica a los que no se incorporan al sistema. Al señalar que actualmente se vive un momento de transición en el tratamiento del deporte dentro del ámbito escolar, Jorge Gómez (2004:2) retoma a Pierre Parlebás para señalar que el primer cambio es denominativo, hablando de **juego deportivo**. “Esto implica, de entrada, partir de la palabra juego, adjetivándola con el término deportivo, lo que remite a implicar en esta denominación a todas las acciones humanas, individuales o grupales en que coexistan simultáneamente **el agonismo, el juego y la motricidad**”. El autor señala que bajo una nueva perspectiva el deporte y sus contenidos toman otra dimensión:

La táctica dejará de ser tratada como el medio para vencer al equipo oponente convirtiéndose en resolución inteligente que facilita el juego en conjunto y el placer compartido por superar situaciones complejas.

El fundamento técnico, pasará de ser una obsesión por su dificultad para ser aprendido, a constituirse en una habilidad construida sobre las posibilidades personales de actuación en un marco flexible y contenedor.

Las reglas dejarán de ser marcos perentorios y rígidos, para ser elaboradas democráticamente, inventando juegos deportivos o adaptando los clásicos, a las necesidades e intereses del conjunto de jugadores.

El entrenamiento para vencer al oponente, remedo de la preparación del soldado para destruir al enemigo, dará lugar a la práctica del juego deportivo y la preparación para jugarlo, desde la perspectiva de la salud y la prestación óptima y posible o, simplemente, a la actividad física que cada uno elija, de acuerdo con su idiosincrasia, para practicarla placenteramente.

El juego deportivo organizado para ir eliminando a los menos capaces en etapas sucesivas, dejarán de ser la única alternativa de evento deportivo, al propiciarse los encuentros para jugar por jugar, con participación de los niños y adolescentes en su planeamiento y organización

Este modelo es menos atractivo, menos espectacular, pero es profundamente humano y contenedor. Parte de aceptar la diversidad, las diferencias de intereses y necesidades, las peculiaridades culturales de cada grupo y de cada persona, brindándoles la posibilidad de alcanzar un propio nivel de competencia, habilitarlo para el disfrute del juego deportivo y su disposición como forma de recreación y equilibrio personal (Gómez, 2004:4-5).

La influencia internacional en la enseñanza de los juegos deportivos

José Devís Devís (1990), elabora una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos. Retomando a autores como Peter Arnold, 1991; Velert Renshaw, 1972; Meakin, 1983 y Thompson, 1983 justifican el valor intrínseco de la educación física. Sin embargo, aceptan con Jennifer Hargreaves (1977) los riesgos permanentes de que el deporte y la educación física pueden utilizarse para apoyar los valores negativos de la sociedad, por lo que se requiere de un trabajo conciente de los involucrados, sobre todo los profesores y estudiosos para convertir estas prácticas en una actividad libre y jugada. Devís, parte de una aproximación crítica a la enseñanza de los juegos deportivos, señalando que tradicionalmente su enseñanza se ha reducido a “un conjunto de tareas o habilidades motrices aisladas, claramente orientadas a la adquisición competente de las técnicas deportivas y vinculadas al rendimiento motriz que exigen los patrones dominantes del deporte competitivo de élite” (1990). Este tipo de enseñanza orientada al desarrollo de las habilidades técnicas o la racionalización de la eficacia, conforme a una racionalidad técnica instrumental conlleva la idea de que más que educar lo que se realiza en este tipo de clases es adiestrar. Para Ginnette Berthaud (1978), se trata de “una racionalidad puramente

deportiva” que “infiltra toda la autoridad represiva del sistema social” (cit. por Devís, 1990:144). Señala los siguientes fundamentos para el cambio en la enseñanza de los juegos deportivos:

La consideración de la naturaleza del conocimiento que emplea una persona que participa en un juego deportivo. De acuerdo con Pierre Arnold, la comprensión de los procedimientos implicados y la adquisición contextual de las habilidades técnicas. El “saber cómo”.

La comprensión de la naturaleza de los juegos deportivos y la toma de decisiones. La naturaleza de los juegos deportivos se mueve según Arnold de un énfasis en la táctica a un énfasis en la técnica, del por qué al qué hacer.

El aprendizaje motor en los juegos deportivos. Desde el punto de vista psicológico las habilidades técnicas de los juegos deportivos son abiertas. Poulton las describe en oposición a las habilidades cerradas, como “aquellas que se realizan en un ambiente incierto y en función de las demandas situacionales, donde el participante debe anticiparse y tomar decisiones” (McKinney, 1977 y Pigott, 1982, cit. por Devís). Proponen que el aprendizaje de los juegos deportivos debe orientarse a partir de tareas abiertas cuyo soporte se encuentra en la Teoría del esquema del aprendizaje motor propuesta por Schmidt en 1975.

La creación de un nuevo modelo conceptual, basado en la propuesta de modelo integrado de Brenda Read. Esta autora identifica dos modelos relativos a la enseñanza de los juegos deportivos: el aislado, que ha sido dominante, orientado al desarrollo de la competencia técnica y el que representa la alternativa al modelo anterior llamado modelo integrado.

La realización de actividades adecuadas al proyecto de cambio.

Lo corporal en el currículum escolar

En su artículo “El currículum de educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo”, la autora Ángela Aisenstein de la Universidad de Buenos Aires, Argentina,²⁶ a partir de las categorías de Foucault “anatomía política” (1987) y la de “estrategia biopolítica” (1979), retoma durante las primeras décadas del siglo XIX algunos reglamentos escolares en donde analiza las prescripciones para otorgar un lugar y una posición a los aprendizajes para la educación del cuerpo como medio de control.

²⁶ En 2006 obtuvo su doctorado en Educación, con la tesis “La educación física escolar en Argentina: conformación y permanencia de una matriz disciplinaria, 1880-1960”.

Concluye que a partir del siglo XIX y principios del XX los saberes sobre el cuerpo se organizan disciplinariamente en materias, ramos disciplinas escolares, en tres tipos: de fundamentación biológica teórico-descriptivas como anatomía, historia natural, ciencias biológicas; aquellas que combinan fundamentos biológicos y morales, de tipo teórico prescriptivo como higiene y las de fundamentación biológica y moral, de carácter prescriptivo y práctico como ejercicios físicos, gimnástica y ejercicios militares.

La perspectiva de las acciones motrices en Parlebás

Una de las figuras más destacadas en la actualidad es Pierre Parlebás, profesor de educación física, sociólogo, psicólogo y lingüista francés, que dirigió durante 20 años el Instituto Nacional del Deporte en Francia y ha sido responsable del Laboratorio de juegos deportivos y ciencias de la acción motriz. Es decano de la Facultad de Sociología de la Universidad de la Sorbona en París, cuenta con, al menos, 50 artículos sobre educación física y deporte además de múltiples obras, algunas traducidas a otros idiomas. Desarrolló su tesis doctoral sobre el tema: *La estructura de las acciones motrices presentes en los juegos deportivos*. Entre sus publicaciones más recientes: *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz* (1997), “La educación física en migajas” (artículo, 1984), *Elementos para una sociología del deporte y Perspectivas para una educación física moderna*.

Impacto de las influencias internacionales en México

Dos ejemplos de la transición que han abierto un debate histórico en el campo de la educación física escolarizada en México, se presentan a continuación. Se trata del cambio del modelo de formación de docentes en educación física y el nuevo Programa de Educación Física para la secundaria.

El plan de estudios para profesores de educación física, 2002

A partir de los diagnósticos sobre la formación de los profesores y la práctica docente en las escuelas de educación básica que expusieron la confusión conceptual en torno a la educación física y el deporte, la sobrevaloración del enfoque técnico deportivo dejando de lado los propósitos educativos de la materia; el rezago en la aplicación de los avances de la investigación educativa y los procesos de enseñanza en las escuelas. Se menciona asimismo que el plan de 1982 no permitió la vinculación de la teoría con la práctica y la competencia didáctica que se trata de lograr, así

como la carencia de una línea estructurada para garantizar los aprendizajes sobre cómo se desarrollan y aprenden los niños y adolescentes, además de adquirir conocimientos para el trabajo con ellos.

Con respecto a la educación física en las escuelas del nivel básico que se trataba de una práctica aislada, poco relacionada con las otras asignaturas, falta de comunicación e intercambio pedagógico entre los profesores de educación física y los otros del nivel, con un enfoque de entrenamiento y rendimiento limitando su fin educativo. Se daba poca atención a la diversidad con prácticas inequitativas y marginales. Se criticó que no atendía a las necesidades de expresión de la motricidad y otros aprendizajes de carácter intelectual, de la salud, tiempo libre, la socialización y el fomento de los valores.²⁷

Aunque el diagnóstico también señalaba aciertos de la práctica de la educación física en las escuelas como ser apreciada por los estudiantes, su vinculación con padres y tutores en actividades cívico deportivas, para detectar las capacidades deportivas de niños y adolescentes y en actividades como campamentos escolares, matrogimnasia y clubes de pie plano; a partir de las problemáticas detectadas concluyó que la práctica de la educación física requería de un replanteamiento y reorientación para propiciar diversos aprendizajes en la educación básica y en la formación de docentes.

Como parte del Programa para la Transformación y Fortalecimiento de las Escuelas Normales se llevó a cabo la reforma curricular, implantándose en 2002 el nuevo plan de estudios para la formación de profesores de educación física. Este plan establece como propósitos educar integralmente a los escolares de la educación preescolar, primaria y secundaria y se estructura con contenidos y propósitos, métodos y procedimientos propios en el marco de la escuela. Se propone dar respuesta a las nuevas necesidades de los escolares de la educación básica en la sociedad actual caracterizada por enormes desigualdades, gran heterogeneidad de su población, incertidumbre e inequidad. Por lo que propone una educación física que atienda con calidad y equidad la integración de la corporeidad y el desarrollo dinámico de las competencias motrices de los estudiantes. Todo ello para contribuir al logro de los propósitos y los contenidos de la educación básica. Esto último significa que deberá involucrarse al proyecto escolar como un componente esencial.

²⁷ Diagnósticos sobre la educación física en la educación básica y diagnóstico sobre la formación de docentes en la escuela normal. SEP-DGN. Plan de estudios para la formación de licenciados en educación física, 2002.

En esta perspectiva el maestro se orienta hacia la calidad y la equidad para que todos sus alumnos: desarrollen sus habilidades y competencias motrices; mejoren sus niveles de desarrollo físico y de expresión corporal; adquieran conocimientos, hábitos y actitudes para el fomento de su salud; y se desenvuelvan en el campo intelectual de la afectividad y la socialización.

Los aprendizajes que se propone lograr en cada alumno, son los siguientes: capacidad para resolver problemas; competente en el plano motriz; capacidades para fortalecer su autoestima, la autodisciplina y la motivación; saber adquirir y utilizar información; aprender a vivir la incertidumbre y la variabilidad, ser capaz de adaptarse a los cambios; proponer, comprender y aplicar reglas para la convivencia, el juego limpio y el sentido ético; integrarse a un grupo, al trabajo en equipo, y al sentido comunitario; aprender a ser responsable con autonomía personal; saber respetarse y respetar, hacer valer sus derechos y deberes; promover y cuidar la salud con información, fomento de hábitos, práctica regular de la actividad motriz, y prevención de accidentes; ser capaz de seguir aprendiendo fuera de la escuela y aplicar lo que sabe; y estar motivado para aprender y desarrollar el gusto por aprender e ir a la escuela.

En las líneas pedagógicas que orientan el modelo de formación docente en el plan 2002 se rescatan conceptos clave que se fundamentan, principalmente, en autores españoles.

a) La **corporeidad** como base del aprendizaje en educación física: se la entiende como la entidad del hombre en construcción, ésta se constituye como resultado de la interrelación de: conocimientos, afectos, motivaciones, actitudes, valores, herencia familiar y cultural, por lo que al buscar su integración lo que se pretende es la apropiación de la representación que la persona tiene de sí misma, su cuidado y autoconocimiento por lo que se ubica en el terreno de la identidad y la autoestima. En el plan de estudios vigente postula como propósito central de la educación física en la escuela básica su contribución a la integración de la corporeidad de los estudiantes. En esta línea pedagógica se encierra uno de los cambios esenciales sobre los otros modelos curriculares, ya que se transfiere el centro de la formación que anteriormente se colocaba en la atención a las necesidades de la expresión motriz de los sujetos, como vía para la construcción de su identidad corporal (Alicia Grasso: 2001; 2006).

b) **Diferenciación** entre **educación física** y **deporte**: en la historia de la formación de profesores de educación física esta distinción se hace necesaria debido a la confusión entre ambos términos. En el enfoque del plan se plantea que la educación física es una intervención educativa, es decir, un proceso formativo que aplica la motricidad abierta para propiciar esta

expresión de los escolares en sus distintos ámbitos; por tanto, es una intervención educativa que se basa en la exploración y construcción de acciones pedagógicas. Por su parte, y erróneamente, el deporte se trabaja en las escuelas con la motricidad cerrada para llegar al perfeccionamiento de la técnica como medio de alcanzar la marca o el récord y con ello lograr el triunfo deportivo, a través de métodos de repetición hasta llegar a la mecanización del movimiento. Con la distinción, sin negar la importancia de la práctica deportiva como bien social, lo que se cuestiona es la metodología de su enseñanza en la escuela y se propone una práctica del deporte que mejore la competencia motriz, incluyente y equitativa, con formación de valores, el sentido de cooperación, la identidad y la autoestima (Capel y Leach, 2002).

c) La orientación dinámica de la iniciación deportiva: esta línea pedagógica ofrece una alternativa para la aplicación del deporte en la escuela acorde con las características de los niños y jóvenes de la educación básica. Se trata de que en las actividades deportivas se trabaje la competencia motriz considerando la integración de la corporeidad, para ello se propone iniciar con habilidades motrices de tipo abierto, formación genérica, polivalente y espacios desconocidos y concluir con habilidades específicas o cerradas que corresponden a las etapas en donde se desarrollan habilidades étnicas. Se sugiere la siguiente secuencia: a) juegos modificados; b) juegos cooperativos; c) iniciación deportiva (Delgado, 1997).

d) Promoción y cuidado de la salud: considerando la gran influencia que la actividad física tiene en el cuidado y mejoramiento de la salud, esta línea propone que se trabajen estrategias de enseñanza para identificar los riesgos de la actividad y la creación de conocimientos, hábitos y actitudes sobre la higiene personal y de los alimentos, la actividad motriz, la alimentación equilibrada y el descanso, prevención de enfermedades, accidentes y adicciones (Devís y Peiró, 1990).

e) El **juego motriz** como principal medio didáctico: el modelo reconoce el gran valor del juego como medio multivalente, tanto como actividad placentera, libre en sí misma, como medio de comunicación, expresión y aprendizaje. Por tanto sus beneficios son de tipo cognitivo, afectivo y social, por ello es una excelente vía para contribuir a la integración de la corporeidad. En este enfoque se trata de revertir la concepción de que el profesor sólo pone a jugar a sus alumnos y propiciar que los otros profesores lo utilicen para favorecer diversos aprendizajes (Velázquez, 2004).

f) La edificación de la competencia motriz: esta línea se refiere a la capacidad de dar sentido a la acción, orientarla y regular sus movimientos,

comprender los aspectos perceptivos, cognitivos, relacionándolos con los sentimientos que se tienen y la toma de conciencia de lo que se sabe, de lo que se puede hacer y cómo es posible lograrlo. Se trata de orientar las tareas en la escuela hacia problemas a resolver antes que modelos a ejecutar. Aprender procedimientos para realizar una tarea motora (saber hacer), aplicarlo en diversas situaciones problemáticas (saber actuar); asumir conductas o valores (saber desempeñarse). Pasa por los patrones básicos de movimiento, la creatividad motriz, el juego y la paidomotricidad (Castañer *et al.*, 2000). Se establecen cinco rasgos del perfil de egreso los cuales enuncian la serie de conocimientos, competencias, habilidades, actitudes y valores que le permitan ejercer la formación docente con calidad y compromiso, señalando los siguientes:

Habilidades intelectuales específicas: conocimiento de los contenidos de enseñanza; competencias didácticas; identidad profesional y ética; capacidad de percepción y respuesta a las condiciones sociales de sus alumnos y del entorno de la escuela. Con el fin de dar respuesta a la demanda histórica de los profesionales de la educación física de ampliar el campo laboral, el plan de estudios propone cinco campos de formación especializada: deporte, actividad física, recreación, expresión artística y terapéutica (SEP, 2003).

Para cada una de las asignaturas del plan se han elaborado textos y materiales de apoyo. En la revisión de la bibliografía básica y su aplicación en sus primeros cuatro años se constata un momento de amplia reflexión teórica de la educación física mexicana en la cual actualmente están participando los docentes formadores de profesores en el país y que constituye un hito en la experiencia de la profesión.

El programa para la educación secundaria

En la elaboración de la propuesta de programa para la educación secundaria de la SEP 2002, de acuerdo con sus autores, se desarrollaron los siguientes pasos: 1) el análisis de las corrientes teóricas contemporáneas de la especialidad; 2) el estudio y análisis curricular de diversas experiencias latinoamericanas y europeas; 3) la revisión de los enfoques pedagógicos de los planes y programas de estudio de la escuela primaria, 1993; 4) la elaboración del plan de estudios de la licenciatura en educación física; y 5) la inclusión del enfoque de la educación intercultural.

Basado en un enfoque de competencias que “implica promover y fortalecer conocimientos tanto declarativos como procedimentales, desarrollar habilidades y destrezas de tipo corporal, actitudes, valores y su

interrelación con los desempeños motrices, formar el sentido de la confrontación lúdica, explorar y disfrutar el juego, y satisfacer los intereses personales”; establece que las competencias que desarrolla la asignatura son la integración de la corporeidad; los desempeños motrices complejos y el planteamiento y solución de problemas mediante procesos cognitivo-motrices.

La propuesta considera ampliar y actualizar la orientación de la educación física a través de una motricidad relacionada con los procesos de pensamiento y la solución de problemas. Priorizar el desarrollo de la entidad corporal de los alumnos, superando la dicotomía cuerpo-mente para arribar a la integración de la corporeidad. Se establecen tres ejes curriculares: el significado del cuerpo, el desempeño y motricidad inteligentes y la acción motriz con creatividad. Establece que toda acción motriz combina las capacidades físico perceptivo-motrices con las socio-motrices que permiten la integración de la corporeidad. Toda acción motriz tiene un significado para cada alumno y canaliza gustos, aficiones, deseos y representaciones posibilitando el desempeño motriz inteligente. Toda acción desarrollada por la educación física se da dentro de un contexto y en torno a los ámbitos de manifestación de la motricidad en la escuela: el juego, la expresión, la iniciación deportiva y el deporte escolar, lo que proporciona a la motricidad un significado.

a) Integración de la corporeidad en la diversidad: esta competencia promueve en los alumnos la identificación, en primer lugar, de la propia noción del esquema corporal y del yo personal. Expresión y realización de desempeños motrices simples y complejos:

La competencia de *expresión y realización de desempeños motrices simples y complejos*, exige la constante vivencia, exploración y empleo de las propias acciones y movimientos corporales a fin de lograr el éxito en determinado cometido motriz. Tiene que ver con el sentimiento de confianza, saberse y sentirse competente para actuar, pero sobre todo comprender las propias acciones para conseguir solucionar algún problema.

b) Dominio y control de su motricidad para plantear y solucionar problemas: el desarrollo de la competencia *del dominio y control de su motricidad para plantear y solucionar problemas* se relaciona con la acción motriz con creatividad. Supone, necesariamente, la participación activa y decidida de niños y adolescentes y se traduce en el dominio, control y manifestación de actitudes de constante búsqueda e innovación, así como la disposición para modificar la ruta de actuación y potenciar los procesos afectivos, cognitivos

y motrices de los propios desempeños. Este paso se da dentro de un contexto para enfrentar con flexibilidad la incertidumbre de los juegos y la iniciación deportiva.

El programa contiene materiales de apoyo: videos didácticos, la serie *Haga deportes pero cuide su salud* y *Seréis campeones*. Así como los ficheros de educación física para la escuela primaria y los cuadernos de actualización de la educación física.

Los perfiles profesionales del educador físico europeo en la actualidad

Debido a la relevancia y actualidad de este estudio elaborado por el doctor Manuel Vizuete Carrizosa (2005), titulado: *El profesor de educación física europeo: perfil profesional y niveles de competencia* consideramos pertinente incluir sus ideas como tal, en este documento.

A partir de considerar la realidad europea como una “dimensión desconocida” por la diversidad cultural de los países que la forman, el autor propone la necesaria integración de una “armonización curricular que considere la construcción de un concepto europeo de educación física y de deporte”. Esta integración conceptual permitiría, a su vez, la permeabilidad de los diferentes sistemas de formación de profesores, la que posibilitaría la libre circulación de profesores y estudiantes para fortalecer la idea europea de educación física. Partiendo de considerar a la educación física como “una ciencia nueva” con influencias diversas, el autor plantea la elaboración de un estudio sobre la realidad europea de la disciplina, centrado en: elaborar un modelo de formación de profesor en donde se establezcan niveles a partir de los cuales se clasifiquen los centros e instituciones de formación de docentes y crear una maestría europea en educación física como primera referencia de cualificación.

Estos objetivos se analizaron en relación con nueve aspectos: 1) análisis de la situación actual del profesorado; 2) el perfil del profesor de primaria y de secundaria; 3) los objetivos finales de la formación; 4) creación de un sistema modular para la transferencia de distintos niveles educativos; 5) integración de un grupo de universidades para aplicar un modelo de formación basado en créditos (European Credit Transfer System –ECTS–); 6) definir los distintos niveles de los profesores de educación física y de las instituciones de formación; 7) establecer los cursos puente a otros estudios relacionados con la salud y el deporte; 8) definir el nivel de calificación en formación del profesorado y en investigación y 9) creación de la maestría europea en educación física.

En su delimitación del campo profesional encontró que países como Alemania, Holanda y Bélgica, entre otros, no ofrecen trabajo en la enseñanza por lo que muchos institutos han ampliado el espectro de formación, currículum abierto, incluyendo no sólo la educación física sino el deporte escolar. En un primer momento el Comité Europeo de Educación Física consideró la educación secundaria para, posteriormente, abordar la primaria e incluso el jardín de niños. A partir del análisis de distintas propuestas curriculares se encontraron muchos denominadores comunes en la educación física escolar como un posible planteamiento común europeo. Se acogieron a la Declaración de Madrid de 1991, bajo el principio de: “no hay educación sin educación física”, vinculándola con la intencionalidad y los objetivos generales de la educación. Con respecto a la definición de educación física citan la siguiente:

La educación física es un elemento esencial en el desarrollo armónico, completo y equilibrado de la persona para toda su vida. En el proceso educativo escolar y, a través de la participación en las actividades físicas, la educación física contribuye a una educación equilibrada. Integrada en el currículo escolar, la educación física posee una especial relevancia en la consecución de objetivos cognitivos, psicomotrices, socio-afectivos, estéticos y morales, contribuyendo especialmente al enriquecimiento y a la mejora de la calidad de vida. Desde la aplicación de estos principios mediante el establecimiento de los fundamentos y bases esenciales en la enseñanza primaria, y su posterior desarrollo y perfeccionamiento en la secundaria, es como ha de promoverse una vida más larga y de calidad.

Asimismo, el estudio de los currícula europeos y el análisis transversal realizado aportó que la educación física escolar europea está encaminada específicamente a dar respuesta a las siguientes intenciones y objetivos: 1) desarrollar la salud, el bienestar y mejorar la condición física; mejorar las competencias y aptitudes físicas; la educación moral promoviendo actitudes, valores y sensibilidades relacionadas con los otros y con el medio ambiente; el interés por la mejora de sus posibilidades en la condición física, la expresión, la creatividad y las actividades físicas y deportivas; el interés por el medio ambiente y la práctica segura de actividades en la naturaleza; 2) contribuir al crecimiento y al desarrollo físico; 3) promover ideas positivas sobre el propio cuerpo, autoestima y escalas positiva de valores; 4) incrementar las relaciones interpersonales; 5) establecer, a través de una gran cantidad de experiencias satisfactorias y divertidas, la idea de los beneficios derivados de la participación en actividades físicas de forma habitual;

y 6) transmitir la importancia de la conservación de los valores tradicionales y culturales de las actividades físicas y deportivas.

Sobre la cualificación profesional en educación física, el estudio de Vizueté señala que el Comité Europeo de Educación Física: “se muestra convencido que únicamente un currículum bien equilibrado en la formación universitaria del futuro profesor/a pueden conseguir que se alcance la cualificación profesional mínima deseada. Como resultado de trasladar al campo profesional la formación del futuro profesional asegurándose además que existe un adecuado desarrollo de la disciplina”. Otro aspecto al que le confiere un marcado interés es a los objetivos e intenciones para la formación del profesorado los que son aportados por los miembros del Comité de cada una de las universidades. Liz Mackenzie, de la Universidad de Edimburgo, y Daniel Best, de la Universidad de Lovaina establecieron los siguientes niveles y objetivos para identificar las competencias profesionales.

Objetivo principal: La intención general de los estudios de educación física es dar a los estudiantes una base de conocimientos sobre la disciplina, el conocimiento de los mecanismos de enseñanza-aprendizaje y proporcionarles una idea clara del papel que debe desempeñar el profesor en la creación, innovación y en el desarrollo de una educación con igualdad de oportunidades, así como en su responsabilidad ante la sociedad y los cambios que producen.

Objetivos específicos: proporcionar a los estudiantes una amplia variedad de perspectivas teóricas y académicas sobre la actividad física.

- Promover un claro conocimiento y comprensión de las actividades que comprenden el currículum de la educación física.
- Asegurar el conocimiento y comprensión de los principios y prácticas de diseño curricular y de desarrollo de la educación física.
- Conseguir los conocimientos y niveles estándar de competencias profesionales que garanticen el desarrollo y la mejora de su enseñanza.
- Adoptar una posición analítica, crítica y reflexiva que armonice y aproxime la enseñanza y el aprendizaje.

Competencia profesional: establecen que el profesor principiante de educación física debería poseer los conocimientos, habilidades y actitudes suficientes que le permitan abordar las tareas de enseñanza consideradas en los niveles siguientes:

El desarrollo del trabajo con sus alumnos en clase. A este nivel se le asignan las funciones específicas del proceso de enseñanza-aprendizaje detalladas de la siguiente forma:

1. Planificación o fase pre-activa. Aplicación de los conocimientos, habilidades y actitudes a la planificación de la educación física, teniendo en cuenta las necesidades y el desarrollo de los alumnos. Esta acción comprende: la sesión de educación física, la organización secuencial de las sesiones, el diseño curricular y la selección de los contenidos adecuados a la capacidad motriz, cognitiva y socio-afectiva del alumno.
2. Operación o fase interactiva. Son las tareas referidas a conocimientos, destrezas y habilidades que demuestran la capacidad efectiva docente, lo que incluye: habilidades de gestión docente; creación de un entorno seguro y estimulante para el aprendizaje; tratamiento de los estudiantes; objetivos de enseñanza; habilidades de presentación y de evaluación; selección de los modelos y formas adecuadas de enseñanza; desarrollo de técnicas de observación; y adaptación de contenidos.
3. Evaluación o fase post-activa. Incluye los objetivos relacionados con: conocimientos, habilidades, actitudes y el desarrollo de técnicas que reflejan el grado de eficiencia de la enseñanza. La evaluación que incluye: tareas de obtención de datos; elaboración de estudios sobre el rendimiento de los alumnos y alumnas y reflexiones críticas sobre la mejora de la propia acción docente.

Los campos de estudio para la formación del profesorado que con enfoque disciplinario se proponen: actividades físicas y deportivas; ciencias de la educación y de la enseñanza, naturales y biológicas, y humanas y sociales; trabajo científico; otros (en cada universidad aportan su propia visión específica); prácticas docentes en la escuela; y cualificación del trabajo del alumno.

Aunque no existen diferencias esenciales, en los **estados de la cuestión en Europa**, persiste la “llamada crisis de identidad” como causa de los profundos problemas que afectan seriamente a la disciplina y que se expresa en:²⁸ cuestionamiento de la validez curricular de la educación física con reducción de cargas horarias del docente y del horario escolar; falta de ideas claras en la clase de educación física; carencia de rigor científico y reconocimiento universitario; falta de investigaciones relevantes sobre las propias acciones y consecuencias del trabajo docente y sus efectos en el campo de la salud; incapacidad para establecer materia de conocimiento y evaluación

²⁸ Al respecto es interesante hacer notar que los problemas que se enfrentan en México y América Latina son similares. Ver diagnóstico de la formación de docentes en educación física, plan de estudios 2002.

a nivel teórico; y desvalorización en algunos países de la educación física por la formación de los profesionales en las llamadas ciencias del deporte.

Cuando se trata de los problemas para la armonización, el estudio refiere a más de 500 mil empleos de tiempo completo sólo en la enseñanza secundaria y más de un millón de personas que trabajan en alguna actividad relacionada con la educación física en Europa.

Otro de los problemas importantes para la armonización son las equivalencias académicas y de titulaciones; en este sentido es preciso considerar varias dimensiones: *a)* los titulados en su acceso a los puestos de trabajo; *b)* los niveles de exigencia de programas equivalentes que posibiliten la movilidad de los estudiantes de acuerdo con las equivalencias en ECTS; *c)* los problemas de tipo cultural: lenguas, tradiciones, el gran número de países y regiones que componen ya la Unión Europea; y *d)* la diversidad de las instituciones de formación y sus diferentes puntos de vista y objetivos.

Una de las **mayores dificultades** para definir la formación de profesionales en educación física está en lo **conceptual**, comenzando por el propio nombre. De los 15 países que componían la Unión Europea cuando se realizó el estudio, en once el nombre de la disciplina escolar era educación física, en tres era deporte y en uno educación físico-deportiva. Estas diferencias conceptuales, trasladadas a la formación del profesorado, vuelven a plantear nuevas situaciones: ¿Qué significa formación del profesorado?, ¿qué se entiende que debe conocer y saber hacer un profesor de educación física?, ¿qué diferencias existen entre los distintos centros de formación?, ¿qué condiciones se exigen para el acceso a los estudios?, ¿qué tipo de cualificación docente se obtiene al final?

El nuevo perfil pretende que tenga calidad de experto, como miembro de claustro y como profesor fuera de la escuela, un profesional capaz de desarrollar su trabajo de forma autónoma, con criterio propio sobre los programas y diseños curriculares. También ser capaz de impartir conocimientos y desarrollar actitudes, de autoevaluar su propio trabajo e incorporar los resultados de su investigación, que tenga buena comunicación con los agentes sociales, especialmente con los padres, los cuadros directivos y la comunidad y, sobre todo, con capacidad de trabajar en equipo.

Es importante tomar en cuenta la significación de la terminología de educación física utilizada en gran parte de los países de Europa Occidental y Mediterránea; de cultura física en los países del Este; de educación por el movimiento desde posturas pedagogistas; *sportunterricht* o *schulsport* en la Europa Central y educación física y deportiva en Francia y sus áreas

de influencia. En el debate entre la educación y el deporte, los intereses alemanes y centroeuropeos optan por la equivalencia educación física = deporte, en tanto que los países del mediterráneo han pedagogizado a la educación física convirtiéndose en un recreo dirigido, como para convertir la sesión en un laboratorio en el que se experimenta de forma permanente.

La formación del profesorado mantiene criterios múltiples y dispares que contribuyen al mantenimiento de la confusión conceptual, teológica y de crisis de identidad que afecta la disciplina sin tener en cuenta las nuevas incorporaciones de países a la UE (400 instituciones), el destino de sus titulados es la enseñanza de la educación física en los diferentes niveles del sistema educativo. La relación con los alumnos puede traducirse en un fraude de formación. Las expectativas de acceso y las promesas implícitas en los programas, nunca suelen coincidir con la situación y las posibilidades de trabajo a la salida. Existe la carencia de una definición profesional o de un estatuto europeo. Ocurren los entramados conflictos de intereses que se dan cita en el mundo de las actividades físicas y el deporte frente a la auténtica explosión de estudiantes de estas disciplinas en Europa. El profesorado de las instituciones es muy diverso, el espectro oscila desde el universitario con título de doctor a entrenadores sin formación académica.

En cuanto a los campos de especialización, el análisis realizado por el Comité Europeo sobre los centros de formación actuales, puso de manifiesto de mayor a menor, la siguiente relación:²⁹ fisiología del deporte; psicología del deporte; desarrollo motor; didáctica + pedagogía del deporte; biomecánica; sociología del deporte; historia del deporte; medicina del deporte; salud y entrenamiento; entrenamiento deportivo; gestión del deporte; fisioterapia; actividades físicas adaptadas; didáctica; filosofía; tiempo libre; neurología deportiva; biometría; etnografía; kinantropometría deportiva; deporte y legislación; ergonomía; nutrición e instalaciones deportivas.

En las conclusiones Vizuete Carrizosa considera que se precisa tener en cuenta los estudios del Comité Europeo de Educación Física. Como miembro del European Network of Physical Education and Sport Sciences, pide considerar los estudios y acuerdos del Consejo de Europa.

²⁹ Para un análisis comparativo en la actualidad en la formación inicial de docentes en México se proponen cinco campos de formación especializada. Considerando los ámbitos de influencia de la educación física, las demandas sociales y la ampliación del campo laboral, son los siguientes: deporte, terapéutica, expresión artística, actividad física y recreación.

El peso de disciplinas relacionadas con el deporte, y en especial con la alta competición, debería ser reconsiderado dada la nueva visión social sobre el fenómeno, contenida en los estudios del Consejo de Europa. Una reformulación de los estudios europeos de educación física y de ciencias del deporte, debería tener en cuenta los estudios del Consejo de Europa y los dos ámbitos diferenciados de ambas denominaciones y sus perfiles profesionales, para evitar que los profesionales de la educación física fueran fracasados en cuanto a las ciencias del deporte sin formación ni vocación docente.

Las necesidades de movimiento y salud deberían comenzar por una alta especialización en la educación física de la enseñanza primaria y de su profesorado. En cuanto a la participación temprana de las prácticas deportivas, debería ser igualmente objeto de un tratamiento legislativo ya que podrían caer en manos de entrenadores deportivos o monitores, sin formación docente adecuada y sin una ética profesional y moral contrastada.

Grupo colombiano: motricidad humana y mundos simbólicos actuales

Tanto por los temas tratados, la metodología utilizada denominada: “la complementariedad etnográfica”, como por la forma como se están organizando para hacer crecer una investigación colaborativa, el grupo colombiano: motricidad humana y mundos simbólicos es un caso particular de desarrollo de la investigación educativa en donde se muestra la transición de los estudios en educación física y deportiva que en la actualidad se impulsan en Latinoamérica.

Mencionamos algunos de los autores y los trabajos en esta línea, ellos son: Napoleón Murcia,³⁰ profesor de la Universidad de Caldas: Ensayos: “Investigando los imaginarios en motricidad humana. Reflexiones desde la vida del estudiante” y “Evaluación de la creatividad en motricidad: construcción social”. Napoleón Murcia, Javier Taborda y Luis Fernando Ángel Zuluaga (1998) y en colaboración con Jaramillo Echeverri, Camacho y Loaiza (2005). Además del libro de Jaramillo, Portela y Murcia (2005).

³⁰ Buena parte de los artículos citados fueron realizados entre 2002 a 2005 y pueden encontrarse en las siguientes páginas electrónicas <http://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=334335>, y <http://www.kinesis.com.co/>

LA RELACIÓN ENTRE EL DEPORTE ESCOLAR
Y LOS ESTUDIOS SOBRE EL DEPORTE
EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Gerardo Orellana Suárez³¹

Introducción

El deporte es un fenómeno cultural abierto, atravesado por múltiples dimensiones sociales y culturales tales como la socialización e inculcación de valores, el ejercicio del poder, la organización y administración de los recursos, la ritualización de sus prácticas, la comercialización, el despliegue de los medios masivos de comunicación y la formación de identidades en torno suyo, entre muchas otras.

Junto con la educación, entendida por igual como fenómeno socio-cultural abierto y constituido por similar multiplicidad de dimensiones, conforman un espacio en el cual concurren prácticas sociales cuyas interpretaciones se amplían en medida creciente. Por tal motivo, el propósito del presente ensayo consiste en exponer algunas dimensiones sociales y culturales de ambos hechos —el deportivo y el educativo—, así como en mostrar los esfuerzos de recientes interpretaciones.

El despliegue de sus múltiples dimensiones y su heterogeneidad constituyente, remiten necesariamente a la reflexión de su realidad compleja. Tal ejercicio intelectual ha sido emprendido desde múltiples perspectivas disciplinarias tales como la Filosófica, la Antropológica, la Médica, la Histórica, la Psicológica, la Sociológica, el Derecho, la Económica y la Pedagógica. Incluso en algunas de ellas se han desarrollado sub-disciplinas dedicadas exclusivamente al estudio del fenómeno deportivo: tales son los casos de la psicología y de la sociología del deporte. En tal orden de ideas, el presente trabajo pretende ofrecer al lector una serie de referencias disciplinarias —en ciencias sociales— que sin ser exhaustivas, alimenten su inquietud y orienten su búsqueda.

³¹ Su tesis de maestría fue *La construcción social del campo: un estudio de caso: el deporte dentro de las instituciones de educación superior*: pasante de doctorado. Jefe del equipo de fútbol americano “Pumas” de la UNAM: infantil (6-15 años), juvenil (15-18), intermedia (18-20) y liga mayor (20-25).

Aproximaciones disciplinarias

En primer lugar se observa que varias de las asociaciones, comités y organizaciones nacionales, regionales e internacionales, formadas en torno a los estudios de la educación física y el deporte, surgen como iniciativa de profesores y especialistas en la materia, insertos regularmente en departamentos universitarios. Por ello resalta la importancia que las universidades ejercen sobre la investigación educativa en la materia. Asimismo, es posible hallar un sesgo de la investigación hacia la dimensión competitiva más que hacia la formativa y ubicada en la educación superior más que en la básica. El factor orientador en los estudios sobre el deporte y la educación física reside en las perspectivas teórico-metodológicas propias de las diferentes disciplinas, que aparecen como guías de las investigaciones. En este sentido, se encuentran aproximaciones cuyo campo de afectación incluye a las instituciones y prácticas educativas y deportivas, y a partir ahí se desarrollan trabajos que interrelacionan al deporte y a la educación con el tema y visión de cada disciplina.

En el caso de la **Economía** es posible encontrar estudios derivados del impacto que sobre las solicitudes de ingreso a las universidades tienen los resultados exitosos de alguno de sus equipos representativos y su cobertura por los medios de comunicación (Murphy y Trandel, 1994). También sobre las condiciones socio-económicas de los deportistas estudiantes y el despliegue del mercado laboral en el deporte universitario o a la *cuasi* profesionalización de los atletas universitarios mediante becas y comercialización de marcas a patrocinadores (Stoll, 1995) y el valor comercial de la radio y la televisión en el espectáculo deportivo (Smith, 2001).

El **Derecho**, por su parte, *a raíz de la preeminencia de la dimensión competitiva sobre la formativa en el deporte universitario*, ha llevado a cabo análisis y propuestas sobre la necesaria protección a la privacidad de los atletas derivado del constante monitoreo y publicación de sus registros e historiales académicos (Ericsson, 1993), o los límites legales entre marcas comercializadoras y ligas deportivas universitarias, además de la necesaria legislación sobre medios de comunicación en el deporte. Una de las orientaciones futuras más importantes, sobre todo para los países en vías de desarrollo, consiste en comprender el derecho de todo ciudadano al deporte (al ocio y al entretenimiento, entre otros) como parte de las garantías que el Estado de derecho debe proporcionar (Espartero, 2004).³²

³² Cuyos frutos se expresan en México, por ejemplo, en actos de gobierno como la Ley General de Cultura Física y Deporte, publicada en el *Diario Oficial* de la Federación el 24 de febrero de 2003. Fuente: <http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/258.pdf>

Desde la perspectiva de la **Filosofía** del deporte en el ámbito de la investigación educativa, algunas de las aproximaciones consisten en definir la pertinencia de la existencia de una ciencia del deporte con metodologías particulares (Ferry y Armour, 2000). Otras elaboraciones analizan el papel del profesor de educación física y del entrenador en el deporte competitivo, como defensor de la ética *amateur* del deporte formativo (Blum, 1994) y la construcción social de la percepción y representación corporal desarrollada en la escuela a través de la educación física y del deporte (Kirk, 2001). Tema este último desarrollado por el filósofo francés Michel Foucault, quien ha impreso huellas decisivas no sólo en las investigaciones sobre la educación física y el deporte, sino sobre muchos otros más.

En **Historia** son comunes los estudios dedicados a seguir la evolución del deporte y del olimpismo (López, 2000), aunque también se han desarrollado trabajos sobre la historia cultural del deporte y su expresión contemporánea. Derivado de estos ensayos clásicos se elaboran múltiples seguimientos e interpretaciones sobre el despliegue del fenómeno deportivo por todo el mundo, con especial referencia al fútbol, así como historias de deporte particulares como el rugby en Australia, o el golf en Estados Unidos. En el plano educativo hay análisis sobre la historia de la educación física y del deporte en general (Vigarello, 2001) o en contextos nacionales particulares (Andrieu, 2001; Michel, 1994).

Desde la **Antropología**, en el ámbito educativo se pueden analizar trabajos sobre la reproducción de las prácticas de segregación y discriminación racial y de género en los ambientes escolares y, sobre todo, del deporte universitario de alto rendimiento, entre entrenadores y deportistas (Gems, 1998), así como de la construcción de identidades colectivas como la de los afroamericanos en torno al deporte (Burstyn, 1999; Birrel y McDonald, 2000).

En el caso de la **Psicología** del deporte, hay un número considerable de estudios dirigidos, de manera más amplia, a la relación de la educación física y el deporte (Weinberg y Gould, 1996; Dosel, 2004). En su mayoría están orientados hacia la búsqueda de los factores que inciden en el desempeño de los deportistas (Tamorri, 2004; Bakker, 1993; Linares, 2001). Algunos de los temas tratados como los referidos a la construcción del ser o auto-concepto y la transmisión de valores (corrección de los malos hábitos, desarrollo de buenos hábitos), son de especial relevancia para la investigación educativa como lo muestran trabajos que relacionan las áreas de la Psicología con la Pedagogía con el deporte (Roales-Nieto y Delgado, 1994).

A partir de la **Pedagogía** es factible hallar trabajos sobre el tema de la educación física relacionados con el deporte. En algunos casos, se parte de una reflexión amplia como el caso de Laker (2003), quien hace un sumario del estado actual de la investigación en la educación física preguntándose por el futuro de dicha práctica en las actividades deportivas; o las consideraciones de Naul y Hardman (2000) sobre la misma relación del deporte y la educación física en el contexto alemán. Entre los análisis se encuentran también propuestas para establecer centros universitarios para el estudio de la historia, la filosofía y aspectos comparativos de la educación física y el deporte (Zeigler y Glassford, 2001), así como trabajos sobre el papel del maestro en el desarrollo moral del deporte. La mayor parte de los estudios se relacionan con la enseñanza de habilidades y técnicas específicas a través del deporte o en alguna disciplina deportiva específica. La cantidad es tal, que rebasaría las posibilidades de exposición.

En el campo de la **Sociología** es posible comprender la evolución de los estudios sobre educación física y deporte de acuerdo con las vertientes teóricas derivadas de las mayores influencias que dan sustento a la disciplina, o bien por el tipo de campo temático analizado. Dentro de la educación física, por ejemplo, el entrenador deportivo puede ser percibido como el educador que ofrece a sus estudiantes una instrucción relevante y complementaria a sus carreras académicas, a través de la integración de emociones y cognitiva y de la cohesión del grupo, que más adelante se expresará en la cohesión social (Yiannakis y Melnick, 1993). De esta visión puede derivar la concepción del deporte como elemento promotor de valores entre niños, adolescentes y adultos, que justifica la pertinencia de la instrucción de las actividades deportivas escolares.

Consideraciones finales

La práctica contemporánea del deporte resulta un fenómeno complejo, difícil de acotar en una definición conceptual, casi imposible de aprehender desde una sola aproximación disciplinaria o a partir de una perspectiva teórica única. Tal vez resultaría provechoso considerar que los estudios sobre el deporte se inclinan hacia la inter-disciplinarietà, hacia la multi-disciplinarietà y el pluralismo teórico-metodológico. Empresa ambiciosa quizá por la apertura necesaria, la ardua tarea de la convergencia de visiones y la elección de temáticas, más indispensable por la complejidad del objeto mismo.

BREVE PANORAMA HISTÓRICO REGIONAL
DE LAS INSTITUCIONES FORMADORAS DE PROFESIONALES
EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA EN MÉXICO

Introducción

Recordemos que ya Torres y Molina, han desarrollado cómo en la época precolombina se realizaban aprendizajes sobre “lo corporal”. Posterior a la colonia, explican cómo C. Rébsamen en 1885, impulsa la primera Escuela Modelo de Veracruz en el país y, a su vez, crea la Academia Normal con cursos de perfeccionamiento para profesores en donde por primera vez se diseñó un plan sistemático en los programas de la ciencia pedagógica a la educación física, considerando: 1) pedagogía general o filosófica, 2) pedagogía histórica y 3) pedagogía práctica o aplicada. Entre las materias aparecía lo que se llamó: dietética pedagógica, en referencia a la enseñanza de los principios de la educación física e higiénica (Curiel, 1981:430-431). Al final de esta quinta parte, nos proporcionan un listado de los principales centros formadores de profesores o licenciados en educación física y deportiva y, a su vez, los principales centros de posgrado en dichas disciplinas.

Avanzamos este inicio con el fin de invitar al lector a visitar los apartados mencionados y no repetirnos en torno a las corrientes de formación y autores que influyeron en la misma. Recomendamos fuertemente leer dichos incisos que tienen una perspectiva nacional de la historia de las instituciones formadores de profesores de educación física y deportiva. A continuación, Hilde Eliazer y Arturo Guerrero, desarrollan perspectivas regionales de las zonas centro occidente y norte del país, respectivamente, sobre el origen de los centros formadores de docentes en educación física y deportiva tanto a nivel licenciatura, maestría o doctorado y cómo se percibe la investigación educativa en los mismos.

Breve historia de las escuelas de Educación Física en Jalisco 1978-2006

Hilde Eliazer Aquino

Según *Diario Oficial* del estado de Jalisco publicado el 12 de enero de 1978, en el artículo primero, se decreta la creación de la **Escuela Superior de Educación Física de Jalisco (ESEF JAL)**. Surge como dependencia del Departamento de Educación Pública del estado. Esta escuela empezó a

laborar en ese mismo año siendo gobernador constitucional del estado Flavio Romero de Velasco. El primer director fue el maestro Alfonso Córdova.

La ESEF-JAL fue planeada como una institución formadora de licenciados en el área de la educación física, con el propósito de mejorar los servicios que los educadores de esta área prestaban dentro del sistema educativo. Surge tanto en modalidad presencial como semiescolarizada pensando en dar cobertura tanto a la formación de estudiantes de bachillerato que se incorporaran a la institución, como en docentes en activo que no tuvieran el perfil profesional para laborar en esta área. La misión de la ESEF-JAL es:

[...] la formación de docentes capaces para el ejercicio profesional de la educación física, deporte y recreación, además de una preparación interdisciplinaria en medicina, psicología, sociología, deporte, administración y filosofía, coadyuvando la educación integral de los individuos como señala el artículo Tercero Constitucional (Autoestudio de la ESEF-JAL, 2000: 20).

Los objetivos de la institución enfatizaban la necesidad de una formación multidisciplinaria del licenciado en educación física que posibilitara que el egresado favoreciera la formación integral de los estudiantes a su cargo a partir del trabajo corporal. Todo ello tanto en la educación formal como en la informal, además de la promoción de las actividades recreativas como aspectos que a su vez apoyaran la continuidad de las tradiciones y costumbres de las diversas áreas del país.

La planeación de las actividades de formación y su evaluación se sustentaban en un marco normativo, apegado al manual de organización de las Escuelas de Educación Normal de los Estados. La licenciatura en educación física en sus dos modalidades (escolarizada y semi-escolariada) se cursaba en ocho semestres. El **área de investigación** de la ESEF-JAL fue incentivada en 1994, con la creación de plazas de investigadores. Partimos de concebir a la investigación como un proceso social mediante el cual el hombre transforma el conocimiento que tiene de su realidad y, gracias a ello, puede transformarla instrumentando estrategias para modificarla de acuerdo con sus necesidades sociales (Autoestudio de la ESEF-JAL, 2000: 62).

En 1996 se inició la maestría en la ESEF-JAL, su propósito era formar maestros en educación física que poseyeran y demostraran una alta calidad en el desempeño de su práctica educativa, capaces de realizar investigaciones que incidieran en el ámbito de la actividad física y le aporten nuevos

conocimientos. En febrero de ese 1996 inició la primera generación. Este programa contó con cuatro generaciones, tres de ellas fueron cursadas por estudiantes de la zona metropolitana de Guadalajara, y una que asistía desde el estado de Sinaloa. Se tuvieron 99 egresados, de los cuales se han titulado 35. Las líneas terminales de este posgrado fueron: kinesiología, administración y pedagogía. Esta maestría dejó de recibir aspirantes a nuevas generaciones a partir del año 2000, debido a que entró en un proceso de actualización curricular.³³

Las licenciaturas de Cultura Física y Deportes, están contempladas dentro de las carreras que se imparten en el Centro de Universitario de Ciencias de la Salud de la Universidad de Guadalajara. El fundador de estas licenciaturas fue el economista Leobardo Ortiz Gutiérrez, en la época (1982) en que el Arquitecto Enrique Zambrano Villa fungía como rector de la Universidad.

La misión de la licenciatura fue formar recursos humanos de la más alta calidad en Cultura física y Deportes, que se distingan por su permanente proceso de desarrollo, para generar y difundir el conocimiento, ejerciendo su profesión con responsabilidad y trabajo en equipo, en beneficio de la salud individual y colectiva. La visión que se tenía en la carrera era que, en 2010, será una carrera acreditada, formadora de profesionistas reconocidos en el ámbito nacional con capacidades docentes, de investigación y administración de programas de educación física, deportes, recreación, entrenamiento y rehabilitación, que impacte en la salud y la cultura física de los ciudadanos.

La coordinación nació con una orientación prácticamente de corte deportivo. Sin embargo ha tenido cambios en su interior. Uno de los más importantes se dio en los primeros años a partir del primer estudio de egresados de la carrera. Ahí se encontró que el egresado no se estaba incorporando al mercado laboral. Por ello, se hicieron modificaciones curriculares al plan de estudios y en lugar de tener una especialización se abrieron cuatro: entrenamiento deportivo, educación física, actividad física y salud y en gestión de la actividad física. La planta docente también se ha transformado. Al inicio de la carrera, los maestros fueron deportistas y entrenadores destacados de la UdeG y también había apoyo de extranjeros. Se hizo un convenio con el gobierno de Alemania y vinieron cuatro profesores de ahí; además de uno holandés y otro polaco; ninguno permanece como profesor, ya que los primeros egresados se convirtieron en profesores.

³³ Información proporcionada por el maestro Carlos Javier Prado Mendoza director de la ESEF-JAL en entrevista, en noviembre de 2004.

Breve historia de las escuelas de Educación Física en Baja California y de su estructura administrativa

Arturo Guerrero Soto

La primera escuela formadora de Educación Física creada en Baja California fue por conducto de la Secretaría de Educación y Bienestar Social del Gobierno del estado en 1981. Se le denominó Centro de capacitación para profesores de educación física y se instituyó con la finalidad de capacitar a maestros para ofrecer el servicio de educación física en las escuelas. Este proyecto fue un curso informal y semiescolarizado, que se llevó a cabo en los municipios de Mexicali, Tijuana y Ensenada; se dio por única ocasión egresando esa generación en el año de 1983. Al finalizar este curso se les otorgó plazas de trabajo como profesores de clase directa de educación física en todo el estado.

Posteriormente, en los noventa nace la Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos (UEEP), con la finalidad de formar, actualizar y capacitar a los maestros al servicio de la educación en todas las áreas. Esta universidad, en 1994, imparte la carrera de licenciatura en educación física en forma semiescolarizada, tomando íntegramente el plan de estudios escolarizado de la Escuela Superior de Educación Física de la ciudad de México. Con esto, se generaron recursos humanos para satisfacer la demanda de profesores de educación física en el norte del país, hasta que se saturó el mercado laboral, por lo que en 2002 se cerraron las escuelas en los tres municipios.

En la ciudad de Tijuana también existió la Escuela Superior de Educación Física Tijuana, escuela privada con permiso para impartir la carrera desde 1983. Funcionó en condiciones regulares durante 19 años con el plan de estudios 1976 de la ESEF de la Ciudad de México. También en la Escuela Normal Experimental Rafael Ramírez, ubicada en el valle de Mexicali existió la licenciatura en educación física que funcionó durante seis años y la que tuvo poco apoyo y bajas condiciones de desarrollo educativo. En 2006 egresa la última generación. Todos estos centros y escuelas no contaron con la estructura académica y deportiva mínima para ofertar un servicio de mediana calidad, por lo que la mayor parte de sus egresados tienen serios problemas de formación. Esta y otras problemáticas propiciaron que la Secretaría de Educación y Bienestar Social, cerraran las escuelas en 2002 y negara el permiso a la escuela particular de Tijuana para continuar ofertando la carrera.

Es importante mencionar que en **Tamaulipas** se crearon varias **escuelas de verano** de educación física (de dudosa reputación académica), a

las que asistieron y siguen asistiendo una gran cantidad de estudiantes de Baja California, quienes en tres veranos reciben el título de licenciado. Actualmente muchos de ellos trabajan en el Sistema Educativo Estatal y denotan graves problemas de formación. En 2002, la UEEP con sede en la ciudad de Mexicali retoma el nuevo plan de estudios de educación física de las escuelas normales, y continúa ofertando la carrera hasta la fecha.

Aunado al cierre de escuelas y con las deficiencias académicas en la administración de las mismas, la **Universidad Autónoma de Baja California** en 2003 crea la carrera de licenciado en **Actividad física y deporte** en sus tres campus: Mexicali, Tijuana y Ensenada. Esta acción da la oportunidad a los jóvenes que quieren elegir esta carrera, a que continúe sus estudios con la seriedad que los tiempos sociales requieren.

BREVE HISTORIA DE LA ESTRUCTURA ADMINISTRATIVA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO

Arturo Guerrero Soto

La educación física nace como una materia escolar dentro del sistema educativo, con programas especiales que necesitaban tener un enlace directo de coordinación entre los diversos estados de la República mexicana y especialistas en el área para darle continuidad y seguimiento a los propósitos educativos.

Por ser una materia especial dentro del área educativa, donde sus recursos técnicos pedagógicos se dan a través del movimiento, es decir, no tiene la connotación de materia teórica como todas las demás del currículo académico; requiere de una dinámica diferente de planeación, supervisión y control.

Las acciones o líneas de trabajo comprendidas en los programas de educación física requieren de una atención y apoyo que difícilmente la otorgarían los directores y maestros de educación normal. Por ello, la estructura federal de la Secretaría de Educación Pública, para dar funcionamiento a las labores docentes fue pensada como Dirección General de Educación Física en el año de 1936. Esto ocurrió en el periodo del presidente Lázaro Cárdenas con la misma estructura de un Departamento de educación básica general; donde existiera un director general por estado, un jefe de sector por municipio, supervisores por zona escolar y maestros de clase directa. Además de que en cada estado existe una estructura similar a través de las secretarías de educación respectivas, contando también con un departamento estatal de educación física, coordinadores municipales y por zona y profesores de educación física de clase directa.

Otra razón en cuanto a los planes y programas de estudio, ya que a nivel nacional existe un programa para educación básica y otro para educación física; por el mismo fenómeno de división de áreas y funciones. Una razón muy obvia es el programa alterno del **Deporte**, fue la Dirección General de Educación Física a nivel nacional, quien dirigió el destino y las acciones para la organización de un evento masivo nacional denominado “Juegos deportivos nacionales infantiles y juveniles” en la década de los cincuenta (Ferreiro, A., 2006 *Desarrollo de la Educación Física en México en el siglo XX*, Comité Olímpico Mexicano, t. II). Esta dirección se tenía que coordinar para este magno evento con las direcciones y departamentos estatales para confluir en diversas disciplinas deportivas y en distintas categorías con los alumnos que representan lo más selecto del deporte en México.

Toda esta estructura federal funcionó hasta 1992, porque a partir del Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa, se descentralizó la educación a los estados desapareciendo la Dirección General de Educación Física federal como figura coordinadora de los programas. En el año de 1993, los gobiernos estatales fusionaron los puestos federales y estatales; convirtiendo la Dirección Estatal de Educación Física (federal) y el Departamento Estatal de Educación Física, en una Coordinación Estatal, restándole jerarquía en las posiciones de autoridad y recorte de presupuestos. Asimismo se originó una serie de problemáticas que perjudicaron el desarrollo de los programas de educación física y deporte en el estado. Al respecto se recomienda impulsar trabajos de investigación a mayor profundidad en torno a la historia de la educación física y deportiva en el país y en especial en la zona norte.

Perspectiva de Abraham Ferreiro sobre la evolución administrativa de la educación física en México 1922-2005

Organizada por Luis Felipe Brito

Entrevista realizada, en agosto de 2005, al profesor Abraham Ferreiro Tolledano, autoridad de la educación física en México –autor de *Historia del deporte y la educación física en México*–, organizador de congresos panamericanos y director de la ESEF.³⁴

³⁴ Luis Felipe Brito es el actual Subdirector del Departamento de Educación Física de la SEP y amablemente respondió a nuestra invitación de recuperar información directa con respecto a la estructura administrativa de la Educación física y Deportiva en el país. Le estamos sumamente agradecidos por ello.

- ¿Cuáles son las razones por las que la educación física tiene una **estructura administrativa** propia en el país?

Es una estructura sin fundamento pedagógico, independiente (administrativamente) del resto de las materias o asignaturas.

Los profesores de educación física tienen actividades específicas desde el punto de vista docente, deportivo, actividad física y política, tales como: entrenadores, profesores en educación superior, actividades gimnásticas, cívico militares, apoyo a la comunidad, que requiere preparación específica y tiempo especial. Por tanto se hizo necesario crear una estructura que pudiera atender a los requerimientos de la Secretaría de Educación Pública.

Con el nacimiento de la SEP, se crea una oficina de educación física en 1922, dependiente del departamento de Bellas Artes cuyo titular es José F. Peralta. Ésta atendería todo lo relacionado con la actividad física y docencia en cultura física considerada en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Sus principales funciones son captar profesores para formular proyectos; atender escuelas; captar capacitadores para las misiones culturales así como atender las necesidades educativas de la población.

Posteriormente, en el mismo año, se convierte en dirección de la especialidad, con el objetivo de planear y organizar actividades para apoyo a programas educativos.

El 10 de enero de 1922 se funda la Dirección General de Educación Física con el mismo titular que incorpora maestros de la Escuela Magistral de Esgrima, quien recibe a jóvenes que se identificaban con actividades físicas. José Vasconcelos dio apoyo determinante a la Educación Física. Funda la Escuela Elemental de Educación Física en 1923, promoviendo la especialización en la escuela universitaria de educación física en 1927 y sintetizó la intención de ofrecer maestros debidamente preparados. En 1933 desaparece la escuela.

Durante el establecimiento de las misiones culturales y las escuelas normales rurales, fue determinante la presencia de la educación física ya que se pensaba que necesariamente era insustituible para el logro de la educación en el hombre. Los profesores, además de la educación física, eran los encargados de las vacunas.

La importancia en las misiones era destacar la atención especial con maestros para equilibrar las actividades intelectuales; impartir gimnasia, juegos y deportes a los niños con propósitos educativos; que los profesores aprendieran a organizar festivales deportivos; hacer clases de demostración que observaran los demás profesores; con el vecindario, pro-

mover actividades con el sexo masculino y con el sexo femenino. Al término de la estancia de las misiones culturales, los profesores de educación física debían dejar organizadas asociaciones deportivas y en funcionamiento de campos para juegos y deportes.

Se crearon y desaparecieron instituciones formadoras de docentes de educación física, lo que señala el poco interés de las autoridades educativas por el desarrollo de la misma. Actividades que se desarrollaban en total anarquía, lo que originó la creación en 1932 del Consejo Nacional de Cultura Física, cuya misión fue coordinar las cuestiones relacionadas con la actividad física y el deporte, además, cuidar la unidad de método y la participación de México en eventos deportivos internacionales. Para ello crea la Confederación Deportiva Mexicana, AC (CODEME) para organizar el deporte en el país.

En 1936 se funda el Departamento Autónomo de Educación Física, con el propósito de rehabilitar la educación física y el deporte dirigido a obreros y campesinos y crear una nueva escuela formadora de docentes. En ese año, surgen direcciones federales en cada uno de los estados, para atender a la educación física escolar y coordinar el deporte popular y así, propiciar relaciones cordiales entre el Comité Olímpico Mexicano (COM) y la CODEME.

En estas fechas la intención fue formar maestros especialistas dentro de las orientaciones y tendencias políticas y sociales que favorecieran principalmente a las grandes masas. Es decir con una orientación con tendencias eminentemente socialistas; organizar desfiles conmemorativos y juegos deportivos internacionales. En 1939 desaparece el Departamento Autónomo de Educación Física por cambios de política, y por motivo de la segunda guerra mundial se crea la Dirección Nacional de Educación Física a partir del 1° de enero de 1940. En 1942 se convierte en Dirección General de Educación Física y Enseñanza Premilitar dependiendo de la SEDENA (Secretaría de la Defensa Nacional).

El 30 de diciembre de 1943 surge el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) para atender las demandas laborales de los profesores, entre ellos los de educación física que, por su formación, no pueden aspirar a obtener puestos directivos en los diversos niveles educativos, debido a su situación escalafonaria. Ya que deben ser incorporados a un escalafón de nueva creación, que será promovido por una comisión mixta integrada por el sindicato, la SEP y un árbitro nombrado por ambos. Ésta parece ser la razón de carácter laboral más importante que respalda a la estructura paralela, sin ella los profesores de educación física no podrían participar en los procesos de basificación en primera instancia, en segunda para obtener plazas escalafonarias en el siguiente orden: plaza inicial de 19

horas, 22 horas, 26 horas., 30 horas., 42 horas basicadas y plaza de inspector dictaminado de educación física con 48 hrs.

En 1947 la Dirección General de Educación Física se reincorpora a la SEP, en atención a que las actividades de la especialidad, deberían ser agrupadas al sistema educativo nacional, retirando de las escuelas la enseñanza castrense.

El 1° de junio de 1994 deja de ser Dirección General de Educación Física a nivel nacional, para incorporarse a la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal, perdiendo normatividad, supervisión y evaluación a nivel nacional por lo que cada estado hace lo que puede. ¿Lo negativo de esta estructura? El bajo desarrollo del sentido de pertenencia a las instituciones por parte de los profesores de educación física.

- ¿Por qué no es atendida la **secundaria** por las instancias administrativas?

Porque las autoridades de los niveles educativos no respetan la normatividad existente, ejemplo: los directores de las escuelas secundarias o técnicas nombran profesores de otras asignaturas, prefectos o intendentes, para atender a la educación física.

- ¿Qué se debe hacer para incluirlos en esta estructura?

Que las autoridades educativas de los estados no permitan el ingreso al servicio de personal sin la preparación académica correspondiente. Para ello se emitieron dos acuerdos que indican que no debe nombrarse profesores que no sean especialistas (se desconoce si están vigentes).

- ¿Por qué son llamados departamentos, coordinaciones, direcciones estatales, etcétera?

Es una violación a la ley: existen partidas presupuestales específicas que fueron transferidas a las entidades federativas para la conservación de la estructura administrativa y escalafonaria, necesaria para la atención a las actividades específicas de educación física y el respeto a los derechos de los trabajadores.

- ¿En qué ha **beneficiado al servicio** que se proporciona a los escolares?

En la atención a la clase directa, la relación, la orientación de programas, la aplicación adecuada y una evaluación conjugada además de la integración

que se tiene cuando se toma de base la filosofía educativa en cada uno de los niveles.

- ¿Qué tipo de aportaciones se obtienen?

La amplia gama de actividades de educación física, deporte, recreación y ciencias así como especialidades afines determinan la participación académica entre especialistas de la región, del país o del extranjero.

- ¿Cuándo se inició la clase modelo de educación física?

La clase modelo de educación física no es un proyecto de la SEP sino la integración de una actividad de una organización internacional denominada Federación Internacional de Educación Física (FIEP), fundada en 1923.

Tiene aspectos positivos: ofrece a los maestros la oportunidad de preparar clases con iniciativa propia y la oportunidad de que el resto de los profesores observen y adquieran elementos que le puedan ser de utilidad. Sin embargo, pierden calidad pedagógica porque los profesores no trabajan en condiciones iguales, las convocatorias o concursos no se sujetan a una idea general, sino que el profesor participa contra otro con actividades diferentes (no se puede evaluar por ser diferentes).

- ¿Cuándo inició el concurso?

A principio de los años ochenta.

- ¿Cuáles fueron los argumentos para el concurso?

Hacer propaganda a la FIEP; de esto no existe memoria escrita.

- ¿Qué se ha ganado con estos eventos?

Reunir a los profesores como un espacio de convivencia, posteriormente se organizan algunos foros.

CUADRO 2
LICENCIATURAS ACTUALES EN EDUCACIÓN FÍSICA EN MÉXICO

Escuela	Sostenimiento	Modalidad
<i>Agascalientes</i>		
Escuela Normal Primaria de Rincón de Romos Baja California	Pública	Escolarizada
Escuela Normal Experimental “Mtro. Rafael Ramírez” Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos	Pública	Escolarizada
<i>Chiapas</i>		
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física de Tapachula	Pública	Escolarizada
Escuela Normal de Licenciatura en Educación Física	Pública	Escolarizada
<i>Coahuila</i>		
Escuela Normal de Educación Física	Pública	Escolarizada
Escuela Normal Oficial “Dora Madero”	Pública	Escolarizada
<i>Colima</i>		
Instituto Superior de Educación Normal del Estado de Colima “Profesor Gregorio Torres Quintero”	Pública	Escolarizada
<i>Distrito Federal</i>		
Escuela Superior de Educación Física	Pública	Escolarizada
<i>Durango</i>		
Centro de Actualización del Magisterio de Durango	Pública	Mixta
Escuela Normal Particular Incorporada “Prof. Antonio Estoper Estoper	Particular	Escolarizada
<i>Guanajuato</i>		
Centro de Estudios Superiores de Educación Especializada	Pública	Escolarizada
Escuela Normal “José Vasconcelos”	Particular	Escolarizada
Instituto de Educación Superior “Armando Olivares Carrillo”	Particular	Escolarizada
Instituto Sor Juana Inés de la Cruz	Particular	Escolarizada
<i>Guerrero</i>		
Escuela Normal Superior de Educación Física	Pública	Escolarizada
Centro Universitario “Aurora Meza Atraca”	Particular	Escolarizada
Escuela Normal Particular Justo Sierra	Particular	Escolarizada
Escuela Normal por Cooperación “Centro de Integración Educativa Normal”	Particular	Escolarizada
Instituto Superior de Especialidades Pedagógicas “Ignacio M. Altamirano”, AC	Particular	Escolarizada
Normal Superior Jaime Torres Bodet	Particular	Esc./intensiva

(continúa)

Escuela	Sostenimiento	Modalidad
<i>Hidalgo</i>		
Centro Regional de Educación Normal “Benito Juárez”	Pública	Escolarizada
Escuela Normal Experimental “De las Huastecas”	Pública	Escolarizada
Escuela Normal Superior “Luis Donaldo Colosio Murrieta”	Particular	Escolarizada
Escuela Normal Superior “Miguel Hidalgo”	Particular	Escolarizada
Escuela Normal Superior del Estado de Hidalgo, SC	Particular	Escolarizada
Instituto de Ciencias y Estudios Superiores de Hidalgo	Particular	Escolarizada
<i>Jalisco</i>		
Escuela Superior de Educación Física de Jalisco	Pública	Esc./semiesc.
<i>Estado de México</i>		
Escuela Normal de Ecatepec	Pública	Escolarizada
Escuela Normal de Educación Física “Gral. Ignacio M. Beteta”	Pública	Escolarizada
Escuela Normal núm. 1 de Nezahualcóyotl	Pública	Escolarizada
<i>Michoacán</i>		
Escuela Normal de Educación Física	Pública	Escolarizada
<i>Morelos</i>		
Escuela Particular Normal Superior “Lic. Benito Juárez”	Particular	Escolarizada
<i>Nayarit</i>		
Escuela Normal Superior de Nayarit	Pública	Esc./semiesc.
<i>Nuevo León</i>		
Escuela Normal “Ing. Miguel F. Martínez” Centenaria y Benemérita	Pública	Escolarizada
<i>Oaxaca</i>		
Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca	Pública	Escolarizada
Centro Regional de Educación Normal de Río Grande	Pública	Escolarizada
Escuela Normal Experimental “Presidente Lázaro Cárdenas”	Pública	Escolarizada
Escuela Normal Experimental Huajuapán	Pública	Escolarizada
<i>Puebla</i>		
Benemérito Instituto Normal del Estado “Gral. Juan Crisóstomo Bonilla”	Pública	Escolarizada
Escuela Normal Semiescolarizada de Educación Física “Prof. Celerino Cano Palacios”	Pública	Mixta
Colegio Froebel	Particular	Escolarizada
Escuela Normal “Miguel Cástulo de Alatríste”	Particular	Escolarizada
Normal de Educación “Profa. Adela Márquez de Martínez”	Particular	Escolarizada
Normal Primaria Particular “Prof. Raúl Isidro Burgos”	Particular	Escolarizada

Escuela	Sostenimiento	Modalidad
<i>Querétaro</i>		
Centenaria y Benemérita Escuela Normal del Estado de Querétaro “Andrés Balvanera”	Pública	Escolarizada
<i>San Luis Potosí</i>		
Benemérita y Centenaria Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí	Particular	Escolarizada
Escuela Normal Particular “Carrillo Arriaga”	Particular	Escolarizada
<i>Sonora</i>		
Escuela Normal de Educación Física “Prof. Emiliano Miramontes Nájera”	Pública	Escolarizada
<i>Tabasco</i>		
Escuela Normal “Pablo García Ávalos”	Pública	Escolarizada
<i>Tamaulipas</i>		
Escuela Normal Superior de Ciudad Madero, AC	Particular	Esc./semiesc.
Escuela Superior de Educación Física “Miguel Hidalgo”	Particular	Escolarizada
<i>Tlaxcala</i>		
Escuela de Educación Física de Tlaxcala “Revolución Mexicana”	Pública	Escolarizada
<i>Veracruz</i>		
Benemérita Escuela Normal Veracruzana “Enrique C. Rébsamen	Pública	Escolarizada
Escuela Superior de Educación Física de Orizaba	Particular	Escolarizada
<i>Yucatán</i>		
Escuela Normal Superior de Yucatán “Antonio Betancour Pérez”	Pública	Escolarizada
Escuela Superior de Educación Física de Oriente	Particular	Escolarizada
Instituto Superior de educación Normal	Particular	Escolarizada
<i>Zacatecas</i>		
Escuela Normal “Manuel Ávila Camacho”	Pública	Escolarizada

CUADRO 3
POSGRADOS EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTIVA EN MÉXICO

Institución	Maestría (en:)	Especialidad (en:)	Estudios requeridos	Año de inicio
Universidad de Nuevo León*	Ciencias del ejercicio, con especialidad en Deporte de alto rendimiento, EF y deporte en la infancia y adolescencia; y EF para la tercera edad		Licenciatura en EF o en entrenamiento deportivo	1991
Universidad Autónoma de Chihuahua*	Ciencias del deporte, opción administración, biología o psicología. Profesional en psicomotricidad Profesional en atención a poblaciones		Licenciatura en EF, en Educación, Psicología, Pedagogía, Didáctica y áreas relacionadas	
		Diseño e implementación de programas en psicomotricidad	Licenciatura en EF y carreras afines	
Universidad Veracruzana*	Ciencias aplicadas a la actividad		Licenciatura en EF o entrenamiento deportivo	
Universidad YMCA	Recreación		Licenciatura relac. con proyectos de desarrollo	2002
		Recreación turística Recreación laboral	Licenciatura relac. con proyectos de desarrollo humano	2002
UNIPUEBLA	Desarrollo de la motricidad Desarrollo de la motricidad infantil		Licenciatura cursada	
Univ. Regional Miguel Hidalgo	Docencia de la cultura física		Título o diploma de estudios anteriores	
UNAM*		Medicina de la actividad física	Licenciatura cursada	
ENEO-Div. de Est. de Posgrado**		Enfermería en la cultura física y el deporte	Licenciatura en Enfermería	
Universidad de Colima*	Medicina del deporte		Título o diploma de estudios anteriores	
Universidad Juárez del Estado de Durango*		Medicina del deporte	Título o diploma de estudios anteriores	

Institución	Maestría (en:)	Especialidad (en:)	Estudios requeridos	Año de inicio
Inst. Politécnico Nacional*		Medicina del deporte	Título o diploma de estudios anteriores	
Universidad Autónoma del Estado de México		Medicina del deporte	Título o diploma de estudios anteriores	
SEP-Dir. Gral. de Educ. Normal y Actualización del Magisterio	Educación básica interplanteles, campo: Cuerpo, salud y movimiento		Licenciatura en EF	2003
Universidad de Guadalajara*	Medicina del deporte		Título o diploma de estudios anteriores	1994
Universidad de Yucatán*		Medicina del deporte	Título o diploma de estudios anteriores	
Totales:				
14 IES	13 maestrías	9 especialidades		

* Posgrados reconocidos por la ANUIES.

** ENEO: Escuela Nacional de Enfermería y Obstetricia de la UNAM.

Fuente: <http://directorio.gob.mx> <http://sistemas.anui.es.mx/perl/planes> (octubre de 2005).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía referida por Torres y Molina

- Arnaud, P. (2003). "La educación física", en Guy Avanzini (comp.) *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, tercera reimpresión, México: FCE [1983].
- Blázquez S., D. (1986). *Iniciación a los deportes de equipo*, Barcelona: Martínez Roca.
- Blázquez S., D. (1990). *Evaluar en educación física*, Barcelona: INDE.
- Blázquez S., D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar*, Barcelona: INDE.
- Boigey, M. (1923). *Manuel scientifique d' education physique*, París: Payot.
- Brito, L. F. (2005). "La educación física y el conocimiento que ésta promueve", *Visión educativa*, año 4, núm. 16, Sonora: México.
- Brohm, J. M. (1982). *Sociología política del deporte*, México: FCE.
- Cagigal, J. M. (1957). *Hombres y deporte*, Madrid: s/editorial.
- Cagigal, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo. cultura y deporte*, Madrid: Editora Nacional.

- Cagigal, J. M. (1976). *Deporte y agresión*, Barcelona: Planeta.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J. M. (1981). ¡Oh deporte! (anatomía de un gigante), Madrid: Miñón.
- Cagigal, J. M. (1983). *Deporte: espectáculo y acción*, Aula abierta, Barcelona: Salvat.
- Capel, S. y Leah, J. *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*, Biblioteca para la actualización del maestro, México: SEP.
- Castañer, M. y Oleguer, C. (2000). *La educación física en la enseñanza primaria*, 4ª edición, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Coca, S. (1993). *El hombre deportivo. Una teoría sobre el deporte. La educación física: ciencia*. Madrid: Alianza.
- Curiel, M. E. (1981). “La educación Normal”, en *Historia de la educación pública en México*, México: FCE/SEP.
- Delacroix, M. et al. (1986). “Expresión corporal”, *Publicaciones de psicología aplicada*, núm. 13. Madrid.
- Delgado Noguera, M. A. (coord.) (1997). *Formación y actualización del profesorado de educación física y del entrenador deportivo*, Cádiz: Wanceulen Editorial Deportiva.
- Devís, J. y Peiró (1990). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*, Barcelona.
- Diem, C. (1966). *Historia de los deportes*, vol. 1, Barcelona: Luis de Caralt.
- Freud, S. (1972). *Obras completas*, Madrid: Biblioteca Nueva.
- Gómez, J. (2004). *El deporte y su significado para el escolar*, mimeo, Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Jaques, F. (2000). *Tareas significativas en educación física escolar*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Jaramillo, L.; Portela, H. y M. Peña (2005). *La educación física ¿Un problema de preparación o de seducción?* Manizales: Universidad de Caldas/ Univ. del Cauca/ Popayán/ Kinesis.
- Langlade, A. y Langlade, M. (1970). *Teoría general de la gimnasia*, Buenos Aires: Stadium.
- Lapierre, A. (1978). *La reeducación física*, Barcelona: Científico Médica.
- Larroyo, F. (1977). *Historia comparada de la educación en México*, México: Porrúa.
- Le Boulch, J. (1969). *La educación por el movimiento*, Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1999). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*, México: Paidós.
- L'Flochmoan, J. (1969). *La génesis de los deportes*, Barcelona: Labor.

- López Austin, A. (1989). *Los mexicas y su cosmos*, México: INAH-Museo del Templo Mayor.
- León P., M. (1958). *El concepto náhuatl de la educación, en siete ensayos sobre cultura náhuatl*, México: UNAM.
- León P., M. (1989). *Visión de los vencidos Relaciones indígenas de la Conquista*, introd., selección y notas: Miguel León Portilla; versión de textos nahuas: Ángel Ma. Garibay, 12ª. edición, México: UNAM.
- Meinel, K (1977). *Didáctica del movimiento*, La Habana: Orbe.
- Molina, M. (1986). *Apuntes sobre la historia de la educación física*, mimeo, México: Escuela Superior de Educación Física.
- Moreno T., A. (1994). “El siglo de la conquista”. Apartado: La conquista espiritual, en *Historia General de México*, tomo I, México: El Colegio de México.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la educación física*, Barcelona: Paidós. Barcelona.
- Mosston, M. y Asworth, S. (1986). *La enseñanza de la educación física La reforma de los estilos de enseñanza*, Barcelona: Hispano-Europea
- Murcia, N.; Taborda, J. y Ángel Zuluaga (1998). *Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil. Un enfoque integral*, Biblioteca básica del deporte y la educación física, Colombia: Kinesis.
- Murcia, N.; Jaramillo, L. G.; Camacho, H. y Loaiza, M. G. (2005). *Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de educación física*, Colombia: Kinesis.
- Parlebás, P. (1988). *Elementos de sociología del deporte*, Málaga: Instituto Andaluz del Deporte [2003].
- Parlebás, P. (1998). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Barcelona: Paidotribo [2001].
- Pastor, J. L. (2000). *Fragments para una antropología de la actividad física*, Barcelona: Paidotribo.
- Piaget, J.; Wallon, H. et al. (1976). *Los estadios en la psicología del niño*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Piña Chan, R. (1967). “Juegos y deportes en el México antiguo”, en Schobel, Heinz *Olimpia y sus Juegos*, Leipzig: Uteha.
- Rebel, G. (2000). *El lenguaje corporal. Lo que expresan las actitudes, las posturas, los gestos y su interpretación*, Madrid: EDAF.
- Sánchez Bañuelos, F. (1984). *Didáctica de la educación física y el deporte*, Madrid: Gymnos.
- Seybold, B. A. (1963). *Nueva pedagogía de la educación física*, Buenos Aires: Kapelusz.
- SEP (s/f). *Presentación de la escuela de educación física*, México: SEP.
- SEP (1930). *Programa de educación física y deportiva escuelas de primera enseñanza*, México: SEP.

- SEP (1969). *Programa de educación física y deportiva. Escuelas primarias*, México: SEP.
- SEP (1974). Subsecretaría de Educación Media, Técnica y Superior, Dirección General de Educación Física, México: SEP.
- SEP (1990). *Programa de educación física preescolar, primaria, secundaria y bachillerato*, Subsecretaría de Educación Media, Dirección General de Educación Física, México: SEP.
- SEP (2003). *Lineamientos académicos para la selección y el diseño de los cursos cocurriculares optativos organizados en los campos de formación especializada. Primero a sexto semestres*. Licenciatura en Educación Física, Plan 2002, México: SEP.
- SEP-ESEF (1982). *Sistematización académica*, México: SEP-ESEF.
- Thorstein, V. (1972). *Teoría de la clase ociosa*, México: FCE.
- Torres, M. (1998). *Bases pedagógicas y condiciones de la práctica docente de la educación física mexicana*, tesis doctorado en Pedagogía, México: UNAM-FFyL.
- Torres, M. (2001). “Educación física en el proyecto de cultura nacional posrevolucionaria. Vasconcelismo y cardenismo”, *Reencuentro*, núm. 31, México: UAM-X.
- Torres S., J. A. (1998). *Didáctica de la clase de educación física*, México: Trillas.
- Vaconcelos, J. (1981). *Antología de textos sobre educación*, México: SEP-DGEF Y FCE.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*, Madrid: Gymnos.
- Velázquez C., C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas*, México: SEP.
- Vizueté C., M. (2005). “El perfil profesional y niveles de competencia”, *Revista Española de Educación Física y Deportes*, núm. 2, enero-junio, pp. 67-93.
- Wallon, H. (1972). *La valoración psicológica del niño*, Buenos Aires: Psique.
- Welpon, W. P. (1908). *Principios y métodos de educación física e higiene*, Madrid: Ediciones de la lectura.

Bibliografía consultada por Torres y Molina

- Aguilar, L. (2003). “La educación física en el siglo XX”, *Educar*, (26) (3): julio/sep., Jalisco, México.
- Ajuariaguerra, J. (1977). *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona: Toray-Masson. Barcelona.
- Aisenstein, Á. *et al.* (2002). *La enseñanza del deporte en la escuela*, Buenos Aires: Niño y Dávila.
- Aisenstein, Á. *et al.* (s/a). *El currículum de educación física en Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo*, Buenos Aires: EUDEBA.
- Aucouturier, B. (1973). *Los contrastes*, Barcelona: Científico Médica.
- Bautista, F. (2003). “El compromiso del nivel educador físico”, *Educar* (26-3) julio/ sep. Jalisco: México.

- Bazdresch, M. *Notas para fundamentar la intervención educativa crítica*. [Http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Parada.html](http://educación.jalisco.gob.mx/consulta/educar/01/01Parada.html).
- Consejo Mexicano de la Salud, Educación física y Recreación (1998). *Boletín Técnico Kinein*, núm. 34, México.
- Contreras, O. (1998). *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Cuevas, R. (s/a). “Gimnasia básica. Teoría y metodología”, DF: Supernova.
- Dávila, M. Á. (2003). “Educación física y comunicación humana”, *Educar*, (26) (3): julio/ sep., Jalisco, México.
- Dávila, M. Á. (2005). “La educación física y el deporte: límites y vínculos”, *Invexa, la educación física en el nuevo milenio, nueva era*, núm. 11, México.
- Delgado, M. y P. Tercedor (2002). *Estrategias de intervención en educación para la salud desde la educación física*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Devís, J. (2000). *Actividad física y salud*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Díaz V., A. I. (1998). “El concepto de educación física de los maestros”, *Educar* (26) (3), Jalisco, México.
- Díaz, J. (1995). *El currículo de la educación física en la reforma educativa*, 2ª edición, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Diem, C. (1992). *Historia de los deportes*, vols. 1 y 2, Barcelona: Luis de Caralt.
- Eisenberg, R. et. al “Enseñanza y aprendizaje de la salud del medio ambiente, de la educación físico-recreativa y de la recreación”, UNAM-DES-I-ESEF-SEP, Estados del Conocimiento, cuaderno 13.
- Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires: Stadium
- Gómez, R. H. (2002). *La enseñanza de la educación física. Una didáctica de la disponibilidad corporal*, Buenos Aires: Stadium.
- González, M. (2003). “La formación del profesor de educación física en el modelo curricular para competencias profesionales integradas (un camino por recorrer)”, *Educar* (26) (3), Jalisco, México, pp.21-30.
- Grasso, A. (2003). *El aprendizaje no resuelto de la educación física. La corporeidad*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grasso, A. (2005). *Construyendo identidad corporal*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Grimaldo, R., Torres, M. y Marín, G. (1994). *Evaluación curricular sistematización académica*, México: SEP, ESEF.
- Gutiérrez, M. (2003). *Manual sobre valores en la educación física y el deporte*, Barcelona: Paidós.
- Ibarra, J. L. (2000). “PWC-170 nivel del mar y en la ciudad de México”, *INVEF*, núm. 7, México DF.

- Ibarra, J. L. (2002). "Tópicos en educación física y ciencias del deporte", *Educación Física*, ESEF.
- Lapierre, A. y Vayer, P. (1972). *El diálogo corporal*, Barcelona: Científico Médica.
- Le Boulch, J. (1991). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*, Barcelona: INDE.
- Leyva, R. (2005). "El juego es cosa de niños", *INVEXA*, la educación física en el nuevo milenio, año 10, nueva era, núm. 11, México.
- Molina, M. (2000). "Identidad de los docentes de educación física de la Ciudad de México", *INVEF*, núm. 7, México: ESEF.
- Molina, M. (2003). "El cuerpo como objeto de la educación física", *Educar* (26) (3), Jalisco, México.
- Parlebás, P. (1989). "Perspectivas para una educación física moderna", *Cuadernos Técnicos*, 1, Málaga: UNISPORT.
- Parlebás, P. (1997). "Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física", *Lecturas de Educación Física y Deportes*, año 2, núm. 7, octubre, Buenos Aires. <http://www.efdeportes.com>
- Pastor, J. L. (2002). *Fundamentación conceptual para una intervención psicomotriz en educación física*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Paulín, L. y Vargas R. (2002). *Diccionario básico de conceptos sobre actividades físico-deportivas y recreativas*, México DF: Supernova.
- Pérez, J. y Delgado, M. (2004). *La salud en secundaria desde la educación física*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Rivero Sánchez, L. y Torres G. (2002). "Sanos, fuertes y dóciles: crítica a la educación física", En *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva*, tomo 1, México: UPN.
- Rivero Sánchez, L. y Torres G. (2005). "Corporeidad: un concepto problemático de la educación física", *INVEXA*, la educación física en el nuevo milenio, año 10, núm. 11, México.
- Romero B., E. (1905). *Pedagogía de la educación física*, Buenos Aires: Librería del Colegio [1938].
- Sánchez, F. (1992). *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*, 2ª edición; Madrid: Gymnos.
- SEP (1999). *Serie Campeones, El video en el aula. Usos didácticos de la videoteca escolar. Segundo acervo, educación secundaria*, México: SEP.
- SEP (2000). *Fichero de actividades de educación física. Primero, segundo y tercer ciclos*, México: SEP.
- SEP (2001). *Plan de estudios 2002- Programa de transformación y el fortalecimiento académicos de las escuelas normales*, México: SEP.
- SEP (2003). *Programa para la educación secundaria*, México: SEP.

- SEP-ESEF (1980). *Historia de las Escuelas Formadoras de docentes en educación física*, México: SEP-ESEF.
- Trigo, E. y S. de la Piñera (2000). *Manifestaciones de la motricidad*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Torres, M. (2003). “El enfoque sociocultural de la educación física”, *EDUCAR*, núm. 26, jul-sept., Jalisco: México.
- Vayer, P. (1973). *El niño frente al mundo*, Barcelona: Científico Médica.
- Vega H., R. (1998). “Aprendizaje motor”, *INVEF*, núm. 2, Certamen de investigación, México: ESEF.

Bibliografía citada por Gerardo Orellana

- Andrieu, G. (2001). *Histoire de l'éducation physique et sportive en France de 1936 à nos jours*. Paris: L'Harmattan.
- Arnold, P.J. (2001). Sport, moral development, and the role of the teacher: implications for research and moral education, artículo de periódico, contenido en la base de datos Quest, t 53, n 2, pp 184-191, 8 p, 13 réf.
- Bakker, F. C. (1993). *Psicología del deporte: conceptos y aplicaciones*, Madrid: Morata/ Consejo Superior de Deportes.
- Birrell, S. y M. G. McDonald (2000). *Reading Sport: critical essayson power and representation*. Boston, Mass: Northeastern University Press.
- Blum, D. E. (1994). “Defending College Sports”, *Chronicle of Higher Education*, vol. 40, núm. 25, p. A41.
- Burstyn, V. (1999). *The Rites of men. Manhood, politics and the culture of sport*, Toronto: University of Toronto Press.
- Curiel, M. E. (1981). “La educación Normal”, en *Historia de la educación pública en México*, México: FCE/SEP.
- Dosel, J. (2004). *Psicología de la actividad física y del deporte*, México: McGraw Hill.
- Ericsson, J. (1993). “Real world, pretend universities”, *Educational Record*, vol. 74, núm. 1, p. 43-48.
- Espartero C., J. (2004). *Introducción al Derecho del Deporte*, Madrid: Dykinson.
- Ferry, D. S. y Armour K. M. (2000). “Sport sciences and the promise of phenomenology: philosophy, method, and insight”, *Quest*, vol. 52, núm. 1, pp. 1-17.
- García F., M. et al. (2002). *Sociología del deporte*, 2º ed, Madrid: Alianza.
- Gems, G. R. (1998). “The construction, negotiation and transformation of racial identity in American Football: A study of native African Americans”, *American Indian Culture and Research Journal*, vol. 22, pp. 131-150.

- Giulianotti, R. (2005). *Sport. A Critical Sociology*, Reino Unido: Ploity Press.
- Kirk, D. (2001). "Schooling bodies through physical education: insights from social epistemology and curriculum history", *Studies in Philosophy and Education*, vol. 20, núm. 6, pp. 475-487.
- Laker, A. (2003). *The future of physical education. Building a new pedagogy*, Londres: Routledge.
- Linares, R. E. (2001) *Psicología del deporte: la ventaja deportiva, psicológica, una mirada distinta*, Córdoba, Argentina: Brujas.
- López R., J. (2000). *Historia del deporte*, Barcelona: INDE Publicaciones.
- Michel, A. (1994). *EUA y los deportes: una historia paralela*, México: Instituto de Investigaciones Dr. José María Luis Mora.
- Murphy, R. G. y Trandel, G. A. (1994). "The relation between a university's football record and the size of its applicant pool", *Economics of Education Review*; vol. 13, núm. 3, pp 265-270.
- Naul, R. y K. Hardman. (2000). *Sport and physical education in Germany*, Londres: Routledge, International Society for Comparative Physical Education and Sport (ISCPES).
- Roales-Nieto, G. y M. A. Delgado N. (comps.) (1994). *Psicología y pedagogía de la actividad física y el deporte*, México: Siglo XXI.
- Smith, R. A. (2001). *Play-by-play: radio, television, and big-time college sport*, Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Stoll, S. K. (1995). *Moral reasoning of division III and division I athletes: Is there a difference?* Speeches/Meeting Papers; Reports – Research, Clasificación en la base Eric: ED382618.
- Tamorri, E. (ed.) (1999). *Neurociencias y deporte, Psicología deportiva, procesos mentales del atleta*, Barcelona: Estefano Tamorri y Paidotrobo.
- Vigarello, G. (2001). *Anthologie commentée des textes historiques de l'éducation physique et du sport*, París: Revue EPS.
- Weinberg, R. S. y D. Gould (1996). *Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico*. Barcelona: Ariel.
- Yiannakis, A. y C. J. Melnick (1993). *Contemporary issues in sociology of sport*, Chanpaing, Il, Human Kinnetics.
- Zeigler, E. F. y Glassford R.G. (2001). *A proposal for the establishment of university centers for the History, Philosophy, and Comparative aspects of physical education and sport*. Referencia en base de datos Eric: ED120141.

Índices y bases de datos

Efe deportes. <http://www.efdeportes.com>

Eric. <http://www.eric.ed.gov/>

Heracles. <http://www.sportdoc.unicaen.fr/heracles/accueil.php>.

Organizaciones

Asociación Internacional de la Filosofía del Deporte (IAPS). <http://www.iaps.net>

Asociación Internacional de Sociología del Deporte (ISSA).

<http://www.issa.otago.ac.nz/index.html>

Sociedad Internacional para la Historia de la Educación Física y el Deporte (ISHPES).

<http://www2.umist.ac.uk/sport/SPORTS%20HISTORY/ishpes.html>

International Council of Sport Science and Physical Education

<http://www.icsspe.org/>.

European College of Sport Science. www.ecss.de.

Revistas especializadas

ASSH Studies in Sports History

French Cultural Studies

International Review of Sport Sociology

International Review for the Sociology of Sport

Sociology of Sport Journal

CAPÍTULO 4

EDUCACIÓN DE LA MOTRICIDAD

Arturo Guerrero Soto

INTRODUCCIÓN

El desarrollo de la educación de la motricidad en México, como tal, no ha tenido auge. El sistema educativo entró al siglo XXI, con un gran rezago en la producción de saberes sistemáticos en este campo. En el estado de conocimiento anterior se revisan varios estudios sobre el movimiento en la educación especial en México (Sánchez, 2003); el tema nuclear es el manejo de personas con necesidades especiales, antes llamadas con discapacidad. No obstante en relación con la educación de la motricidad existen muy pocos logros y casi los mismos problemas que se refieren a las disciplinas que tienen que ver con el movimiento, referidas en el primer estado del conocimiento 1982-1992; ahí el tema de la motricidad, no aparece como campo de estudio. Ya fueron explicadas en capítulos anteriores las razones por las que fue considerado en éste.

El lector podrá encontrar en los primeros apartados de este capítulo, un breve análisis histórico sobre el concepto de “motricidad”. Su construcción data de la antigüedad, cuando el hombre se vio en la necesidad de luchar por su existencia. También explicaremos cómo este concepto ha evolucionado de una concepción biologista a una motricidad integral, encontrándose en este tránsito una gran dificultad para delimitar o definir el campo temático, por lo que presentamos diversas perspectivas conceptuales.

Se describen, a su vez, los debates en torno al concepto de motricidad, en sus variadas formas de activación física y como el punto de partida inmediato para influenciar, formar y educar al ser humano en su totalidad.

Se revisan autores que han producido investigaciones en motricidad en el ámbito internacional, principalmente en: Francia, España, Inglaterra, Portugal, Estados Unidos, Colombia y Argentina; orientadas, la mayor parte, al campo de las ciencias de la educación y de la salud. A través de estas investigaciones veremos cómo se va definiendo a la motricidad como propuesta educativa; resaltando su importancia, utilidad y efectividad pedagógica en la formación del ser humano, su contribución al desarrollo amplio de la personalidad y su adaptación a los requerimientos y necesidades de la sociedad.

A partir de estos aspectos conceptuales, investigaciones y propuestas se realizó una comparación estableciendo puntos de concordancias y diferencias en la utilización del término de la motricidad con el de educación física; se definen los aspectos que las han influenciado; así como su vinculación con las otras áreas del movimiento para llegar a una propuesta de consolidación de la motricidad integral. Se presenta una breve visión sociopolítica de la educación nacional en lo concerniente a la formación en motricidad y los hallazgos más relevantes en el área de investigación educativa nacional. Finalmente, se dan a conocer diversos aspectos metodológicos, participativos y problematizadores para la elaboración del estudio conceptual del estado de conocimiento en general y del campo de la motricidad en especial.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DEL CONCEPTO DE MOTRICIDAD

El significado de la motricidad aparece hace miles de años en la evolución de la humanidad. Los estudios antropológicos y arqueológicos nos muestran que la actividad física ha formado y forma parte de la vida de todos los pueblos y culturas. La civilización humana tiene sus orígenes inmediatos en la aparición del *homo sapiens*; tuvo en el *homo movens* y el *homo habilis* sus más inmediatos predecesores. Los más prestigiosos científicos y estudiosos de los albores de la humanidad coinciden en que la supervivencia biológica de la especie humana no sólo fue consecuencia de una buena condición física, fuerza, velocidad y resistencia, sino también del dominio y perfección de sus capacidades locomotoras y manipuladoras, habilidades y destrezas, que le permitieron adaptarse y comenzar a dominar un entorno bastante hostil (Casamort, p. 5), en el que tenía que enfrentarse a situaciones climatológicas

adversas y a diversos animales. Su actividad física era espontánea y respondía a la necesidad de moverse para subsistir.

En este proceso de lucha por la vida, surge el paso progresivo de los movimientos salvajes a los específicamente humanos. Precisamente se genera la **cultura** con la aparición sobre la faz de la Tierra del *homo sapiens-sapiens*, con características claramente diferenciadas en relación con sus antecesores filogenéticos, sobre todo, respecto de la capacidad de crear valores y normas, de concebir técnicas, de fabricar instrumentos, de organizar la vida social, de dominar la agricultura y el pastoreo, de inventar un lenguaje, etcétera. Aparece también la necesidad de hacerla extensible a los miembros de la sociedad y de transmitir todos aquellos logros considerados más significativos a las futuras generaciones: es decir, **socializarla**. Es en este concepto culturizante donde aparecen los primeros indicios de una “cultura corporal y de las actividades físicas”, manifestada principalmente en forma de “habilidades y destrezas técnicas”, “danzas” y “juegos” y es cuando surge entonces la **educación** para cubrir la necesidad de transmitirlos y perpetuarlos (Casamort, p. 6).

Precisamente en este momento de la evolución social-histórica del hombre nace la motricidad como fuente de vida. Con la capacidad del habla y pensamiento, se inició la intelectualización de los movimientos de la actividad motora del hombre (Meinel y Schnabel, 1987 y SEP, 2000:23-29), es decir, la humanización de toda su conducta motriz. El hombre transformó su propia naturaleza en el proceso laboral.³⁵ Con el desplazamiento del acento de la actividad humana en el trabajo, se modificaron las exigencias a las que estaban sometidas las capacidades y cualidades motrices del trabajador; con la revolución industrial la actividad laboral de millones de seres humanos, se volvió cada vez más pobre y monótona en sus movimientos. Los movimientos amplios ejecutados con todo el cuerpo se volvieron cada vez más innecesarios, esto debido al alto rendimiento de las máquinas. Esa codificación de la función tecnológica del hombre en el proceso laboral y las exigencias cambiantes a su motricidad, no pueden considerarse en forma aislada de las consecuencias sociales (Cagigal, 1984; Instituto Superior de Cultura Física, 1977; Laptev y Minj, 1987a, Rodríguez, 1995 y Vicente, 1988).

³⁵ Engels identificó al trabajo como factor decisivo del proceso de humanización y, de ese modo, reconoció la particularidad cualitativa del hombre, destaca en su obra que el trabajo “es la primera condición básica de toda vida humana y resalta de forma importante el aspecto motriz”, en Meinel *et al.* (1987:24).

Desde su inicio, la motricidad nace con las perspectivas convencionales devenidas de las influencias biólogos y psicólogos; referidas a la capacidad de movimiento neurofisiológico e incluso orgánico asociado con lo motriz o fuerza impulsora de una acción. Esta concepción del hombre como una unidad orgánica de funciones motoras y psíquicas reflejadas en los niveles somático y biológico, se puede interpretar como la motricidad reducida a lo meramente motor (Meinel, 1979). Sin embargo, el papel de la motricidad humana no puede estar reducido a las manifestaciones técnicas de la motricidad o al movimiento físico de la persona, ni a aquellas que se relacionen con la producción, el rendimiento y la funcionalidad; por el contrario, deben trascender hacia expresión de la corporeidad como forma de vida, como manifestación de sentido que, pese a estar construido desde las relaciones con el otro y lo otro, se expresan de forma individual y los hacen ser lo que somos y podremos llegar a ser.³⁶

En un segundo momento histórico, de acuerdo con Jean Francois Lyotard (Murcia, 2003:3), él señala que la sociedad evidencia una gran necesidad de reconocimiento de la corporeidad del sujeto desde su propio cuerpo, idea mencionada también por Rey y Trigo (2000) con respecto a la motricidad. Se necesita un cuerpo sentido para, desde esa sensibilidad corpórea, constituirse críticamente como persona. Un cuerpo que se aprehenda desde la practicidad de lo cotidiano, desde la expresión de vida, desde el sentimiento de expresión de lo que cada uno es como sujeto. Si bien el cuerpo conocido desde afuera es importante para la ciencia, lo que reclama la condición posmoderna es un saber desde adentro, un saber que no sólo sea la expresión de enunciados sino que involucre las actitudes y aptitudes en una especie de saber vivir, donde los conceptos surjan de expresión más interna de la práctica vivida y sentida. Sólo de esa manera, el saber se constituye desde la costumbre en la cultura de un pueblo.

³⁶ Jean-François Lyotard en 1950 profesor de filosofía en un liceo de Constantina, en Argelia. En 1955 dirige la sección argelina del grupo radical Socialisme ou Barbarie y criticó de manera activa la ocupación francesa. Profesor emérito de filosofía en la Universidad de París, del College International de Philosophie. Entre sus obras destacan *Fenomenología* (1954), *La economía libidinal* (1974), *La condición posmoderna: un informe sobre el saber* (1979), *Heidegger y "los judíos"* (1988), *La diferencia, Peregrinajes, ley, forma, acontecimientos* y *Lo inhumano* (1988). Uno de sus escritos recientes fue Lyotard (1994).

ASPECTOS CONCEPTUALES

La utilización de conceptos polisémicos como la motricidad o movimiento humano comporta siempre distintas nociones e interpretaciones. Por ello se recomienda hacer mención siempre a la época, lugar y contexto de referencia sociocultural para comprender como mínimo el sentido que se le pretende dar.

Como antecedente, **los griegos clásicos** denominaron *physis* a la naturaleza, entendida ésta como realidad cósmica preestablecida u ordenada. Para Aristóteles, la naturaleza comprende a todo el conjunto de los seres que tienen en sí mismos materia, que hace que las cosas sean de una manera o forma y no de otra. La contemplación y la observación, *theoria*, por parte de los primeros pensadores y filósofos griegos, tuvo como propósito la descripción, interpretación y conocimiento de la naturaleza, colocando el primer eslabón de lo que siglos más tarde serían las ciencias empíricas naturales (Casamort, p.4).

Posteriormente Casamort (pp. 4-6) –en la *Epistemología de la Educación Física*– comenta que el término “física” se empleó, y se emplea aún hoy, para denominar a todo un conjunto de saberes explicativos, estructurados, organizados y sistematizados en torno a la *physis* y, en concreto, centrados en el conocimiento y estudio objetivo de la materia, sus cambios y las manifestaciones de energía asociadas a ellos.

Con esto nos referimos, como se puede suponer, a la física como ciencia. En este proceso de intelectualización o cientifización del estudio del movimiento es necesario destacar que una de las partes más importantes en que internamente se estructuran los saberes de la física es la mecánica, la que trata de los *cambios de posición, desplazamientos, equilibrio y movimiento* de los cuerpos así como de las diferentes fuerzas que los producen. El movimiento en el hombre –aunque depende y puede ser provocado por fuerzas exteriores a él– responde en la mayoría de los casos a las fuerzas automotrices e internas, consecuencia de las “contracciones musculares”. Precisamente por ello, Casamort menciona que existe una dificultad para definir el término al intentar búsquedas en las bibliotecas o por internet, ya que los datos que aparecen se relacionan con movimiento de máquinas o incluso con procesos motores que dinamizan el desarrollo de empresas y economías.

Al respecto Rey y Trigo (2000) expresan que el término “motricidad” no aparece recogido en el *Diccionario de la Real Academia Española*, lo que supone una dificultad a la hora de buscar términos que hagan referencia a este concepto; el más parecido es “motriz”, que usualmente se

correlaciona con motricidad. Pero “motriz” no es más que el adjetivo femenino de “motor” (“máquina destinada a producir movimiento a expensas de otra fuente de energía”). Lo motor es un componente de fuerza motriz que anima e impulsa un sistema a funcionar, referida a los aspectos relacionados con el movimiento físico de la persona. Si acudimos a enciclopedias de etimología o diccionarios de terminología de las ciencias sociales, al encontrar el término se nos remite a la implicación neurofisiológica del movimiento. El carácter humanístico propio de la motricidad no aparece como consecuencia de todo el panorama histórico de las incipientes ciencias de la motricidad (hasta hoy aun confusas en denominaciones de educación física o ciencias de la actividad física y el deporte). Asimismo, Rey y Trigo comentan que la dimensión conceptual del **movimiento** remite a las ciencias naturales y se desprende de la física; como un proceso objetivo en el que un punto de masa, varía de lugar en un determinado espacio de tiempo: “el movimiento es una variación de lugar y posición del cuerpo humano (o de segmentos del mismo) dentro de su entorno”.

Los distintos autores que han estudiado la pareja motricidad-movimiento, se posicionan de diferente manera según el artículo de Rey y Trigo (2000:4)³⁷ según este listado y cuyos posicionamientos desarrollamos más adelante.

- El contenido de los términos motricidad y movimiento es idéntico (Meinel, 1960).
- El contenido del movimiento se considera como un verdadero subconjunto del contenido de la motricidad (Buytendijk /Ballreich, 1956).
- Dentro del concepto de motricidad se clasifican “las características neuro-cibernéticas que incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia” (Gutewort y Pohlmann, 1986).
- Los dos términos tienen un contenido que se superpone parcialmente (Schnabel, 1998:74-145).
- Los contenidos de los dos términos son distintos (Marhold, Gutewort/Pohlmann).

³⁷ Estas perspectivas han impactado las diversas concepciones que se tiene de la motricidad y movimiento y del cuerpo.

- Algunos otros autores en sus intentos de buscar una explicación a la compleja realidad humana definen a la motricidad: como, la diferenciación de Scheler entre “corporeidad” o cuerpo vivido y “cuerpo bruto” (Körper) o cuerpo exterior; Ortega y Gasset (1924) con sus dos modos de percibir el cuerpo “desde dentro” (intracuerpo) y “desde fuera” (cuerpo exterior), Husserl (en Mainetti, 1995), diferenciando entre “cuerpo propio” y “cuerpo de los otros”.

Definiciones conceptuales de la palabra “motricidad”

Dada la complicitad donde el movimiento es una manifestación de la motricidad y se desborda en complejidad; a continuación describimos los posicionamientos que hacen la similitud o diferencia:

1. La motricidad se ha delimitado, de acuerdo con Meinel y Schnabel (1987:23), partiendo de dos conceptos básicos: la motricidad propiamente y el movimiento. La **motricidad humana**, entendida como la totalidad de los procesos y funciones **internas** del organismo y su regulación psíquica o intelectual, que tienen por consecuencia el movimiento humano. El **movimiento humano**, como el componente **externo**, ambiental, de la actividad humana, expresado en los cambios de posición del cuerpo o de sus partes, y de la interacción de fuerzas mecánicas entre el organismo y el medio ambiente. En este marco la actividad humana contiene dos aspectos, el interno y externo del mismo fenómeno, por ello resulta muy difícil trazar un límite claro entre ambos. El movimiento externo pertenece al acto motor como su representación visible aunque, por otra parte, no puede existir movimiento sin procesos y funciones motrices internas.

2. La motricidad está representada por el acto motor y en su globalidad representa:

- Un componente de una actividad o forma de conducta regulada.
- Un proceso conducido y regulado sobre la base de sistemas regulativos sensoriomotrices. Un complejo de procesos fisiológicos y bioquímicos (energéticos), que provocan el movimiento mediante una serie de contracciones y relajaciones musculares.
- Un movimiento mecánico provocado por los cambios de lugar del cuerpo y/o sus partes, considerándolo específicamente como movimiento educativo (Meinel, 1979).

3. De acuerdo con Rigal Paoletti y Portmann (1979:54-58), la función de la motricidad consiste en la creación de unos impulsos nerviosos a nivel del sistema nervioso central, su transmisión a los músculos efectores y la puesta en acción de éstos; la propagación de esta orden motora hacia los órganos efectores corresponde a la eferencia y la ejecución es denominada afección. El control de la motricidad voluntaria se efectúa según dos leyes generales del desarrollo: la cefalocaudal y la próximo distal. La organización del sistema nervioso facilita la adquisición de praxis cada vez más complejas y se traduce, igualmente, por la disminución del tiempo de reacción. J. R. Barbany (en Casamort, p. 4) –al margen de los aspectos puramente mecánicos– resalta la gran importancia que en este sentido desempeña el sistema nervioso central al actuar como programador y desencadenante de las respuestas motoras de una manera precisa, sinérgica y coordinada.

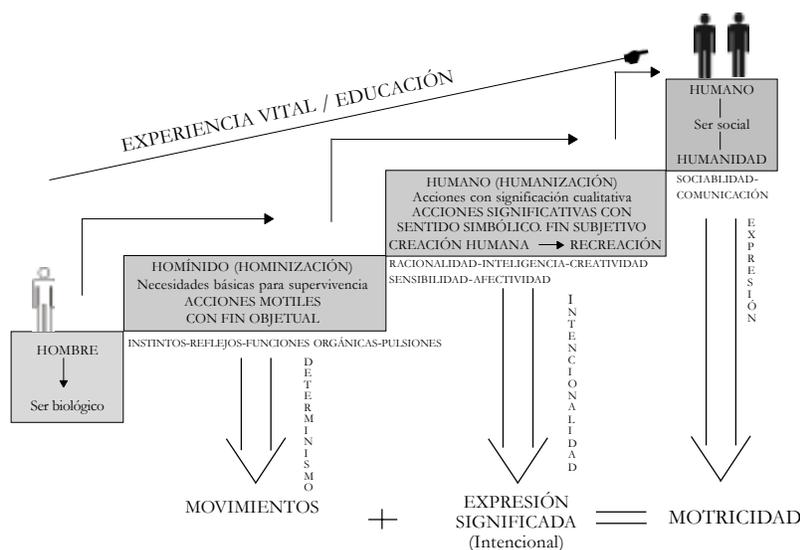
4. El acto motor intencional según Rigal *et al.* (1979:56) representa la forma más elevada y compleja del comportamiento humano, caracterizando la conducta adaptativa, creativa y autónoma. La adecuación del movimiento voluntario a una situación problemática dada, depende de las condiciones filogenéticas y de la evolución ontogenética de los procesos de conocimientos, de integración y de adaptación motriz.

5. Buscando establecer una definición de motricidad, diferenciada de movimiento, Savater, en Rey y Trigo (2000:5) señala que:

[...] debemos trascender el paradigma simplificador, capaz de explicar unidimensionalmente las transformaciones empíricas-objetables de un organismo, entrando en la complejidad de las transformaciones de un ser humano donde la explicación sólo es posible bajo un paradigma que recoja la teoría de la información, de la cibernética, de los sistemas. Un paradigma que hable del ser que piensa, siente, se relaciona y se mueve para ser humano.

El hombre se transforma en creador, apoyado sobre las capacidades de racionalidad, de inteligencia, de creatividad, de sensibilidad, de afectividad. En este momento de expresión significada, el hombre biológico inicial (homínido) ha adquirido su carácter humano. Se ha transformado en un ser social que comunica intencionalmente. Es ahora cuando la motricidad se perfila como diferente del movimiento animal, por ello la potencialidad educativa de la experiencia de la corporeidad es el rasgo definitorio de la motricidad frente al movimiento. La diferencia de atender al estado de un cuerpo biológico o a la plasticidad de un cuerpo en proceso humanístico de desarrollo (esquema 1).

ESQUEMA 1*



*Tomado de Rey, Ana y Trigo, Eugenia (2000). *Motricidad... ¿Quién eres?*, en <http://www.udc.es/dep/inef>

La dimensión conceptual de la motricidad excede el simple proceso “espacio-temporal”, para situarse en uno de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y, por supuesto, motor (Guerrero Soto, 2000). Al mismo tiempo existe un cambio radical entre los conceptos, donde la motricidad como competencia motriz, ha tomado una orientación cognitiva centrada en el papel de los mecanismos de organización y control de las habilidades motrices (Ruiz, 1995). Por lo anterior, agregamos conceptualizaciones actuales de la motricidad:

6. Manuel Sergio (1986), hace un “corte epistemológico” al definir la motricidad humana como la energía para el movimiento intencional de superación o de trascendencia. Un movimiento con sentido es una acción; es decir, la motricidad es la energía expresada para la acción de superación. Pero superación en todos los niveles: corpóreo, político y espiritual. Agrega que la trascendencia no puede ser únicamente física. El movimiento es parte de un todo, del ser finito y carente que se trasciende. La motricidad es el sentido de ese todo y, por eso, está presente en las dimensiones fundamentales del ser humano, actualizándolas.

7. Trigo (2000) señala que la motricidad es mucho más que la funcionalidad reproductiva de movimientos y gestos técnicos es, en sí misma,

creación, espontaneidad, intuición pero, sobre todo, es manifestación de intencionalidades y personalidades, es construcción de subjetividad.

8. Desde la perspectiva de Jaramillo y Trigo (2005), la motricidad, como capacidad humana, es la propia manifestación de la vida humana en sus distintos modos de expresarse e impresionarse, en ese diálogo yo-otro-cosmos. Su intención es el desarrollo de la toma de conciencia desde la vivencia (contacto sensorial con la realidad) y su fin o propósito es el desarrollo humano de cara a la trascendencia, es decir, la transformación del yo, el otro y el cosmos.

9. Según Carol Kolyniak (en Jaramillo y Yanza, 2006:10), la comunidad científica internacional define la motricidad humana en los siguientes términos:

Proceso adaptativo, evolutivo y creativo, caracterizado por intencionalidad y significado, fruto de un proceso evolutivo cuya especificidad se encuentra en los procesos semióticos de la conciencia, los cuales, a su vez, discurren de las relaciones recíprocas entre naturaleza y cultura, por tanto, entre las herencias biológica y socio-histórica.

La motricidad se refiere, por tanto, a sensaciones conscientes del ser humano en el movimiento intencional y significativo en el tiempo objetivo y representado, implicando percepción, memoria, proyección, afectividad, emoción, raciocinio. Se evidencia en diferentes formas de expresión: gestual, verbal, escénica, plástica, etcétera. La motricidad se configura como proceso, cuya constitución implica la construcción del movimiento intencional a partir del reflejo, de la reacción mediada por representaciones a partir de la reacción inmediata, de las acciones planificadas a partir de respuestas simples a estímulos externos, de la creación de nuevas formas de interacción, de acción contextualizada en la historia, por tanto, relacionada con el pasado vivido y el futuro proyectado a partir de la acción limitada a las contingencias presentes. Ese proceso ocurre de forma dialéctica en los planos filogenético y ontogenético, expresando y componiendo la totalidad de las múltiples y complejas determinaciones de la continua construcción humana.

10. También Kolyniak (en Jaramillo y Yanza, 2006:11) expresa que la Red Internacional de Grupos de Investigación en Motricidad, la define como un proceso continuo e imprevisible de construcción del ser humano, como especie e individuo, que ocurre en la dialéctica entre naturaleza y cultura, refiriéndose a la totalidad compleja que se expresa como motricidad, afectividad y cognición, implicando como constituyente la praxis orientada por

valores como la búsqueda de condiciones de existencia material y espiritual dignas para todos los seres humanos, a la ampliación de la libertad del pensamiento, sentimiento y expresión crítico-creativa, a la promoción de la solidaridad y del respeto a la alteridad. La corporeidad es una condición concreta de presencia, participación y significación del hombre en el mundo. Como condición objetiva, *la corporeidad es el sustrato sobre el cual se construye la motricidad*. Como vivencia subjetiva, *la corporeidad es fruto de la construcción de la motricidad*.

11. Desde la perspectiva de Jaramillo y Trigo (2005), la motricidad como capacidad humana es la propia manifestación de la vida en sus distintos modos de expresarse e impresionarse, en ese diálogo yo-otro-cosmos. Su intención es el desarrollo de la toma de conciencia desde la vivencia (contacto sensorial con la realidad) y su fin o propósito es el desarrollo humano de cara a la trascendencia, es decir, la transformación del yo, el otro y el cosmos.

LOS DEBATES EN TORNO AL CONCEPTO DE MOTRICIDAD

Al hablar de motricidad se debe establecer e investigar primeramente de qué cuerpo hablamos, los debates parten de la concepción del cuerpo y de la actividad expresiva del ser humano en movimiento, por ello, es necesario tener cuidado de adoptar paradigmas, teorías y posicionamientos teóricos que sólo logran reducir, aislar, despreciar o simplemente olvidarse de lo corpóreo.

Motricidad: cuerpo y movimiento

Las dos grandes realidades antropológicas de las que hay que partir para llegar a una identificación de la motricidad son el cuerpo y el movimiento. El primer fundamento antropológico **el cuerpo** físico entendido como el principio de todo, como la naturaleza de ese hombre al que se pretende educar, como su apariencia, como lo orgánico funcional, como el simple movimiento corporal, como la totalidad de las conductas motrices, como el conjunto de las cualidades innatas de la persona, como lo no convencional, como el proceso que marca todo el desarrollo de ese hombre físico. El segundo fundamento antropológico **el movimiento**: el hombre vive en movimiento, no sólo a niveles microsomáticos, sino también en los macrosomáticos; no subsistiría plenamente como tal sin la capacidad y la ejercitación del movimiento, con su cuerpo experimenta lo corporal y pone

en juego su inteligencia, conciencia y su voluntad; es decir, el hombre se humaniza por la experiencia corporal.³⁸

El movimiento

El movimiento como sistema complejo (Agaméz *et al.*, 2000) puede ser leído desde la teoría de Luhman, el cual precisa que: “Un sistema es un conjunto de elementos que mantienen determinadas relaciones entre sí y que se encuentran separados de un entorno determinado”. Este concepto involucra la interacción de elementos reales e imaginarios, objetivos y subjetivos y se autoestructura en relación con niveles, subsistemas y componentes que establecen múltiples relaciones en diferente grado de complejidad. Desde estas características, el movimiento humano no existe como la sumatoria de las áreas físicas, motoras, orgánicas, funcionales y cognitivas, por el contrario, el movimiento humano como sistema complejo existe en la medida que es posible leer el entretreído entre: lo objetivo y lo subjetivo, lo histórico y lo cultural, lo particular y lo colectivo, lo cualitativo y lo cuantitativo, la explicación y la comprensión.

Aunque las nociones de *cuerpo y movimiento* están estrechamente relacionadas, la primera ha sido quizá la que en mayor grado ha protagonizado el debate filosófico. Básicamente, a lo largo de la historia la noción de cuerpo ha ido definiéndose a partir de la tensión generada entre dos polos contrapuestos: de un lado las concepciones *dualistas*, que separan la realidad material (cuerpo anatómo-fisiológico) de la inmaterial (espíritu, alma, mente). Por otro lado las concepciones *monistas*, en las que el ser humano es considerado como una unidad indisoluble y no como un conjunto integrado de más o menos partes. A este panorama se unen las concepciones sociales que se preocupan por el estudio de la construcción social y cultural del cuerpo y sus significados (Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001).

Arnold (1991) plantea que comprender la multiplicidad de significados del movimiento y, por extensión del cuerpo, resulta clave para entender su papel en el currículum. El tratamiento educativo de cuerpo en movimiento no debería limitarse a su significatividad objetiva e instrumental. El movimiento no *sólo* es o debe ser considerado como instrumento de acción sino también como una *experiencia personal vivida en un determinado contexto social*,

³⁸ Para mayor profundidad consulte los siguientes autores, ya que expresan diversas ideas y concepciones que se resumen en este párrafo. Cagigal, J.M. (1984); Instituto Superior de Cultura Física (1977); Coca, S. (1993) y Vicente, M. (1988).

histórico y cultural. Esas tres dimensiones instrumental vivencial y sociocultural están o deberían estar íntimamente relacionadas, dotándose mutua y dialécticamente de significado. Quizá no sea del todo descabellado afirmar que la educación física es la disciplina educativa donde tienen un impacto más directo las diferentes concepciones del cuerpo humano. Sin embargo, la hegemonía del dualismo ha llevado a la consolidación de un currículum mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y el movimiento. En muchos casos la excelencia se confunde con el rendimiento y la mejora del cuerpo con el desarrollo de sus capacidades motrices. Ampliar el concepto del cuerpo y del movimiento supone ensanchar el marco discursivo del currículum de la educación física incidiendo en la excelencia moral y estética y no sólo la eficiencia y la eficacia motora. Dicho de otro modo, implica preocuparse no sólo por el desarrollo de las habilidades o la condición física, sino por el de la búsqueda a través del movimiento de lo bueno y lo bello. El término “movimiento” se entiende como la suma de motricidad y psiquismo, como resultado de una unidad psicósomática, que nos puede servir como medio para lograr una educación integral.

Definiciones sobre el significado del cuerpo

Definir los conceptos de cuerpo sería motivo de un extenso estudio, sólo se expresan breves enfoques y puntos de partida:

Podemos iniciar con Rey y Trigo, quienes expresan que la palabra “cuerpo” presenta 20 acepciones en el *Diccionario de la Real Academia Española*; desde la que lo define como “lo que tiene extensión limitada y produce impresión en nuestros sentidos por cualidades que le son propias”...la que indica que el cuerpo “en el hombre y en los animales, es materia orgánica que constituye sus diferentes partes”... hasta la acepción, que lo identifica con cadáver.

Aunque en otros tiempos no ha sido así, actualmente se entiende que el cuerpo no es sólo biomecánica y fisiología sino el resultado de la conjunción de herencia y educación, de la interacción de lo cognitivo, lo afectivo y lo social. El hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico, para entender y comprender que la corporeidad de la existencia humana implica hacer, saber, pensar, sentir, comunicar y querer (Rey y Trigo, 2000).

Como ya lo hemos referido anteriormente se ha transitado de un concepto de corporeidad instrumentalizada –donde el cuerpo es asumido como fuente de movimiento y herramienta de producción laboral– a un concepto de utilización y entrenamiento del cuerpo para obtener un

récord, concepto en el cual se ha desplegado un gran desarrollo de las perspectivas orgánicas que propician parámetros de medición para hacer más eficiente el rendimiento que lleve a exhibirlo y comercializarlo.

Estas formas de percibir el cuerpo, impostadas por la industria cultural, se centran en la idea de que existe un cuerpo al que hay que cuidar y entrenar para exhibir; existe un cuerpo como algo agrado a nosotros del cual podemos sacar provecho para darnos a conocer y para hacernos sentir importantes. En esta concepción, la salud corporal es representada frecuentemente por un cuerpo atlético o una figura esbelta. El cuerpo en la diversidad social se encuentra perdido y a merced de los males posmodernos: la droga, la prostitución, la publicidad con intereses económicos puestos en la estética y la salud, el bio-poder, el modelo físico-deportivo como ejemplo de salud, la mercadotecnia de los aeróbicos y el fitness, los productos reductores y dietas, las marcas de ropa deportiva, etcétera. Estos males que viven escondidos detrás de verdades a medias, encuentran en la falta de educación corporal su medio de subsistencia y de intervención. De una u otra forma el cuerpo es concebido según los siguientes autores de esta manera:

Maurice Merleau-Ponty (en Morgan y Meier, 1988) expresa, que es más que un cómodo instrumento “qué podría yo hacer sin él: mi cuerpo soy yo mismo, el hombre que yo soy”. La corporeidad no es un objeto que el hombre posee, sino que es el hombre y el hombre es un cuerpo. Nada es más expresivo que el cuerpo humano, ya que es a través del poder gestual de la corporeidad, llena y abiertamente comprometida en el diálogo con el mundo, donde el hombre revela, establece y amplía el significado personal de su existencia.

En el ámbito de lo político Foucault (1991) señala, que 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 mismo; en una buena parte está imbuido de relaciones de poder y de dominación como fuerza de producción. El cuerpo sólo se convierte en fuerza útil cuando es, a la vez, productivo y sometido.

En este sentido, Cagigal (1984) plantea que el hombre vive con su cuerpo las limitaciones de cansancio, enfermedad, exceso de trabajo e impotencia, y que toda comunicación con el mundo es corporal; por lo tanto, el cuerpo, cuando menos, es vehículo imprescindible; pero también concibe que el hombre puede y debe utilizar, manejar, controlar, dominar y

sentir plenamente sus potencialidades hacia una corporeidad activamente integrada como garantía de mayor esplendor personal.

De Wachter (1988) expresa que nuestro cuerpo es parte de nosotros, de nuestra naturaleza y personalidad, es en realidad lo que constituye nuestra humanidad cargada de apropiaciones biológicas, pero constituida desde las experiencias culturales; el concepto corporal debe ser funcional como símbolo social de una existencia saludable.

Para Manuel Sergio (en Jaramillo y Yanza, 2006:19) el cuerpo es entendido como expresión factual del ser, acoge el estado y el proceso. El “estado”, en tanto que es expresión de un código genético, de unas características químicas, físicas, nerviosas y energéticas. El “proceso”, en tanto que de él surgen las conductas sociales, afectivas, cognitivas y motrices que posibilitan el aprendizaje, la educación y por tanto definen al ser humano frente a otros seres.

A pesar de estos puntos de vista, según Ángel Acuña (2001:31-52) nos encontramos en un momento de transición, el uso y percepción que tenemos de nuestros cuerpos amparados en el mercado, en la comunicación masiva y en una buena dosis de tecnología, y que para algunas miradas miopes podría ser el único, contrasta realmente con otras visiones, como consecuencia de no participar de un mismo modo de vida, de una misma manera de entender el mundo exterior e interior. *El cuerpo para cada sociedad, además de un hecho biológico, es un territorio cargado de representaciones en donde permanente se construye y reconstruyen imágenes culturales, en donde se deja notar el espacio y el tiempo, y en donde se proyectan señas de identidad y de alteridad.*

Principales corrientes conceptuales para el estudio del cuerpo

La actuación del individuo en la utilización y cuidado de su cuerpo han sido determinadas por tres corrientes: dualismo, monismo y la social:

1) *Dualismo y “cuerpo máquina”*: Vicente (1988) afirma que la concepción dualista concibe que estamos compuestos de una parte material corpórea-física y otra inmaterial espiritual-mental. Desde este dualismo el cuerpo es básicamente materia; continente perecedero, corruptible y, también mejorable, que acoge la esencia inmaterial del ser humano. De ahí que en su comprensión y su estudio se hayan buscado precisamente en la indagación de la materialidad (anatómica, bioquímica) y la funcionalidad (fisiológica, biomecánica) del ser humano.

Para Colquhoun (1997:121-137) la principal implicación de la metáfora del “cuerpo máquina” en relación con el movimiento es la noción del cuerpo

como instrumento de acción motriz. El movimiento del cuerpo humano se equipara, entonces, al de cualquier otro objeto que se mueva y, como tal, puede ser medido, controlado y analizado cuantitativamente. Según este autor, se trata de una concepción utilitarista porque el movimiento y su resultado son definidos y valorados *siempre y exclusivamente* en función de su propósito, con lo que la eficiencia (determinadas por el análisis cinemático, biomecánico, kinesiológico o fisiológico) se convierten en finalidades inherentes a la acción motriz.

Distintos autores (en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001:5)³⁹ coinciden en la metáfora del cuerpo máquina, al subrayar los aspectos funcionales del cuerpo humano. En primer lugar, al destacarse únicamente sus componentes mecánicos, indirectamente se marginan otros aspectos menos objetivables del movimiento. En segundo lugar, la comparación entre el ser humano y la máquina contribuye a configurar una visión racionalista y tecnocrática de la motricidad. Una excesiva preocupación por el resultado de la tarea contribuye a dejar de lado otros aspectos mucho menos cuantificables y más difíciles de controlar por un observador externo. Y, si bien pueden ilustrar aspectos parciales y aislados del comportamiento motriz, las teorías mecanicistas sobre el cuerpo no alcanzan a explicar globalmente un fenómeno tan complejo como el del movimiento humano, que incluye factores psicosociales, afectivos, culturales e incluso políticos y económicos.

2) *Concepciones monistas: el cuerpo como vivencia.* Las perspectivas monistas engloban una serie de teorías que basan la concepción del individuo en una esencialidad integrada en un todo según Starobinsky y Whitehead (en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001:6). El cuerpo no es entendido únicamente como complemento a una esencia inmaterial, sino como un territorio donde se experimenta la presencia en el mundo. Las concepciones monistas del ser coinciden en la preocupación por definir la existencia corporal distinta a la dualista. El psicoanálisis y el existencialismo, representados por los trabajos de Freud y Sartre, respectivamente, ilustran este contrapunto a la dicotomía dualista.

A pesar de su marginación en el ámbito científico y en el de la formación de los profesionales de la educación física y el deporte, la teoría psicoanalítica resulta una referencia fundamental para comprender la importancia y complejidad de la vivencia corporal. En contraposición con el dualismo, el psicoanálisis discute el papel fundamental del cuerpo como

³⁹ Diversos autores tales como Barbero, 1996; Colquhoun, 1992; Devís, 2000; Freund y McGuire, 1991; Tinning, 1990; Whitehead, 1992.

sustrato material de la experiencia psíquica. El énfasis en el inconsciente pone de relieve que existe otra forma de existir de la que no siempre nos apercebimos, pero que no por ello deja de ser real; puede que hasta *más* real que de la que somos conscientes.

En relación con la corporalidad, el psicoanálisis se preocupa fundamentalmente por hacer explícita e interpretar su vivencia inconsciente y, menos, por delimitar la causa somática de dicha vivencia. Dicho de un modo más claro, no importa tanto localizar en qué parte del cuerpo o de la experiencia corporal está el inconsciente como hacerla aflorar y entenderla. El cuerpo se convierte entonces en “objeto de la pulsión”, soporte de su fijación o de su descarga. Nuestro cuerpo al mismo tiempo refleja y esconde lo más íntimo de nosotros mismos (en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001:6).

Las aproximaciones al concepto de cuerpo del existencialismo y fenomenología son en gran medida deudoras de la preocupación del psicoanálisis por la forma de ser en el mundo. Sartre (1992) considera que el cuerpo y su vivencia son los principales medios a través de los cuales tomamos conciencia de nosotros mismos y de nuestro entorno. Plantea que nuestra presencia corporal en el mundo se da básicamente a tres niveles: como *cuerpo para el ser*, *cuerpo para el otro* y *cuerpo para el otro percibido por el ser*. Sartre⁴⁰ deja claro que en circunstancias habituales, vivimos un tipo de corporeidad básicamente relacionada con el primer modelo. Naturalmente no actuamos prestando atención a nuestra corporeidad. Y si bien el *cuerpo*

⁴⁰ Para ilustrarlas utiliza la imagen de un escalador que pretende alcanzar una cima complicada. Cuando empieza a escalar, el escalador queda absorto por la tarea hasta el punto de no reparar ni siquiera en sí mismo. Su corporeidad le pasa “desapercibida”. A esta forma no-consciente (no confundir con inconsciente) de existencia corporal es a la que denomina el *cuerpo para el ser*. El segundo modo de concebir el cuerpo se da con la presencia de un observador externo que se fija en cómo avanza el escalador. El observador solamente ve un cuerpo-instrumento, un cuerpo-objeto o mecanismo dedicado a alcanzar una meta. Esta sería la forma de corporeidad que Sartre denomina como *cuerpo para el otro*. La tercera forma de concebir el cuerpo ocurriría cuando el escalador se apercibe que alguien está observándole. En el momento en que siente la mirada del otro, el escalador se apercibe que su cuerpo está siendo observado como si fuera un cuerpo-objeto. Sartre sugiere que en ese momento el escalador empezaría a preocuparse por la impresión que causa en el Otro, sintiéndose vulnerable y expuesto al juicio sobre su corporeidad objetiva. Como resultado de esta preocupación, el escalador podría resbalar o cometer algún error. A esta concepción es a la que denomina Sartre *cuerpo para el otro percibido por el ser*.

para el ser es la forma natural de vivenciar nuestra corporeidad, la tendencia al estudio sobre el cuerpo suele centrarse más en la dimensión del *cuerpo para el otro*. Se produce entonces una escisión en nuestra corporeidad, que vive tensionada entre nuestra conciencia de ser y nuestra preocupación por ser para el otro.

En definitiva las concepciones monistas revelan que la vivencia del ser es también corporal, y que la corporeidad es algo más que una materialidad ocupada por la mente o el espíritu, del cual éstos pueden y deben hacer un uso adecuado.

En la educación física las visiones monistas del cuerpo y el movimiento están ligadas a la comprensión y expresión de su dimensión afectiva. Se plantea que en la educación física el tratamiento de la dimensión afectiva debería centrarse en el desarrollo de *actitudes estéticas y morales hacia el movimiento*. Se definen las actitudes estéticas como la predisposición a valorar el movimiento en sí mismo, mientras que las morales serían la predisposición a actuar de acuerdo con unos principios éticos. Según Gibbons y Bressan (en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001:7), el desarrollo de estas actitudes no debería limitarse a un determinado bloque de contenidos ni a acciones puntuales sino que, sobre todo, debería servir para trazar los principios de acción que rigen toda la enseñanza. Para ello, el profesorado y el alumnado debe hacerse eco del significado heterogéneo y complejo que desde un punto de vista vivencial encierra cualquier acción motriz.

3) *Concepciones sociales: la construcción cultural de la (in)satisfacción corporal*. Desde la sociología, diversos autores se han ocupado de analizar las relaciones entre el cuerpo y su concepción con el contexto sociocultural e histórico, estas relaciones se dan en un doble sentido. *El contexto sociocultural influye en determinar la significación y la importancia del cuerpo o ciertos aspectos relacionados con lo corporal*. Refiriéndose al concepto de *construcción social del cuerpo* estos autores plantean que la sociedad y la cultura, en cierta medida, contribuyen a dar forma a sus miembros como si se tratara de moldes para troquelar objetos. La influencia social más poderosa sobre el cuerpo no es la que se da directamente en su construcción, sino indirectamente mediante la *construcción de las ideas sobre el cuerpo*. Por ejemplo, no todas las sociedades comparten las mismas ideas sobre el cuerpo: lo que en unas se identifica con la salud y la belleza, en otras se considera enfermizo y feo. Del mismo modo, en diferentes culturas envejecer puede ser temido, aceptado o reverenciado. De hecho, para estos autores la construcción social del cuerpo y la construcción de las ideas sobre el cuerpo están íntimamente relacionadas (en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001:8).

En los últimos tiempos se ha desencadenado una preocupación sin precedente *por el estudio de cualquier aspecto relacionado con el cuerpo: su apariencia, su duración, su curación, su funcionamiento, o su representatividad simbólica*. Según Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, (2001:8) diversos autores expresan su punto de vista al respecto como: Fernaud, que atribuye a este fenómeno los trascendentales cambios en su concepción a lo que ha venido a llamarse la sociedad o cultura de la posmodernidad, entendida como la superación del proyecto moderno basado en la razón como instrumento de comprensión de la realidad. Shilling, destaca que los principales efectos de la posmodernidad en la concepción sobre las ideas del cuerpo son *la secularización del mundo occidental; la idealización del cuerpo como proyecto y la incertidumbre sobre el concepto de cuerpo*. No es extraño que en torno a este creciente protagonismo existencial de lo corporal haya nacido una pléyade de creencias que, a su vez, generan nuevas idolatrías englobadas bajo el título genérico de *culto al cuerpo*.⁴¹ Devís, expresa que otra característica distintiva de las sociedades posmodernas es la posibilidad *de concebir el cuerpo como un proyecto*, lo cual implica el establecimiento de un plan para alcanzar una serie de objetivos personales más o menos autoimpuestos por su propietario, casi siempre relacionados con la salud o la apariencia. Quizá el ejemplo más evidente sea la sobrevaloración social del autocuidado y la cantidad de atención personal que se le da a la construcción de cuerpos saludables. De ahí que algunas prácticas que se engloban de forma genérica bajo el engañoso “cuidado del cuerpo” se hayan convertido en un símbolo de estatus.

Según varios autores (en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001:12) *la concepción social del cuerpo tiene una influencia relativamente marginal en la educación física* que, en general, sigue mucho más preocupada en la mejora de los aspectos tangibles de la motricidad física. No obstante, en la actualidad existe una creciente preocupación por entender el fundamento histórico, sociocultural, político e ideológico sobre del tratamiento educativo de la

⁴¹ El culto al cuerpo se basa en ciertos dogmas y consensos sociales sobre el funcionamiento y la apariencia que sirven para homogeneizar los valores en torno a lo corporal. También generan prácticas muy ritualizadas e iconos que representan la esencia de la virtud corporal. Los/las modelos, los/las deportistas, los actores y actrices, en definitiva, las personas cuya imagen nos llega como símbolo de felicidad y éxito, sirven para modelar los nuevos cuerpos ideales e idolatrados. Su búsqueda se convierte a la vez en una nueva certeza vital y en un empeño fundamentalmente individual (Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001:9).

motricidad. Este interés se manifiesta, por ejemplo, en el debate en torno al papel que tiene la educación física en la pervivencia o el cambio de determinadas ideologías sobre la salud y la práctica física.

Según Cagigal (1979), *el individuo conoce el mundo a través de su entidad corporal; el hombre vive toda su existencia no sólo en el cuerpo, sino con el cuerpo y, de alguna manera, desde el cuerpo y a través del cuerpo; el hombre tiene un cuerpo el cual está capacitado para moverse, hecho para moverse*". Y en cualquier concepción de cuerpo, y gracias al movimiento el hombre aprende a estar en el espacio; sobre la inherencia e implacable instancia del *cuerpo* en la vida del hombre, no ya como parte del hombre, sino como hombre mismo, por un lado y, por otro, sobre la realidad antro-po-dinámica del *movimiento* físico, debe ser estructurada una educación física, base de una generalizada cultura física. Desde esta perspectiva hemos de hacer hincapié en tratar de consensuar que la visión de la educación física sea amplia y no reduccionista, confluyendo con José María Cagigal y con otros autores que proponen términos más amplios, en el sentido de hablar de una "cultura", porque la visión ha de ser necesariamente más global e integral.

Como lo propone Tapias (en Murcia, 2003:6) Lo que nos aproxima a nuestra naturaleza humana es definitivamente la cultura, *somos sujetos culturizados* y esa posibilidad ha sido otorgada al ser humano gracias a nuestra condición inacabada, a nuestra condición de ser proyectos y es evidente que esta cualidad se manifiesta también en nuestra motricidad, *somos creación motricia; mediante el paso de nuestra vida estamos construyendo con el día a día nuestra identidad motricia*, eso es lo que fundamentalmente nos separa de los otros animales. Podemos construir nuestro propio movimiento como expresión de lo que somos, como manifestación única de nuestra personalidad.

De la motricidad a la cultura: hacia la cultura física

¿Por qué cultura? ¿Qué cultura?

Los individuos aprenden en forma subjetiva una parte del todo cultural y crean su propia cultura personal a partir de la interacción con el entorno socio-natural y con la toma de conciencia de su situación económica, material, ideológica, política y espiritual creando así, diversos paradigmas culturales basados en sus necesidades y expectativas (Chaple, 1972; Goodman, 1971 y Freire, 1996). La cultura es la explicación más importante de las diferencias entre los grupos humanos; cada individuo tiene una herencia genética única, que lo lleva al proceso de socialización; en este proceso los valores, creencias y formas de clasificar al mundo no sólo influyen en la

manera en que el individuo se comporta respecto a otros, sino también en lo que de él se espera. Por eso, el individuo conforma la realidad a partir de la información que se le brinda, si ésta carece de una estructura significativo valoracional, la asume para ser moldeada según la conveniencia de sus intereses.

Los sistemas culturales son considerados como los productos de la acción humana y como elementos condicionadores para otras acciones; entender la cultura como producción y descubrimiento de sentido y significado es comprender que la motricidad humana en el mundo se mediatiza necesariamente tanto por los signos, símbolos y expresiones de sus objetos, ritos, intercambios económicos y políticos; como por las formas éticas, religiosas, morales y sociales; para habitar, interactuar y comunicar su sentido del mundo, para modificar su entorno y adaptarse a un nuevo (Guerrero Soto, 2000).

La cultura es el único entorno habitable para el hombre, es la simbolización de espacio y tiempo que hace posible la vida, se erige como un todo que da vínculo e identidad a los miembros de una comunidad; de su seno emana lo significativo y lo valoral. No es sólo la producción de bienes sino una dinámica que se genera a sí misma, de acuerdo con su capacidad creativa en el conjunto de orientaciones socioculturales (Navarro, 1996:46-53). En la medida que las condiciones sociológicas se apartan de aquellas actividades filogenéticas y ontogenéticas propias del comportamiento instintivo del hombre, éstas pueden desviar la conducta a un ritmo que lo hace verdaderamente temible para la sociedad (Nanda, 1982).

La capacidad de actuar en comunidad es el origen mismo de la cultura, siendo la educación una condición obligatoria de la subsistencia y el desarrollo social; y el regreso a la naturaleza parece ser la más objetiva actitud para cualquier nuevo sistema de acción con el hombre. La actividad física es esencialmente expresiva de la personalidad, el bebé mueve sus manos y pies para expresar algo; posteriormente, el hombre actúa físicamente para expresar un mundo de ideas, deseos y emociones. Sin embargo no todo movimiento es cultura, Nanda comenta que el pestañeo de un párpado no es cultura, es un movimiento físico-biológico que no tiene significado compartido; un guiño es cultura, es un pestañeo de un párpado que tiene significado y que comunica un mensaje especial. Se redescubre que la motricidad humana es el modo mismo de producir y descubrir sentido y significado, ya que ser acción en el mundo con los otros, significa la manera en que el ser humano experimenta, vive, existe, conoce y valora el entorno (Cagigal, 1978:5-10).

En la historia de la cultura ha predominado el afán de saber, sobre el de aprender a ser. El hombre se ha encontrado enriquecido de conocimientos, pero no ha sabido qué hacer con ellos. Hay un empacho de saberes, no porque estos no sean siempre útiles, sino porque no se ha desarrollado paralelamente la suficiente madurez para usarlos. En este sentido, la palabra cultura, se ha representado equivocadamente como algo intelectual o espiritual, y esta concepción ha llevado al hombre a desinteresarse de su cuerpo y a perder la conciencia de su corporeidad; la misma lucha por la existencia, la sociedad competitiva, la primacía del rendimiento, ha persistido y prevalecido sobre otros aprendizajes humanos menos brillantes y prometedores tales como, el aprender a andar por la vida; aprender a ser lo que cada uno es y lo que son los otros, aprender a comunicarse, a comprender, a convivir, a cooperar, a condescender y, previo a todo a ello, aprender a comprenderse.

¿Cultura física, del cuerpo, corporal, del movimiento, de la corporeidad, de la motricidad?

Para definir las podrían servirnos las palabras de F. Dámaso:

*Vivimos en un mundo relacional en el que todo cambia constantemente, formando así la **cultura**, primer parámetro del sujeto que nos preocupa. La cultura... representa siempre una evolución y nunca una revolución... los conceptos actuales no son los mismos que ayer, pero estos últimos son el origen para su continuación... En el caso de la expresión “educación física”, cuanto mayor tiempo perdure, como expresión actual, más limitará su verdadero significado, pues no se adaptará a los conocimientos de la naturaleza humana en un determinado momento (en Pérez-Samaniego y Sánchez Gómez, 2001:4).*

La **cultura física** se refiere al espectro de prácticas sociales referidas al mantenimiento, representación y regulación del cuerpo centralizado sobre tres formas de actividad física-deporte, recreación física y ejercicio altamente codificadas e institucionalizadas. Es de estos materiales culturales sin procesar, esencialmente no pedagógicos, que la educación física escolar está constituida y al que las escuelas alternadamente contribuyen con las experiencias de la gente joven en lecciones de la educación física (Kirk, 1998).

Una de las razones para hablar de cultura física podría ser porque, ya en los países socialistas del Este, los términos “cultura física” y “cultura corporal” han dominado, como concepciones globales. Laptev y Minj (1987b) expresan que la cultura física no puede limitarse solamente a las

múltiples actividades físicas existentes; debe obligatoriamente incluir la higiene personal y social, un régimen correcto de trabajo, recreación y descanso, la utilización de los factores naturales para el fortalecimiento de la salud y el incremento de la capacidad de trabajo. Kusmak y Osintsev (1988) entienden que la función socioeconómica principal de la cultura física es el aseguramiento, mantenimiento y constante desarrollo de las capacidades físicas de las personas, a un nivel normal en la práctica de la actividad física.

El propio Cagigal (1979:66) la denomina cultura física, y aquí inicia un cambio evolutivo en el concepto, en ella entraría todo lo que la educación física trata de recuperar para el hombre: *el desarrollo íntegro de la personalidad, donde el movimiento corporal sea considerado, junto con las demás manifestaciones humanas, un agente de proyección cultural y socialización, un agente configurador de la personalidad.*

Otros autores que han definido este concepto son comentados por Leopoldo Gil (1998), quien señala que para Bracht *et al.* (1992) la materialidad corpórea fue históricamente construida y, por lo tanto, existe una cultura corporal, resultado de conocimientos socialmente producidos e históricamente acumulados por la humanidad. Pereira (1988) habla de una cultura física como la parcela de la cultura universal que comprende ejercicio físico, como la educación física, la gimnasia, el entrenamiento deportivo, la recreación físico-activa, la danza, etcétera. Noronha Feio (1978) ya se refería a una cultura física como parte de una cultura general, que considera las conquistas materiales y espirituales relacionadas con los intereses físico-culturales de la sociedad. Mofes afirma que el cuerpo es expresión de la cultura, por tanto cada cultura se va a expresar a través de diferentes cuerpos, porque se expresa en forma diferente en tanto cultura; Manuel Sergio entiende a la cultura física, “como aquel aspecto creativo, subjetivo, original de la persona, manifestado a través de la conducta motora del individuo”. Desde el punto de vista antropológico, Sergio considera como cultura física a la manera en como los hombres expresan su conducta motora, en relación con la tradición y el modo de expresión grupal o social. Si la cultura, en la acepción utilizada en este caso, es el conjunto de comportamientos y de modos de pensar propios de una sociedad, la cultura física no puede comprenderse fuera de un sistema gregario que preservó y perpetuó determinados valores y determinadas técnicas corporales.

De ahí que la cultura física, bajo el punto de vista que nos ocupamos ahora, presenta los siguientes elementos culturales: usos y costumbres, creencias, el lenguaje, las tradiciones, la música, la danza, los patrones de comportamientos y por eso es el vehículo transmisor de una de las formas

de conducta motora que van a dar originalidad a las actividades corporales de un pueblo.

Y de esa manera, es posible descubrir en la cultura física la historia motora de una comunidad y desde allí partir en demanda de la cultura y de las estructuras sociales. La motricidad surge siempre cargada de sentido. [porque es ella la que está en juego en cualquier actividad humana la cultura deportiva] representa un dominio de la cultura física que sintetiza las categorías, las instituciones y los bienes materiales, creados para la valorización de la actividad física, en los sectores de la pedagogía, del tiempo libre o de la competición, con el fin de perfeccionamiento biopsicológico y espiritual del hombre (Noronha Feio, 1978:62-63).

Actualmente al referirnos a la cultura física es conveniente mencionar que existen investigadores que no aceptan este término por considerarlo desfasado y que representa un icono de la educación socialista en el desarrollo de mejores condiciones físicas, con tendencia hacia la productividad laboral, según ellos, es más aceptable hablar de cultura del movimiento.⁴²

Finalmente Arturo Guerrero Soto (2000:30) define a la cultura física: “como el campo de movimiento en el cual se da la vida misma de la sociedad y se remite a todas las actividades físicas o expresiones corporales del ser humano”. Incluye las distintas áreas del movimiento en la búsqueda de una mejor calidad de vida, el número de instituciones, universidades, sociedades y asociaciones que promueven una actividad física saludable; la cantidad de especialistas de la cultura física y su nivel de preparación profesional, la cantidad y calidad de sus productos científicos; congresos, revistas, cursos, libros; la cantidad de investigadores e investigaciones y bibliografía producida; la infraestructura física y, en última instancia, los logros deportivos de un país.

En nuestro país con la creación de la Ley General de Cultura Física y Deporte, se retoma el concepto de cultura física,⁴³ en el sentido de consolidar el desarrollo humano y la formación de una población más sana, participativa y competitiva en la práctica de la actividad física, el deporte y

⁴² Entrevista personal (grabada) con Manuel Vizuete, Francisco Carreiro, Luis Pastor, Murice Pierón.

⁴³ Ley General de Cultura Física y Deporte. Programa Nacional de Cultura Física y Deporte 2001-2006. Nota: En 1856 en la educación secundaria en México existía una asignatura con el nombre de cultura física, en 1917 se sustituyó por el nombre de educación física.

la recreación. Se define a la cultura física *como el conjunto de bienes (conocimientos, ideas, valores y elementos materiales) que el hombre ha producido con relación al movimiento y uso de su cuerpo.*

Principales aspectos que han influido la motricidad

Actualmente, los mayores esfuerzos de la humanidad están enfocados, voluntaria o involuntariamente, hacia el progreso técnico y hacia la ciencia aplicada. El crecimiento de la producción y de los servicios, la necesidad de resultados económicos medibles y aprovechables y la competencia y el éxito, enmarcan los actuales parámetros del progreso humano que descansan, en buena medida, en la mecanización y la automatización del movimiento impactando las formas en que el hombre produce su cultura. Como consecuencia, el trabajo sedentario se incrementa, la actividad física disminuye en relación a antaño, el tiempo libre crece, se impone conscientemente una nueva jerarquización de valores y la necesidad de desarrollo de la cultura física del hombre actual.

Los aspectos que han ejercido una influencia directa en la motricidad son el trabajo y la educación; y como consecuencia de ello, el ocio, el nivel de desarrollo físico y el estado de salud de la población. Aún cuando éstos dependen de otros muchos hechos que constituyen lo que puede considerarse como calidad de vida; alimentación, vivienda digna, esperanza de vida, servicio médico, el nivel socioeconómico y los servicios públicos.

El **trabajo**, ha tomado un papel fundamental en el desarrollo de las formas motoras básicas hacia una red de movimientos más complejos. Según Kusmak y Osintsev (1988), el efecto de la actividad física en la esfera productiva se acumula en forma de conocimientos, capacidades y hábitos de la fuerza laboral. Este efecto se manifiesta en el incremento de las capacidades físicas de la población, en el potencial científico, en la cultura general de la población, en la calificación laboral, en el crecimiento de la cantidad de población, en la medida en que ésta se encuentra determinada por la conservación de la salud y el aumento de la longevidad.

La **educación**: desde los humanistas hasta las grandes escuelas pedagógicas de los siglos XIX y XX, hay ideas importantes para retomar, en todas ellas laten temas centrales como el respeto a la libertad, la iniciativa personal, la independencia de los estereotipos sociales y, sobre todo, la atención al movimiento corporal, en demanda a la naturaleza espontánea del ser humano. La instauración de **la educación por el movimiento** como sistema fundamental de educación, está en sí justificado y probado por el beneficio individual y social. Se ha demostrado desde otros campos de

estudio e investigación, no sólo lo útil y necesario que le es al hombre el hábito corporal activo, además de la importancia de la práctica de una actividad física para una mejor sociedad (Guerrero Soto, 2000:34).

La **salud**: como la capacidad de mantener un estado favorable de completo bienestar físico, mental y social; como requisito para un desempeño efectivo dentro de un rango infinito de funciones internas y de relación con el medio ambiente se apoya en el desarrollo de la motricidad. Diversos estudios expresados en Guerrero Soto (2000:34-36) demuestran la importancia del estado de salud, reflejado en la cantidad de población que se conserva en óptimas condiciones y en el alto porcentaje de población sedentaria. Estos índices son muy importantes, ya que en cualquier país donde aparecen diversidad de enfermedades, se fundamenta la suposición de que el nivel de la cultura física es bajo, también lo denota el gasto en seguridad social y seguridad pública a través de estudios científicos realizados en los últimos años (Armstrong y Astrand, 1997; CDC, 1997; Drewe, 1997; Morrow *et al.*, 1998; Raynor *et al.*, 1998; Solomon, 1997; Vayer, 1977).

En el desarrollo físico la motricidad representa un fundamento y una condición importante, ya que el aprendizaje motor es el que produce cambios y modificaciones de la conducta como resultado de un proceso complejo de interacción entre maduración y aprendizaje. Múltiples estudios (en Guerrero Soto, 2000:36) demuestran que la mayoría de las deficiencias en el desarrollo físico de la niñez y juventud y la mayor parte de las enfermedades clásicas del individuo, se deben a la insuficiencia de carácter funcional; es decir, a la falta de movimiento. El individuo que no considere ejercitar su aparato locomotor para vivir mejor, deteriora lentamente su vida; su obligación es suplir esa falta de actividad; y en esto se refleja la gran responsabilidad de la educación física y el deporte educativo como medio idóneo para posibilitar y garantizar la óptima carga funcional de los individuos para un mejor desempeño.

El ocio y tiempo libre es el campo donde la participación social voluntaria se ha dejado influir por los entretenimientos electrónicos, el fanatismo por el deporte y la diversión insana; que han provocado un alto índice de sedentarismo en la población y de hábitos nocivos para la salud.

La motricidad como propuesta educativa

Abogar por una verdadera educación física es aprovechar la gran ocasión de educar al hombre en su cuerpo, de que el hombre sea consciente de su realidad corporal y sea capaz de asumirla plenamente en sus limitaciones y

posibilidades; la fundamental instancia del hombre, su propio cuerpo, cuyo conocimiento, experimentación y cuidado debe estar en la base de nuevas perspectivas de la educación.

El hombre es un ser esencialmente expresivo y comunicativo; tal es la base de su dimensión social que como punto de partida se recurre a las nociones fundamentales del ser que habla, de lo físico, de lo comunicativo, de lo educativo, de lo científico, y a partir de aquí, se establece una particular visión del fenómeno humano en la educación de los hombres corporales (Cagigal, 1984).

A partir de estos conceptos han surgido propuestas que buscan hacer del proceso educativo el escenario de encuentro con lo que nos hace humanos, con eso que nos hace trascender como seres superiores, con eso que está constituido por esencias y apariencias, por aquello que nos permite comprender al otro y a lo otro y que nos posibilita la introducción en el mundo simbólico de las sociedades y culturas. En este marco de referencia según Napoleón Murcia (2004) se pueden encontrar propuestas como la pedagogía razonante, la antropología pedagógica, la pedagogía como autorregulación cultural, la pedagogía conceptual o como encuentro con el otro. Todas ellas que pretenden romper los paradigmas de la pedagogía vista desde el positivismo y acuden mejor a un paradigma más subjetivista que permita volver la mirada de lo educativo hacia el reconocimiento del otro y autorreconocimiento como sujetos humanos que sentimos, actuamos, nos relacionamos y asimilamos signos y símbolos socioculturales. En estas nuevas perspectivas pedagógicas, el conocimiento debe constituirse en un medio para enseñar a pensar, y el pensamiento en un escenario de reflexión sobre la naturaleza humana. Si hacemos de la acción motriz, cualquiera que esta sea, una posibilidad para enseñar a reflexionar, no solamente estaríamos ayudando a formar ese sujeto motrizmente apto para desempeñarse en cualquier esfera de este campo, incluso la deportiva, sino que estaríamos ayudando a constituir ese mundo de hombres y mujeres justos que asumen cualquier tipo de conocimiento como una excusa, pretexto para reflexionar sobre su naturaleza humana, sobre la importancia del otro, lo otro y su particular importancia en un ecosistema que así la reclama.

El individuo desarrolla, a través de la capacidad motora, su facultad de observación, su creatividad, su capacidad de coordinación, su sentido de equilibrio y ubicación en el espacio y el tiempo. Este aprendizaje del movimiento va más allá de la mera adquisición de habilidades motrices, construye vivencias emocionales y cognitivas que fomentan la inteligencia, su actuación lógica y el control de sí mismo.

El hombre toma conciencia de su corporeidad al adueñarse de su cuerpo y al adaptarse socialmente con su cuerpo a la realidad en la que se desenvuelve (Vayer, 1977): *El hombre se relaciona con el mundo a partir de las sensaciones que recibe del exterior, las cuales lo estimulan para construir su mundo interior, esta puesta en movimiento a través del movimiento, le otorga conciencia, posesión, superación, hallazgo, prueba, reto y control de su cuerpo.*

De Wachter (1988) expresa que ese saber sentido de la corporeidad, como expresión del significado de ser sí mismo es, en realidad, el saber que requiere la educación física actual; un saber que conjuga la vida social, creativa, cognitiva y estético-expresiva de cada uno de los sujetos, que se constituye en medio de las relaciones e interacciones comunicativas y que se expone en la vida cotidiana de una sociedad y cultura. Se vuelve a mirar hacia la corporeidad *las acciones humanas se manifiestan y se expresan corporalmente cuando se piensa en la multidimensionalidad del sujeto.*

Por otra parte Santón (en Leopoldo Gil, 1998) en su análisis filosófico afirma que la corporeidad, parte de tres aspectos: uno, **ontológico**, en que la corporeidad significaría exactamente aquello que constituye el cuerpo como tal; otra, **epistemológica**, donde es tomada como la determinación espacio-temporal del cuerpo humano en tanto organismo vivo, a partir de los estudios de las ciencias experimentales, siendo asumida esa tarea por la biología, por la genética, por la anatomía y por la fisiología; y una tercera, llamada **fenomenológica**, no está preocupada en garantizar las bases ontológicas, ni en construir una epistemología objetiva y rigurosa de la corporeidad, sino en intentar describir las imágenes de corporeidad que el imaginario humano construyó a lo largo de la historia de la humanidad, incluidas también las imágenes metafísica y científicas. Este aspecto intenta captar la posibles implicaciones culturales, sociales, educacionales, políticas e ideológicas que tales imágenes generaron en los individuos y en la sociedad, es decir, la manera como los cuerpos son percibidos y vivenciados. Santón concluye que *lo importante no es definir corporeidad, sino comprender las diferentes corporeidades que inspiran y determinan el tratamiento de los cuerpos humanos, desarrollados por las culturas humanas, en general, y por las actividades de educación física, en especial.*

Motricidad y aprendizajes escolares

Históricamente la educación física, como otras áreas educativas consideradas especiales, forman parte del proceso educativo integral, pero están desvinculadas del mismo; qué contradicción, es como si el ser humano estuviera fragmentado. Por supuesto esto no es casual, si se observa la

carga horaria por materia que se destina a cada una de las áreas, se tiene una muestra de la valoración que de ellas se hace. Ornelas (1995) confirma que *se ha desestimado en la práctica, la educación cívica, física y artística, aún cuando en el discurso se les asigne cualidades formativas superiores.*

En sus investigaciones Jean Piaget (1979) afirmó rotundamente que *todos los mecanismos cognitivos se apoyan en la motricidad*; las estructuras que caracterizan el pensamiento tienen origen en la acción y en los mecanismos sensorio-motrices, con mayor probabilidad que con el hecho lingüístico. En cuanto al lenguaje y los conceptos, el conocimiento es, ante todo, una acción sobre el objeto y en las raíces de esta acción hay una dimensión motriz permanente, incluso representada a los niveles más elevados.

Las acciones motrices asociadas con los objetos conducen al niño no solamente a un enriquecimiento cognitivo, sino también a un desarrollo del pensamiento, de la capacidad de abstracción y de la capacidad de generalización, teniendo como base siempre la actividad motriz. Se ha demostrado en diversas investigaciones Rigal *et al.* (1979:81) que *la restricción o falta de movimiento y ejercicio en etapas críticas desfavorece el proceso de maduración y aprendizaje*, y que provoca diversos problemas psicomotrices e inadaptaciones sociales. También Rigal establece que la edad fisiológica debería ser retenida como *la edad fundamental de ingreso a la escuela, lo que permitiría evitar la heterogeneidad actual, resultante de una clasificación que se apoya en la edad cronológica.* Asimismo, Vayer (1977) hace la sagaz constatación de que los sujetos con problemas de inadaptación tienen siempre dificultades consigo mismos; ejemplo en particular: insuficiencia de percepción o de control del propio cuerpo y dificultades de equilibrio, que repercuten en problemas de aprendizaje y conducta.

La educación física como base de la motricidad humana plantea *un primer momento educativo* a través de la **educación psicomotriz** que retroalimenta el proceso de aprendizaje escolar para que el niño pueda abordar sus problemas de aprendizaje en las diferentes áreas con el máximo de posibilidades de avanzar, reforzando su identidad y autonomía personal, el conocimiento del entorno físico y social y la comunicación y representación. La acción educativa psicomotriz en la etapa de los aprendizajes escolares se expresa en una relación continua y constante entre: *el niño y su cuerpo como medio de relación; el niño y el mundo de los objetos en el que evoluciona y ejerce su yo; y, entre el niño y el mundo de los demás en el que se halla inmerso de manera permanente y del que depende estrechamente* (Vayer, 1977).

La motricidad adquiere un papel relevante al ayudar al niño a desarrollar todas sus capacidades en función de sus necesidades particulares. Vayer

(1977) expresa que la influencia de la motricidad de base en los aprendizajes escolares se centra en:

- Crear las condiciones de atención perceptiva mediante la educación del esquema corporal, frente al mundo exterior.
- Crear las condiciones neuro-perceptivo-motrices de los aprendizajes escolares, donde la motricidad diferenciada toma un papel de suma importancia: en la educación de la mano en función del grafismo; la educación de las capacidades perceptivas y su organización para los aprendizajes de lectura y dictado; y la organización de las relaciones lógicas y topológicas, y su ordenación en relación con la matemática.

1) *La motricidad y la escritura*: La escritura, vista bajo su aspecto neuro-perceptivo-motor, es casi independiente del desarrollo intelectual del niño, es un proceso motriz de maduración nerviosa donde se resalta la independencia de miembros superiores. El papel de la grafomotricidad en los aprendizajes está en preparar las condiciones necesarias para el desarrollo de la escritura, al mismo tiempo que educa una coordinación de movimientos finos, precisos y de adaptación al tiempo rítmico. La grafomotricidad está ligada a la educación general y específica de la independencia segmentaria del brazo-hombro y de la mano-brazo, independencia derecha e izquierda e independencia de los dedos.

2) *La motricidad y la lectura-dictado*: La educación de la lectura-dictado está ligada a la educación de la organización izquierda-derecha, a la sucesión y estructuración espacial, en la aprehensión inmediata de conjuntos dispuestos en serie lineal y a la sucesión y estructuración temporal, en la aprehensión inmediata de series ordenadas; al equilibrio corporal y a los procesos de respiración y relajación.

3) *La motricidad y las matemáticas*: El niño aprende moviéndose, actuando y reflexionando sobre lo que hace, manipulando el material didáctico, formándose sus propias representaciones mentales. En el proceso enseñanza-aprendizaje los conceptos matemáticos se dan en términos de movimiento ligados a una acción personal; al manipular objetos adquiere las nociones básicas que le permiten entender el concepto de número y su utilización; así como la organización de las relaciones lógicas y topológicas en función de las matemáticas. La educación de las matemáticas está ligada a la organización y estructuración espacio temporal, a la educación de la actitud y equilibrio tónico postural.

CONCORDANCIAS Y DIFERENCIAS EN LA UTILIZACIÓN
DEL TÉRMINO DE LA MOTRICIDAD
Y SU VINCULACIÓN CON OTRAS ÁREAS DEL MOVIMIENTO

Las diversas concepciones que existen en torno a la educación física en los diferentes países y aun dentro de cada país o áreas culturales responden, por un lado, a las variadas trayectorias que esta materia ha recorrido en su evolución a lo largo de la historia contemporánea, así como a los fundamentos psicopedagógicos y sociológicos determinados por el modelo cultural de cada uno de los países o áreas geográficas.

La falta de definición que posee el término *educación física* ha propiciado muchos esfuerzos por tratar de encontrar un sustituto que cubriera las carencias que, en uno u otro sentido, se pueden encontrar en el mismo. Así han aparecido expresiones tales como cultura física, educación del movimiento, educación para el movimiento, psicomotricidad, psicofísica, psicocorporeidad, psicopedagogía de la motricidad, kinesiología, pedagogía de las conductas motrices, motricidad, educación motora, educación física deportiva, entre otros que, ya sea por ser producto de una determinada moda o tendencia, o por presentar más insuficiencias que el término al que trataban de desplazar no han terminado imponiéndose y a la fecha sigue consolidado a nivel internacionalmente, la denominación de educación física.

La educación física forma parte de la existencia humana, “podemos afirmar que el cuerpo y el movimiento son parte importante en la constitución, construcción, desarrollo y consolidación de la vida del hombre, de su sociedad y de su cultura”. En este sentido, no se sabe si la expresión educación física es la correcta o tiene que desaparecer, esto es lo de menos, lo importante es que hay un tema, una tarea, un campo de investigación y de práctica, de creciente importancia en nuestro mundo tecnificado, agitado y masificado, que es menester aquilatar y poner al día, con su viejo nombre o cualquiera de los nuevos que se pongan (Cagigal, 1984). Se tiene la obligación de atender las demandas poblacionales con una mayor y mejor educación, reconociendo la propia cotidianidad y reformulando conceptos para entender al sujeto y al cuerpo desde una perspectiva diferente, y comprender mejor las relaciones entre capitalismo-Estado y sus aparatos para incidir en beneficio de la motricidad humana (Beer, 1996).

A lo largo de este documento se establecen los diferentes debates que orientan la pedagogía del movimiento. El movimiento humano es el elemento unificador de las diversas corrientes de educación física, la actividad física es el medio que la caracteriza, las diferencias o similitudes surgen en

torno a las funciones y cualidades que debe tener el propio movimiento. Existen grandes divergencias en torno a cuestiones tales como ¿qué debe educar la educación física? o si ¿es la actividad física sólo un medio o también un objeto de estudio? Para dar respuestas a estos cuestionamientos se han elaborados teorías y propuestas con diferentes tendencias:

Kurt Meinel (1979) comenta que la teoría en que se ha basado la educación física contemporánea, está orientada hacia el *adiestramiento y el perfeccionamiento físico*; pretende el desarrollo de habilidades motoras a través aptitudes diversas y basa tanto su análisis como su razón epistemológica en el movimiento, en la facultad del ser humano por llevar a cabo movimientos, siendo éstos susceptibles de ser educados, es decir, mejorados en cuanto a su rendimiento y expresividad. *Reproduce una educación mecanicista de patrones motores.*

La corriente *psicopedagógica*, de reeducación de Louis Picq y Pierre Vayer (1969) que proponen la educación psicomotriz como: *una acción pedagógica y psicológica que utiliza los medios de la educación física con el fin de normalizar o mejorar el comportamiento del niño*. Para ellos el dinamismo motor está estrechamente ligado a la vida mental, asociándose con ciencia y acción por medio del ejercicio. Pedagógicamente, proponen la observación, el examen psicomotor, estableciendo una tipología de conductas motrices de base, neuromotrices y perceptivo-motrices. Posteriormente, Pierre Vayer (1977) ha incidido mucho más en el estudio de los aspectos relacionales, señalando los tres componentes de toda relación: *el "yo", el "mundo de los objetos" y el "otro"*.

Jean Le Boulch (1979) *en su propuesta de educación del movimiento a través del método psicocinético*; demuestra que su objeto radica, principalmente, en el desarrollo de la capacidad del movimiento humano, en sus aspectos cuantitativo y cualitativo, obviando la posible consecución de objetivos de otro tipo. A través de las manifestaciones motrices del hombre se podía y se debía contribuir a su educación integral, un método activo de educación por el movimiento, propuesto para actuar sobre las actitudes profundas del hombre como ser social, a través del desarrollo de determinadas capacidades psicomotrices y actitudes mentales indispensables para triunfar en el ejercicio de una variada gama de actividades, contribuyendo así a proporcionar un medio para lograr el dominio sobre las dificultades reales que el adulto debe afrontar en el ámbito de su trabajo, del ocio y de la vida social.

En la propuesta de José María Cagigal (1974), aparece que la educación física es todo tipo de educación del individuo y de la sociedad con especial atención a las capacidades físicas humanas. Afirma que: *El organismo o aparato locomotor no puede ser objeto de educación, sino solamente de adiestramiento. El*

objeto y sujeto permanente de educación es el ser humano; una parte del individuo nunca se educa; sólo se adiestra.

Ommo Gruppe (1985), ha realizado otros planteamientos discursivos sobre la educación física, con menos repercusión en el mundo educativo, éstos se han situado en torno a la idea de cuerpo como reacción a actitudes sociales represivas hacia él mismo; intenta acceder a la totalidad de la persona a partir de la persona misma. Algunos autores comentan que las reflexiones de Gruppe sobre las nociones de tener y ser cuerpo, tienen una naturaleza más propia del ámbito de la metafísica que de la educación física.

Pierre Parlebás (1991), considera que la educación física se constituye como una acción pedagógica sobre las conductas motrices de los alumnos, por lo que la denomina *pedagogía de las conductas motrices*. Nos explica que la idea de una educación física concebida alrededor del movimiento, como concepto central, ha sido cuestionada, al considerar que *la motricidad es como una "inteligencia motora"* que no se detiene en el estadio sensoriomotor como decía Piaget, sino que continúa como faceta propia a lo largo de toda la vida del individuo. Esta inteligencia motriz que se realimenta constantemente, aporta nuevos esquemas a situaciones desconocidas y, al mismo tiempo, se alimenta de esas acciones una vez que se han realizado y han creado otra estructura intelectual más compleja. Parlebás se va a situar en el estructuralismo, incluso muy próximo al lingüístico, al considerar las estructuras motrices como estructuras de comunicación. Él comenta que todo juego establece una complicada red relacional: comunicaciones, relación compañero-adversario, reglas, normas, puntuaciones; la noción de conducta motriz posibilita el análisis de los aspectos cognoscitivos, afectivos y relacionales implicados en la acción de que se trate con toda rigurosidad.

Manuel Sergio propone cambiar el término de educación física por el de motricidad, exponiendo toda una teoría basándose en Merleau-Ponty, donde explica que *no existe diferencia entre motricidad y corporeidad ya que ambas pertenecen a la misma complejidad biológica*. Refiere que la motricidad surge y subsiste como emergencia de la corporeidad, como señal de que está en el mundo para alguna cosa, por considerar al ser humano un proyecto inacabado (constituyéndolo en un proceso adaptativo, evolutivo y creativo). Motricidad y corporeidad es lo mismo, la motricidad es un modo de ser de la corporeidad en el que la percepción, no se limita a ocuparse del instante de duración del aquí y ahora y se alarga en la dimensión integral de la temporalidad. Como proceso humano, la motricidad es la forma de la creatividad, es el ver-percibir de un proyecto, es un proceso originalmente subjetivo. En este sentido, la motricidad no es la mera kinesis del

mecanicismo, es la dimensión fundamental del operar humano; postula una relación solidaria con el hombre naturaleza, en un nuevo modelo cultural donde se resalta el vínculo ético y afectivo en el cosmos (Sergio, s/f).

Peter J. Arnold (1997), considerado como uno de los autores más prominentes de nuestra época, insiste en la consideración epistemológica del movimiento como fundamento disciplinar de la educación física, proponiendo tres dimensiones del movimiento que se superponen e interrelacionan entre sí:

- Dimensión I: **“Acerca del movimiento”**. El tratamiento del movimiento en esta dimensión implicaría la adquisición de un conocimiento proposicional que se puede presentar de modo discursivo. Este aspecto educativo del movimiento trataría de dar respuesta a cuestiones tales como: ¿qué efecto tiene el movimiento en el organismo vivo?, ¿de qué manera influye el movimiento o su ausencia en el desarrollo de la personalidad?, etc. Situándoles el nivel de dificultad y complejidad de los interrogantes en función de la etapa educativa de que se trate.
- Dimensión II: **“A través del movimiento”**. La idea del aprendizaje a través del movimiento se concibe como instrumental en su propósito, y puede ser considerada como facilitadora de la consecución de objetivos educativos que no sean propios de área. La relación que se establece así entre la educación a través del movimiento con el aspecto “académico” de la educación. Como ejemplo: se plantea de modo ilustrativo (función ilustrativa) cuando se trata de conseguir que los alumnos aprendan mejor lo que han aprendido en el aula a través del empleo activo de sus cuerpos, o de modo referente (función referente) cuando desde las actividades y contenidos del área surgen interrogantes que requieren una referencia a otras formas de conocimiento cuya respuesta da sentido a dichas actividades y contenidos.
- Dimensión III: **“En el movimiento”**. En esta dimensión se consideran los valores intrínsecos de las actividades físicas, comprendiendo una serie de actividades valiosas y reconocidas como tales tanto desde un punto de vista objetivo como subjetivo, donde el alumno se compromete con una tarea porque ésta se muestra significativa y satisfactoria. Lo que convierte en educativas a dichas actividades físicas (aprendizajes de habilidades, aspectos técnico-tácticos, juegos) es que interesan a aspectos de nuestra herencia cultural y ejemplifican un conocimiento y una comprensión de la misma de un tipo más práctico que teórico (saber común).

Todas estas concepciones sobre la educación física han sido criticadas, en mayor o menor medida y desde diferentes ámbitos y posiciones, en función de las carencias o insuficiencias que presenta respecto del marco epistemológico de la misma. Parece existir un cierto consenso respecto de la idea de que a través de la educación física se estimulan y realizan aprendizajes muy importantes para la existencia del individuo y que afectan a la totalidad del ser. Quedan todavía por aclarar, de forma más concluyente, determinados aspectos relativos a la naturaleza que poseen dichos aprendizajes y al modo en que se fijan e influyen en la conducta humana.

Vinculación de la motricidad con otros campos

Se puede concluir que la motricidad tiene una estrecha relación con los otros seis temas en estudio, porque es a partir de ella como se construyen los conceptos de dichos campos, con notables diferencias, acentos y orientaciones en su abordaje. Las áreas del movimiento que utilizan los conceptos de la motricidad con una orientación educativa son: de una *motricidad física* a una educación física; de una motricidad *deportiva* a una educación deportiva; de una motricidad *somática* a una educación somática; de la motricidad *lúdica* a una educación por el juego; de la motricidad *recreativa* a una educación del ocio y tiempo libre y de una *motricidad corporal y comunicativa* a una educación de la expresión corporal y la sexualidad.

Su vinculación con los otros campos se comprueba en la conceptualización teórica de cada uno de ellos. Todos los aprendizajes corporales involucran al sujeto desde su propia vivencia, y ningún otro tipo de aprendizaje puede profundizar en esos alcances logrados. *Cada sujeto construye su cuerpo y su disponibilidad motriz, a partir de su experiencia, creando o reproduciendo movimientos en situaciones únicas e irrepetibles* y, desarrolla a partir de la reflexión sobre la acción una relación inteligente práctica.

LA MOTRICIDAD HUMANA COMO CIENCIA: DEBATES Y PROPUESTAS DE PARADIGMAS

El pensamiento en torno a la educación física que pone de manifiesto que la reivindicación científica de esta disciplina no es algo coyuntural y pasajero sino que hunde sus raíces en los mismos principios de la cultura como tantas otras parcelas del saber. Las áreas afines al movimiento (educación física, el deporte, la recreación, la danza, la expresión corporal, la educación somática, el juego, la gimnasia, la sexualidad, el ejercicio) son manifes-

taciones de la motricidad humana que ayudan en la construcción del proceso de identidad motricia, en la búsqueda de nuestra propia humanidad, en la carrera por llegar a ser nosotros mismos.

Las verdades y hechos básicos de la motricidad proceden de tres fuentes principales que guardan entre sí una estrecha relación: ciencias naturales, humanísticas y sociales. El componente biológico integra los elementos: orgánico, hereditario y funcional; el componente psicológico comprende la parte afectiva, emocional y cognitiva; el componente social hace referencia a las condiciones ambientales, estilos y calidad de vida. De la interacción del hombre entre lo natural y lo adquirido, se descubren los hechos científicos y filosóficos a partir de los cuales se elaboran las premisas fundamentales de la motricidad.

Según Vicente Pedraz (1994), y por razones evidentes, el estudio pedagógico de la motricidad humana se debe considerar desde la lógica de las ciencias de la educación, cuyo objeto de análisis científico es el movimiento corporal; y más allá de éste, las habilidades motrices expresivas reflejadas en el movimiento que realiza el hombre en su actividad diaria; en la educación física, se vislumbra un camino más apropiado tanto por la proximidad conceptual y teórica de contenidos, como por la metodología de investigación que utiliza para la búsqueda adecuada de soluciones en este campo.

La educación física como ciencia humanista, estudia al hombre físico o corporal en movimiento. La base teórico científica, está dada por las convergencias de diversas perspectivas, por la multidisciplinariedad y por la visión hacia una práctica social e histórica (Cagigal, 1979:70).

Según Santiago Coca (1993) la educación física como ciencia transversal, participa de la problemática de otras muy diversas y sólidas ciencias sin estar verdaderamente identificada con ellas. Comenta que es un tema de estudio que se superpone en innumerables ámbitos de la investigación científica: ciencias del movimiento, de la salud, del deporte o de la actividad física que, a la larga, definen el progreso de la educación física; y con el propósito de construir una ciencia del movimiento humano, propone cinco medidas que sirven de apoyo para obviar tantos escollos: el tratamiento interdisciplinar del hombre físico en movimiento; el tratamiento de la totalidad del hombre físico en movimiento; el valor del juicio crítico; los otros y la incorporación del concepto de la técnica.

La construcción del proyecto científico y docente en torno a la singularidad del movimiento humano sigue constituyendo un reto; *se puede definir el objeto de la ciencia como el hombre en movimiento o capaz de movimiento, el hombre corporal, la integración corporal del saber hacer y saber ser*. Este proyecto tiende al

estudio del ser humano en su globalidad, a los procesos del desarrollo de habilidades de movimiento y a la expresión corporal; incluyendo las implicaciones cognoscitivas, afectivas y sociales creadas a partir de esa aptitud y actitud motriz (Guerrero Soto, 2000).

Según Jaramillo y Yanza (2006) fue Manuel Sergio, en 1987, quien se aventura a lanzar al mundo la existencia de una nueva ciencia dentro de las humanidades. Como filósofo, estaba estudiando cuáles podrían ser los fundamentos teóricos de las prácticas de la educación física. Por tanto, se aventura a “conocer una nueva área del conocimiento dentro de las ciencias humanas; un ciencia que tiene su historia en la educación física pero que la trasciende en un nuevo paradigma sobre lo humano, que se centra en el valor de la acción como eje de conocimiento y en la cultura como conocimiento vivido”. En ese momento, Sergio hace un “corte epistemológico” al definir la motricidad humana como la energía para el movimiento intencional de superación (o de trascendencia). Un movimiento con sentido, es una acción; es decir, la motricidad es la energía expresada para la acción de superación. Pero superación en todos los niveles: corpóreo, político y espiritual. Agrega que la trascendencia no puede ser únicamente física. El movimiento es parte de un todo, del ser finito y carente que se trasciende. La motricidad es el sentido de ese todo, y por eso está presente en las dimensiones fundamentales del ser humano, actualizándolas (Jaramillo y Yanza, 2006). Asimismo comenta que en conversaciones con Manuel Sergio, él actualizaba su teoría en estos puntos: esta ciencia proclama a las ciencias y a la filosofía que es preciso pasar del fijismo del ser y del logos a la dialéctica del acto y de la relación, también levanta una crítica ininterrumpida contra todos los dualismos tradicionales: empirismo-racionalismo, cuerpo-alma, hombre-mundo. Dice que no hay cuerpo-objeto, sino cuerpo-sujeto, el cuerpo no es simple organismo, sino que es una red de intencionalidades, un horizonte de posibilidades, la fuente de comunicación con el mundo. Esta ciencia dice que es por la percepción que se inaugura el conocimiento. Pero es el cuerpo, el sujeto de la percepción, pues sólo percibimos a través de nuestra carne, de nuestros órganos sensoriales. La conciencia es una conciencia encarnada. Esta ciencia se afirma como una humana, procurando estudiar al ser humano, en el movimiento intencional de la trascendencia; por ser tal no hay texto sin un contexto; toda la ciencia tiene un contexto político que la condiciona.

El Grupo Motricidad y Desarrollo Humano (MDH) de Unicauca, Colombia (Jaramillo y Yanza, 2006) basa su teoría siguiendo a Sergio en los siguientes principios:

- a) La motricidad es capacidad humana y como tal, abordable, para su estudio, desde todas las perspectivas del saber humano; no se reduce sólo a la educación física sin desconocerla.
- b) Abordar este estudio, implica “romper” con los paradigmas simplistas de la ciencia moderna y aventurarnos a desarrollar un paradigma encarnado (un no-paradigma [Berman, 1992]) para construir una ciencia encarnada, dónde los límites impuestos al propio concepto de ciencia, también son rotos, en función de una ciencia revolucionaria que sea al mismo tiempo ciencia, filosofía, ética, política, arte, poesía.
- c) Decir que es ciencia humana, implica colocarse, no en la perspectiva de las denominadas “ciencias humanas” (puesto que esto mismo está en re-construcción), sino en un re-pensar sobre la misma realidad de la complejidad humana y del mundo complejo que habita.
- d) La ciencia de la motricidad, ha de ser contextualizada y desarrollada curricularmente en y con los distintos pueblos del planeta, ya que en cada lugar geográfico existen diferentes cosmovisiones y relaciones distintas en la trilogía yo-otro-cosmos.
- e) Construir conocimiento desde la ciencia de la motricidad es atreverse a entrar en los mundos posibles y no solamente en los ser-en-sí.

Como grupo de investigación de MDH, consideramos que este futuro será posible, si entre todos nos atrevemos a pensar, crear y construir conocimiento y no sólo referenciarlo en manuales de investigación. Con base en la propuesta lakatosiana, asumimos organizar el currículo en el programa de educación física y recreación, teniendo en cuenta a la motricidad y el desarrollo humano como núcleo fundante del programa.

Rey y Trigo (2000) también se preguntan: ¿qué cuerpo es objeto de la motricidad? y comentan que el paradigma de la simplicidad o cartesiano dominante hasta la mitad de este siglo, ya no es adecuado para explicar la realidad compleja del ser humano. La ciencia de la motricidad pertenece al hombre, un hombre que es cuerpo. Un cuerpo que es el más complejo de los organismos vivos, una síntesis de todo lo que existe de organización compleja en el ser humano. Este cuerpo que somos, es motricidad potencial, simbólica. Para acoger el estudio científico del cuerpo humano no es suficiente un paradigma disgregador que diferencie entre ciencia natural y social; es necesario aproximarse a uno emergente que recoja la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento). Quizá la diferenciación entre cuerpo material y cuerpo existencial (corporeidad), fruto del dualismo defendido de una u otra

manera por Platón, Leibniz, Malenbrache, Descartes, ha motivado toda la guerra antropológica-filosófica entre la importancia dada al cuerpo y al espíritu.

La educación física en México sigue luchando por adquirir su plena consideración y aceptación en el medio educativo, vinculación que hasta la fecha no se ha logrado y continúa buscando su legitimidad con la finalidad de abrir espacios de investigación. En este sentido debe haber un cambio de paradigma, un desplazamiento de la red de conceptos tradicionales, a través de la que ven el mundo los individuos y los científicos por lo que hay nuevos conceptos y métodos de enseñanza compatibles con el sistema educativo. Es momento de iniciar el proceso de consolidación académica y teórica de la educación física y, con la perspectiva de mediano plazo, constituir la en una ciencia propia, ubicada en el campo universitario y en un paradigma crítico, insertándola firmemente en torno de las problemáticas sociales y educativas.

Motricidad: situación de la formación e investigación en nuestro país

La influencia de la situación socio-política del país en la evolución del tema expresada por las políticas educativas que reflejan las decisiones de gobierno explícitas en la Ley General de Educación expedida en 1993, y en documentos oficiales como el Acuerdo para la Modernización Educativa del país que dio lugar a la elaboración de los contenidos de la educación básica. Dichos contenidos reflejados a su vez en programas, son interpretados y operados en cada estado de diversas formas buscando conservar pautas culturales de la región y no perder el propósito de la transformación educativa nacional.

Sin embargo, la realidad escolar es resultado de una larga historia de visiones encontradas, en donde existen los modelos educativos reproductivistas que responden a corrientes políticas y formación de maestros de otra época. De esto, surge una propuesta que pretende un cambio de paradigma, buscando abandonar un modelo verticalista y autoritario (desafío temible de vencer), para ingresar en otro donde la realidad escolar y las instituciones se conviertan en espacios de convivencia democráticos. Una filosofía estratégica de trabajo democrático, donde participan activa, comprometida y responsablemente todos los actores, compartiendo una visión común para alcanzar acuerdos personales y productos construidos en un consenso real (visión deseable en el discurso).

El acercamiento entre los maestros ha planteado la necesidad de un trabajo de discusión teórico-práctico, propiciando el inicio de un proceso lento de investigación a pesar de los múltiples problemas y carencias para realizarlo.

Precisamente al hablar de grupos de poder en la investigación podemos decir que los médicos⁴⁴ han sido el grupo fuerte en esta área, inclusive se han atrevido a hablar de educación desde un punto de vista muy alejado de la realidad educativa. Las universidades llevan la delantera en investigación, principalmente cuantitativa con enfoque deportivo.

Escuelas o sitios de formación en motricidad

Los sistemas institucionales o informales de formación docente no consideran la carrera de motricidad como tal, es decir, no existe una carrera que se imparta en la República Mexicana con ese nombre; las experiencias más cercanas a este concepto son las normales de todo el país que, a partir del año 2002 y con el nuevo plan de estudios del nivel de licenciatura, tiene una tendencia hacia la formación en motricidad. Aunque la Universidad de Guadalajara imparte la licenciatura en cultura física y deporte, su currículo no tiene un enfoque de enseñanza de la motricidad.

Otras instituciones que ofertan a nivel de estudios de posgrado carreras en relación al tema son: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, en coordinación con el Colegio de Profesionales de la Educación Física Poblana, imparten la maestría en Pedagogía de la motricidad en varias entidades federativas.

En la Universidad Autónoma de Chihuahua, en la Facultad de Educación Física y Ciencias Aplicadas, y en el Distrito Federal en el Instituto de Rehabilitación Arte y Psicomotricidad, Riba de Torre imparten la maestría en Psicomotricidad.

La Escuela Superior de Educación Física de Morelia, Michoacán y la Universidad Hidalgo en Tamaulipas, imparten la maestría en cultura física. En el Distrito Federal la Secretaría de Educación Pública a través de la Dirección General de Educación Normal y Actualización del Magisterio (DGENyAM) y ESEF imparten la maestría en Educación Básica Interplantales, en los campos de Cuerpo, Salud y Movimiento.

⁴⁴ Es necesario resaltar que en esta área, son los médicos quienes se han involucrado con el proceso de investigación, por supuesto desde el enfoque biólogo, con tendencia al desarrollo motor para la eficiencia deportiva. Por cierto que muy loable labor, considerando que los educadores físicos no nos hemos atrevido a dar ese paso... pero ya estamos en el camino de gestar el conocimiento.

Es necesario comentar que, aunque en los niveles de posgrado se tiende a la enseñanza globalizada e integral, muchos de los planes de estudio no logran ese propósito y tienden más a la enseñanza tecnomotora y deportiva.

Motricidad y educación no formal (aeróbicos-fitness)

El crecimiento de la producción y de los servicios, la necesidad de resultados económicos medibles y aprovechables y la competencia y el éxito, enmarcan los actuales parámetros del progreso humano, que descansan en buena medida en la mecanización y la automatización del cuerpo. Como consecuencia, el trabajo sedentario se incrementa, la actividad física disminuye con relación a antaño, el tiempo libre crece, se impone conscientemente una nueva jerarquización de valores y la necesidad de desarrollo de nuevas tendencias en el movimiento del hombre actual.

En la década de los ochenta inició el *boom* de las actividades aeróbicas en Estados Unidos, sin regulación alguna, cualquier persona podía impartir clases. Las actividades aeróbicas rápidamente se difundieron por todo el mundo, surgieron muchas empresas o gimnasios particulares que aprovecharon la oportunidad para obtener dinero de manera fácil, como también surgieron miles de seudo instructores.

En general el desconocimiento de las prácticas aeróbicas, la mala preparación de los conductores y los altos niveles de intensidad exigidos en el ejercicio (alto impacto), ocasionó graves problemas de salud y lesiones corporales entre las personas practicantes. Por lo que surgen en los ochenta actividades aeróbicas de bajo impacto y los primeros certificadores de instructores como respuesta a una necesidad de asegurar la calidad de la enseñanza, la salud de las personas que practicaban y por supuesto las inversiones en gimnasios y equipos. Actualmente no existe legislación alguna sobre este tipo de actividades, cualquier persona que tenga fondos económicos para poner un gimnasio lo hace y contrata a la gente que quiera con o sin certificación.

Existen organismos (NCCA, Comisión Internacional de agencias certificadoras; ISAT, Instituto Certificador de instructores; Guiesca, Centro capacitador para gimnasios e instructores de acondicionamiento físico; Bodybuilding & Fitness World Association; Federación Internacional of Sports Aerobics & Fitness) que certifican a institutos o gimnasios privados para brindar un servicio profesional y como una forma para salvaguardar a los consumidores. El crecimiento y oferta de este tipo de actividades tiene mucho que ver con el tiempo libre, con los deportes alternos y extremos, con la construcción de centros deportivos o clubes y gimnasios.

El *turismo*, ha ejercido una fuerte influencia en este tipo de actividades, es bien conocido que los hoteles buscan ofrecer a sus clientes lo más novedoso en actividades para mantenerlos cautivos dentro de sus instalaciones buscando satisfacer diversas demandas. Todo esto ha conducido a que existan organizaciones que se han formalizado para hacer del ejercicio un negocio, y precisamente le han llamado la *Industria del ejercicio*, este tipo de asociaciones y clubes (líderes, dueños y directivos de fitness y Spa), se reúnen con la finalidad de estar a la vanguardia para satisfacer las necesidades del público consumidor y ofertarles nuevas situaciones que los lleven al consumismo.

No se puede dejar de hablar del principal factor que han influido en este *boom*; esto es, la comercialización a través de los medios de comunicación que en su lucha por innovar y vender estándares de un cuerpo *bello, estético y saludable* a un público sediento de reconocimiento, han creado imágenes y concepciones erróneas del cuerpo.

El engaño de los productos adelgazantes, dietas, complementos alimenticios, bebidas energizantes, aparatos, accesorios, fajas, cremas reductoras, etcétera, para promover la belleza corporal ha instrumentalizado al cuerpo como objeto social. Aunado a esto las empresas de marcas de prestigio mundial que investigan, diseñan y desarrollan alta tecnología con elevados estándares de calidad y que con sus prestigiosas líneas de aparatos, equipo deportivo, accesorios para fitness y ropa deportiva de moda proporcionan comodidad y acceso fácil a la actividad física. Por supuesto que el acceso a este tipo de actividades es para un núcleo de población de nivel económico medio alto y alto, sin embargo todos queremos alcanzarlo aunque sea comprando productos no originales que propician una simulación y otro tipo de prácticas sociales.

Alrededor de esta oferta de prácticas aeróbicas y hasta cierto punto hedonista, crece toda una conceptualización del cuerpo como instrumento de exhibición. Estas formas de percibir el cuerpo, impostadas por la industria cultural, se centran en la idea de que existe un cuerpo al que hay que cuidar y entrenar para exhibir; existe como algo agrado a nosotros del cual podemos sacar provecho para darnos a conocer y para hacernos sentir importantes. En esta concepción, la salud corporal es representada frecuentemente por un cuerpo atlético o una figura esbelta. Alcanzar los modelos ideales y en muchas ocasiones, de manera estereotipada, la belleza corporal occidental entraña paradójicamente no pocos sacrificios. La obsesión por acordar con una imagen aceptada en altas esferas sociales, da consecuencias. Entre ellas una obesidad imaginaria que trae frecuentemente la anorexia y la bulimia con finales fatídicos. En general se subestima la

imagen corporal por una imagen centrada en la apariencia física estética normatizada por empresas fuertes y medios de comunicación que generalmente presentan a la mujer “aceptable” como joven, atractiva, alta, delgada, sin grasa ni arrugas, bien peinada y seductora; en el hombre una apariencia juvenil, fuerte, viril, bronceado, musculoso y galán.

La mayor parte de las personas que acuden a un gimnasio lo hacen con la intención de bajar de peso y mantener una figura estética o con la finalidad de aumentar su rendimiento físico. No obstante, pocos alcanzan este objetivo y terminan por abandonar la actividad física. Desafortunadamente este fracaso ocurre debido a que gran parte de la población que busca adelgazar desconoce la importancia de mantener un régimen alimenticio balanceado y una rutina de ejercicio adecuada. Otro gran grupo de personas acuden a un club deportivo con la idea de mejorar su estado de salud y retrasar los efectos del envejecimiento, otros para socializar o de ocupar su tiempo libre. Para ello, algunos gimnasios o centros deportivos están poniendo en marcha áreas de guarderías y otros servicios y actividades para entretener a los niños mientras sus padres realizan algún tipo de actividad.

La evolución y desarrollo de los aeróbicos ha alcanzado un nivel significativo, a tal grado que no sólo se han creado diferentes técnicas o modalidades, sino también sistemas integrales de entrenamiento (un ejemplo de los más exitosos el Body Systems en Nueva Zelanda). La oferta de actividad física llamada acondicionamiento físico o *fitness* son diversas; inician con ostentosas máquinas para el trabajo muscular con pesas, ya sea libre o integrado (fiscoconstructivismo); deportes de combate o defensa personal, y el propio aeróbicos en todas las modalidades que se han desprendido, como: body step (trabajo con escalón); body combat, body attack, Taebo (ejercicios de fuerza y simulación de deportes de combate); body bump (técnicas de musculación y ejercicios terapéuticos); body balance (combinación de yoga y Tai Chi); pilates con todas sus modalidades; stretching (estiramiento y flexibilidad muscular); thumbing (ejercicio sobre minitrampolines); aeroball (con balones especiales); gravity (ejercicio en posiciones invertidas y colgados); máquinas para ejercicios cardiovasculares (caminadoras, escaladoras, bandas de movimiento); RPM (ejercicios cardiovasculares con música); el body cycle, spinning, o cycling bike (ejercicios sobre diversos tipos de bicicletas); lift training (técnica con discos y barra acompañada de música); y todas las modalidades de baile o ejercicio con música (free dance, body jam, hip-hop, zumba fitness, jazz exercise, aerosalsa) y otras actividades como aquaerobics y ejercicios al aire libre.

Las actividades físicas aeróbicas siguen siendo las mismas, sólo cambian los aparatos y el nombre acorde con la creatividad de algunos instructores o empresas organizadoras de eventos.

La forma como se ha dado la fusión de movimientos de distintas disciplinas con los aeróbicos obedece a un proceso paulatino de entrenamiento donde los expertos se han dado a la tarea de crear movimientos de fácil ejecución para los usuarios, con la finalidad de motivarlos, ya que las personas en la medida en que no consiguen los propósitos o resultados anhelados pierden el interés por lo que se oferta y es la variedad de tendencias y modas aeróbicas lo que los mantiene cautivos en el fitness o acondicionamiento físico.

En la sociedad contemporánea persiste la creencia de que sólo se puede realizar ejercicio dentro de gimnasios o perteneciendo a algún equipo deportivo, pero en realidad existen muchas actividades que permiten a las personas mantenerse en forma de manera efectiva, económica y segura.

Con sólo 30 minutos de actividad física moderada al día se reduce enormemente los riesgos de padecer enfermedades (ASCM, 2002 y Armstrong y Astrand, 1997:157-159). De las actividades más recomendadas es caminar al aire libre, en el hogar y oficina, actividades domésticas de limpieza y jardinería, subir y bajar escaleras, pasear al perro, excursionar, andar en bicicleta, etcétera.

A raíz de las recomendaciones de la ONU, UNESCO y OMS, diversos países han creado iniciativas de salud pública que buscan eliminar los problemas relacionados con el sedentarismo, la obesidad y las enfermedades cardiovasculares y psicosomáticas a través de programas de actividad física con personas de todas las edades. Algunos programas de actividad física saludable en América: Agita Sao Paulo (Brasil), A moverse (Argentina, Bolivia y Ecuador), Muévete Bogotá (Colombia), Vida (Chile), Actívate (México), Gente Activa (Estados Unidos), En movimiento (Uruguay y Venezuela), Muévete por tu salud (Cuba y Perú).

La eficiencia de los programas de actividad física para la población tiene que ver con la accesibilidad a ellos; mientras no se creen las condiciones para la práctica (capacitación, instalaciones y equipo) en las comunidades, será muy difícil que la gente se involucre con un proceso de actividad física saludable. El Programa Nacional de Activación Física (Actívate)⁴⁵ ha quedado en el papel con buenas intenciones y sobrestimado políticamente

⁴⁵ Puede consultarlo en la página electrónica www.conade.gob.mx, porque programas impresos llegaron muy pocos hacia la población, materiales e instrumentos nunca estuvieron al alcance de los interesados.

con una simulación ingenua, ya que su operación a nivel nacional ha sido un fracaso, precisamente por la falta de condiciones para llevarlo a cabo.

La sociedad actual evidencia una gran necesidad de reconocimiento de la corporeidad del sujeto desde su propio cuerpo. Se necesita un cuerpo sentido, para desde esa sensibilidad corpórea constituirse críticamente como persona. Un cuerpo que se aprehenda desde la practicidad de lo cotidiano, desde la expresión de vida, desde el sentimiento de expresión de lo que cada uno es como sujeto. Al hablar de educación, se debe establecer de qué cuerpo hablamos, no se debe dejar influenciar por paradigmas, teorías y posicionamientos teóricos que sólo logran reducir, aislar, despreciar o simplemente olvidarse de lo corpóreo.

Ese saber sentido de la corporeidad, como expresión del significado de ser sí mismo es, en realidad, el saber que requiere la educación física actual; un saber que conjuga la vida social, creativa, cognitiva y estético-expresiva de cada uno de los sujetos, que se constituye en medio de las relaciones e interacciones comunicativas y que se expone en la vida cotidiana de una sociedad y cultura.

La acreditación de instructores y proceso de capacitación

Los cursos que se ofertan para certificar a las personas o conductores carecen de un apoyo institucional educativo. Las empresas o personas organizadoras de eventos y cursos sobre acondicionamiento físico (fitness) son las responsables de la capacitación del recurso humano para estas áreas. Tienen mayor aceptación aquellas empresas o personas que tienen algún reconocimiento público, figuras del espectáculo, y ciertos profesionales de la educación física y el deporte que consideran los aspectos pedagógicos y técnicas de enseñanza y que por ello se han creado prestigio en este campo de la actividad física. Algunos han creado sus propias escuelas y estilos de movimiento, y tienen programas de asesoramiento educacional a través de diversos cursos que buscan poner a los interesados a la vanguardia y al frente del mercado laboral.

La capacitación se da a través de cursos y congresos con duración de hasta 40 horas, se acredita por niveles y pueden ser certificaciones o actualizaciones.

La certificación: su intención es formativa, define un proceso progresivo a largo plazo (desde tres días hasta tres meses por curso), busca que los participantes obtengan conocimientos profundos de los temas y vayan adquiriendo una preparación profesional.

La actualización: es un evento de corto plazo (puede ser desde dos horas hasta dos días), no está ligado a un aprendizaje continuo, son cursos

independientes donde los participantes mejoran ciertas habilidades y conocimientos para enseñar pasos de nuevas rutinas coreográficas, técnicas específicas o ejercicios técnicos.

Son pocos los clubes o gimnasios que solicitan formación académica y experiencia profesional, aunque ya es un requisito contratar gente preparada, el perfil del instructor de fitness que buscan son personas con buena presencia física y estética personal, entusiastas, cordiales, con compromiso y además con coordinación motora y precisión en los movimientos.

El negocio entra de lleno en el área del movimiento a través de empresas de servicios internacionales que se dedican a dar cursos y asesorías profesionales, certificaciones y entrenamientos en nuevas opciones de técnicas y equipo deportivo.

Una ventaja importante hacia la formación y capacitación de personal para el área del fitness es que varias universidades en diversos países están formando profesionistas a nivel de licenciatura con estos perfiles que está requiriendo el mercado laboral y la sociedad misma.

Hallazgos más relevantes de la motricidad en el área de investigación

A nivel internacional existen muchas investigaciones y artículos científicos que sustentan el marco conceptual del presente estado de conocimiento en el área conceptual de la motricidad y su relación con el campo educativo. A nivel nacional es escasa la producción de investigaciones en este tema, no existe ningún banco de datos al respecto. Se han publicado pocos artículos de opinión en revistas especializadas; existe la posibilidad de que haya trabajos inéditos en el país, a la fecha no hemos tenido acceso a ellos. Algunos maestros y grupos aislados interesados en la investigación son quienes inician este proceso de investigación educativa en el área. Otros han realizado investigación apegada a la búsqueda del rendimiento motor y desarrollo de técnicas deportivas. Son las escuelas normales de educación física las que también han iniciado un proceso de investigación educativa para mejorar la práctica docente.

A continuación expondremos algunos trabajos que en un primer momento pueden considerarse dentro del ámbito de la motricidad humana.

Arturo Guerrero Soto (1993) realizó una investigación educativa interpretativo observacional, basada en datos cuantitativos obtenidos de la aplicación de un examen motor a los alumnos del centro psicopedagógico con énfasis en los dos casos con mayor problema psicomotor. El trabajo tiene como hipótesis principal que en la medida que se estimule al niño con

actividades a través del movimiento, éste resolverá con mayor facilidad los aprendizajes que se le propongan y reestructurará significativamente su esquema corporal y orientación espacio temporal. La investigación permite concluir que cada centro de atención especial o psicopedagógico necesita urgentemente de un especialista en educación psicomotriz para apoyar el desarrollo motor de los casos de niños con retraso motor y también de “niños normales”, con la finalidad de estimular y promover una educación activa a través de actividades psicomotrices y de una educación por el movimiento. La propuesta de un programa de actividades psicomotrices, para que pueda ser aplicado por el educador normalista en cualquier nivel de enseñanza básica. La recuperación de un examen motor valioso que se había quedado en la carpeta y el descubrir un campo de acción nuevo para el educador físico.

Luis Felipe Brito (2000) propone utilizar al juego como parte de una metodología activa, incide desde su perspectiva, en el aprendizaje corporal, éste lo entiende como parte de elaboraciones y reelaboraciones de conocimientos que los niños (as) hacen cuando practican los juegos, pues están en acción patrones de movimiento, formas de ejecutarlos, intercambio con los compañeros y sobre todo, se pone a prueba la inteligencia sobre las acciones tanto de sus hechos, destrezas y todas sus realizaciones. Se menciona que durante el juego el niño conoce y explora su entorno, hace realizaciones que le llevan a perfeccionar sus capacidades de acción y adaptación, utiliza su cuerpo como un medio de comunicación y hay una interrelación social. En pocas palabras, puedo decir que se edifica la *competencia motriz*. Ver desde esta posición a los aprendizajes en la educación física escolar, la colocan más allá de la repetición de modelos e instrucciones para abultar marcadores. El aprendizaje en educación física tiene que lograr valores y actitudes que preparen a los niños a un mejor conocimiento de sí, de sus posibilidades y también por qué no de sus limitaciones, pues todo ello le permite asimilar más su *corporeidad*.

Otro trabajo de investigación educativa en motricidad es la de Guerrero Soto (2000), donde ubica a la *motricidad* en el contexto educativo, hace un extenso análisis teórico utilizando los elementos de la motricidad para hablar de un término generalizado de todo tipo de movimiento; que es la cultura física, expresada ésta a través de la educación física o educación por el movimiento corporal. La investigación plantea que el problema de estudio fue identificar los factores que han influido para que la población no se involucre en la práctica de actividades físicas, desde la perspectiva del educador físico y directivos de la educación física y el deporte. El determinar cómo ha influido el educador físico en la creación de hábitos de actividad

física saludable y definir si es factible desarrollar una cultura física en la sociedad bajacaliforniana. Parte de cinco hipótesis: la clase de educación física no ha propiciado conductas motrices activas en los individuos; la falta de programas públicos de actividades físicas y recreativas han generado una sociedad sedentaria; si la educación física debe involucrar a la comunidad en sus actividades y que la falta de una visión común de los profesionales del área ha provocado desunión, apatía y conformismo a tal grado de preguntarse si los educadores físicos cuentan con recursos técnico-pedagógicos suficientes para transformar su contexto.

El diseño metodológico del estudio se fundamenta en la perspectiva observacional a través del método cualitativo, utilizando la técnica de grupos de discusión donde se capturaron los eventos con el significado que tiene para los educadores físicos, se analizaron los fenómenos y hechos que ocurrieron en las sesiones para conocer las prácticas educativas e ideología del maestro. Además se utilizó la técnica de entrevista personal a directivos. Los sujetos de estudio fueron 200 maestros de un total de 858 en Baja California y 10 directivos de reconocido prestigio. Presenta diversas verbalizaciones y palabras textuales de los participantes que reflejan la esencia de las incidencias y problemáticas discutidas, así como los comentarios directos de las entrevistas realizadas.

Los resultados que se encontraron se clasificaron en 7 categorías: la percepción de la necesidad de actividad física, la política educativa, las necesidades urgentes de la educación física, el deporte y educación física, el papel del maestro, la percepción del campo profesional y la formación y capacitación; cada una de estas categorías se subdivide entre tres y cinco subcategorías que reflejan las opiniones de los maestros y directivos participantes, en cada una se describen participaciones textuales de los involucrados que refuerzan los resultados de esta investigación. Uno de los resultados generales es que existen barreras que impiden al individuo involucrarse en un programa de actividades diarias, tales como la falta de instalaciones adecuadas, los recursos económicos, el énfasis de los padres sobre las materias académicas, la necesidad de un líder dentro de la escuela que se dedique al concepto de una educación física diaria, la falta de programación de actividades físicas con calidad, la inseguridad, los espacios reducidos y la negatividad de los medios de comunicación y avances tecnológicos.

La investigación permite concluir que la tendencia hacia una cultura física está en la actitud personal, aun en los encasillados tiempos libres de que se dispone, que es necesario generar una concepción política integral por todas las organizaciones que permitan fomentar la actividad física como factor básico de desarrollo humano.

Se comprobó que existe una inercia de la educación física, que se necesita motivar en el maestro un compromiso hacia el cambio y que tiene que visualizar a la educación física como parte de la comunidad. Se demostró que existe un grupo grande de maestros con serias deficiencias en la formación, con falta de capacitación laboral y falta de interés para la actualización por lo que una adecuada supervisión podría ser el vehículo para dar al docente apoyo técnico pedagógico indispensable para el desempeño de sus funciones. Por lo que es necesario, un nuevo paradigma de desempeño profesional dirigiendo los esfuerzos hacia una **educación física con un enfoque holístico, ecológico e integrador**. Los principales aportes de la investigación proponen que los programas escolares deben reflejar la meta de lograr una mejor salud y un estilo de vida activo; que es necesario vincular los resultados de esta investigación con la toma de decisiones al desarrollar programas estatales de promoción de la actividad física para la población y difundir la importancia de ésta para la salud; y es conveniente impulsar los procesos de formación de maestros e investigadores para fortalecer las propuestas curriculares. Aspecto relevante es la formación de los colegios de profesionales de la educación física para participar en espacios, redes consejos y organismos públicos y académicos donde se discutan y decidan políticas de desarrollo educativo, social y ambiental. Así como la creación de departamentos de investigación a nivel municipal.

Otro estudio encontrado que tiende al desarrollo de la motricidad fue⁴⁶ el enfoque pedagógico del nuevo modelo de formación de docentes en educación física de acuerdo al Plan de estudios para la **licenciatura en educación física 2002**. Dentro del cual se retoman los ejes medulares: la corporeidad como base del aprendizaje en educación física, para construir una identidad motriz propia. La educación física deberá impulsar el sentido de la cooperación y dotar al alumno de autonomía motriz para plantearse desafíos alcanzables, evitar el enfoque deportivo competitivo en la clase. Orientar dinámicamente la iniciación deportiva hacia la estimulación de las habilidades motrices de tipo abierto, que desarrollen habilidades de pensamiento y resolución de problemas en el plano motriz a través de los juegos modificados. La promoción y cuidado de la salud, la educación física debe promover que los alumnos aprendan a interesarse por la actividad para incorporarla como estilo de vida, fortalecer el respeto y la responsabilidad por su propio cuerpo. El juego motriz como principal medio didáctico, como estrategia pedagógica para alcanzar los aprendizajes

⁴⁶ El nuevo modelo curricular para la licenciatura en Educación Física Plan Estudios 2002.

profundos a través del placer, afectividad y el aprendizaje significativo. La edificación de la competencia motriz a partir de patrones básicos de movimiento, de la creatividad motriz y la paidomotricidad, para que el niño pueda dar sentido a la acción, orientarla y regular sus movimientos.

La visión de este planteamiento es que la educación tiene por misión transmitir los valores culturales que se creen adecuados para la sociedad; la propuesta es una invitación para cambiar la perspectiva desde donde se miran y valoran los conocimientos conceptuales, actitudinales y procedimentales, de orden intelectual, científico, emocional, artístico, corporal, etcétera; priorizando la dimensión de la motricidad humana del sujeto que aprende.

Algunos artículos alrededor del tema de la motricidad fueron encontrados en diversas revistas:

Benedicta Barrera (1999) plantea la necesidad de educar integralmente a los alumnos, de retomar la esencia de la educación física y sus objetivos y vincular el programa de educación física con el de primaria para lograr a través de ésta eficientizar el proceso de aprendizaje de la lecto-escritura y la lógica matemática en los alumnos que asisten a una escuela regular. Su trabajo desarrolló el concepto de esquema corporal en general.

Luis Zimbron (2004) establece que los juegos cooperativos como estrategia de enseñanza es la clave para el desarrollo de habilidades motrices, que propician una formación incluyente y apta para la población escolar.

CONCLUSIONES GENERALES DE ESTE ESTUDIO CONCEPTUAL SOBRE LA EDUCACIÓN DE LA MOTRICIDAD

En nuestro país la educación de la motricidad adolece de un trabajo de construcción teórica, los avances y constructos pedagógicos encontrados son de corte internacional. Se hace patente la necesidad de una investigación que permita un trabajo educativo eficaz e integrado a través de enfoques interdisciplinarios y multidisciplinarios. El estudio de la motricidad en un primer momento ha estado en manos de especialistas de las ciencias biomédicas, quienes han privilegiado teorías explicativas del desarrollo motor. A nivel internacional se puede hablar de un corpus de conocimiento acumulado procedente de la investigación en biología, psicología y fisiología, sin embargo éstas han estado desvinculadas de las orientaciones educativas. En un segundo momento ha estado privilegiado de nuevas propuestas educativas y orientaciones que buscan rescatar la esencia del hom-

bre corporal, en el redescubrimiento de su ser expresivo a través del movimiento consciente, integrado y de libre elección.

A nivel nacional no existen líneas teórico metodológicas de investigación dominantes, la profesionalización de los investigadores es incipiente, se denotan algunos esfuerzos por constituir grupos de investigación que puedan motivar el interés de los maestros hacia la investigación. En la medida que se ha profesionalizado la enseñanza, la investigación empieza a ser una inquietud entre los involucrados en el área, existe interés de diversos grupos en el país de generar conocimiento.

Una característica que es causa y efecto del estado de la investigación de estas áreas es que no existe comunicación entre autoridades educativas y potenciales investigadores, las instituciones no apoyan las iniciativas personales en el área, existiendo así muy pocas posibilidades de apertura y, como consecuencia, nula discusión hacia la investigación. La problemática principal es que esto se permea en cascada a otros niveles, ya que tampoco existe comunicación entre investigadores potenciales y maestros de educación física.

Es conveniente mencionar que, para la elaboración de esta investigación, se invitó a muchos académicos, se les explicó claramente de qué se trataba, se les entregó un manual de información, se hicieron seminarios para introducirlos en el arte de la investigación educativa, se les insistió y se batalló para que la gente se involucrara. Uno de los posibles motivos de la salida de individuos del grupo fue la falta misma de recursos e interés en el desarrollo de esta investigación; otro fue la falta de disponibilidad de tiempo y a pesar de todo ello, pocos, muy pocos en todos los estados del norte se involucraron.

Otro aspecto crucial fue la falta de tiempo y recursos económicos para trasladarse al extenso territorio nacional sobre todo en los estados del norte, aunado a esto, el poco interés de los investigadores por realizar investigación educativa y, en muchos de los casos, el hecho de no percibir estímulo económico para dedicarle tiempo a esta investigación.

Queda confirmado que no existen grupos claramente definidos hacia la investigación educativa en este campo. Existen investigadores en universidades, pero no hay una red de información y esto puede ser otro motivo por el cual no se encontraron investigaciones educativas y si las hay puede que sigan inéditas.

Un aspecto que ha condicionado la falta de investigación, es la vertiginosa carrera del docente por obtener documentos escritos que avalen su profesionalización, sin realmente importarles el conocimiento que se adquiere. Esto, aunado a los estímulos docentes, ha propiciado un hoyo negro en

el proceso de producir conocimiento en el área de la educación física. La mayor parte de los compañeros que cursan una maestría no se titulan, motivo por el cual nuevamente no hay producción de investigaciones. Sólo en Chihuahua, Nuevo León y Tamaulipas existen posgrados en el área, en los otros estados los existentes son en las áreas de las ciencias de la educación.

Otra situación general que prevalece en la zona norte del país es que al maestro de educación física y deportes no le gusta leer; tenemos el problema en la frontera norte de México, el que no se adquieren fácilmente libros del área en español, esta situación aunada a la falta de publicaciones y textos de consulta hace que muchos de los esfuerzos se queden en documentos de trabajo en el escritorio del autor. Por otra parte, no hay revistas especializadas en el área, ni centros de información en estos temas, aunque con los vecinos de Estados Unidos, existe bibliografía en inglés, pero resulta difícil que el maestro lo utilice por falta del dominio de esta lengua.

Todas las situaciones anteriores repercutieron en la dificultad que se tuvo para localizar documentos y poder analizarlos. La mayor parte de la información se obtuvo por internet; en visitas a la biblioteca de San Diego State University en California y mediante entrevistas con expertos extranjeros y en bibliotecas personales.

Una actitud que hay que resaltar, es que no se percibe a la investigación como un área de oportunidad para el desarrollo educativo del área. Sin embargo en el discurso a través de las reuniones de trabajo de grupo o reuniones sociales o en los periodos de cursos de actualización, siempre hablamos de la necesidad de realizar investigación, comentamos que todos somos responsables de esta construcción, pocos lo creen, y menos son los que se consideran preparados para enfrentar el reto. Se sigue solicitando que sean otros los que escriban, los que piensen, los que hablen. Siempre se especula que no se tiene suficiente información y no nos atrevemos a crear nuestro propio conocimiento. Pocos creemos que es hora de decir quiénes somos, hacia dónde queremos ir y con base en qué criterios se deberían comenzar a desarrollar información a nivel nacional, desde los referentes de nuestra historia no contada. No hacerlo, sería continuar ocupados de la repetición, de devorar libros y artículos que, desde Europa, Sudamérica y Estados Unidos, nos quieren seguir vendiendo.

Creo que es hora de cambiar, de romper los viejos paradigmas y dar el salto que los educadores físicos hemos preparado tiempo atrás, valorar nuestro trabajo para trascender profesionalmente y educar para la vida desde el movimiento corporal. Precisamente una gran ventaja que se obtuvo con la realización de este estudio fue que se ha podido contactar y conocer gente joven dispuesta a involucrarse en un proceso de investigación; el ha-

ber descubierto que existen intentos individuales por acercarse a la luz del conocimiento, por dar a conocer un trabajo.

Este estado de conocimiento genera grandes expectativas para formar redes de investigadores y espacios para dar a conocer y publicar los pequeños esfuerzos en investigación que, en un futuro, nos puede hacer crecer y ser productivos en la descripción de los escenarios de la motricidad del ser humano.

Se recomienda, para un próximo estudio, realizar investigaciones en la educación formal (a todo nivel educativo), en la no formal y la informal, sobre el impacto que tiene en las personas la imagen corporal normada y mediatizada por los medios de comunicación y su relación con el deterioro o mejoramiento de la autoestima.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía citada

- ACSM (2002). *Manual de la American Collage of Sport Medicine*, Barcelona: Paidotribo.
- Acuña Delgado, Á. (2001). “El cuerpo en la interpretación de las culturas”, *Boletín Antropológico*, año 20, vol. I, núm. 51, enero-abril, Universidad de los Andes, Mérida, Colombia, pp. 31-52.
- Agaméz, J. *et al* (2000). “III informe de avance: El movimiento como sistema complejo. III° Encuentro deporte y ciencia sociales y 1^{as} Jornadas interdisciplinarias sobre deporte”, UBA, [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital), Buenos Aires, año 5, núm. 26.
- Armstrong, N. y Astrand, P.O. (1997). “Physical education and the promotion of health and well-being in Europe”, *European Journal of Physical Education*, 2(2),157-159.
- Arnold, P. (1991). *Cuerpo, movimiento y currículum*, Morata: Madrid.
- Arnold, P. (1997). *Sport, ethics and education*, Continuum International Publishing Group.
- Barrera Hernández, B. (1999). “El apoyo de la educación física a la lecto/escritura y a las matemáticas”, *Acordeón Pedagógico; Pre-textos Universitarios*, año 1, vol. 1, Mexicali: Universidad Estatal de Estudios Pedagógicos.
- Beer, D. (1996). *Ideología, posmodernidad y educación física: Debate ausente, ideología presente. Jornadas Internacionales de Educación Física Buenos Aires*. <http://www.sportquest.com/revista/efdxtes.htm>
- Berman, M. (1992). *Cuerpo y espíritu. La historia oculta de Occidente*, Santiago de Chile: Cuatro Vientos.

- Bracht, V. et al. (1992). *Metodologia do ensino da educação física*, San Pablo: Cortez.
- Brito, L. F. (2000). “El juego: una propuesta metodológica activa”, <http://www.efdeportes.com>, *Revista Digital*, Buenos Aires, año 5, núm. 22, junio.
- Buytendijk, F. J. J. (1956). *Allgemeine Theorie der menschlichen Haltung und Bewegung*, Berlín, Göttingen: Heidelberg: Springer.
- Center for Disease Control and Prevention (CDC) (1997). “Promoting lifelong physical activity”, *CAHPERD Journal*, 60(2), 7-12.
- Cagigal, J. M. (1978). *Educación básica para una sociedad verdaderamente deportiva*, ponencia presentada en el Congreso Panamericano Educación Física, México.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires: Kapelusz.
- Cagigal, J.M. (1984). *José María Cagigal: Obras Selectas*, vols. 1-3, Mora (comp.), Cádiz: Comité Olímpico Español/ Ente de promoción deportiva J. M. Cagigal/ Asociación Española de Deportes para Todos.
- Casamort, J. (s/f). *Epistemología de la Educación Física. Evolución y desarrollo de las distintas concepciones*, p. 5, en <http://html.rincondelvago.com/epistemologia-de-la-educacion-fisica.html>, consulta 10 de abril de 2005.
- Coca, S. (1993). *El hombre deportivo. Una teoría sobre el deporte. La educación física: ciencia*. Madrid: Alianza.
- Colquhoun, D. (1997). “La educación física y la salud desde un perspectiva crítica”, en Davis y Peiró (coords.) *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: La salud y los juegos modificados*, Barcelona: INDE.
- Chapple, E. (1972). *El hombre vultural y el hombre biológico*, México: Pax-México.
- Daólio, J. (1995). “Os significados do corpo na cultura e as implicações para a Educação Física”, *Revista Movimento*, Porto Alegre, 2 (2), junio.
- De Wachter, F. (1988). *The symbolism of the healthy body: a philosophical analysis of the sportive imagery of health*, Champainge: Human Kinetics.
- Drewe, S. (1997). “An intrinsic argument for the inclusion of physical education in the curriculum”, *Journal the PACSEPLD*, 63(2), pp. 17-18.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. (1996). *Política y educación*, México: Siglo XXI.
- Goodman, M. (1971). *El individuo y la cultura: Conformismo vs evolución*, México: Pax.
- Gruppe Ommo (1985). *Apuntes Licenciatura Educación Física*, México: ESEF.
- Guerrero Soto, A. (1993). *Reestructuración psicomotora: 2 Estudios de caso niños con retraso motor. Especialidad en Educación Psicomotriz*, Centro Psicopedagógico Cuahutémoc, México DF.
- Guerrero Soto, A. (2000). *La cultura física como promotora de la formación de personas cultas críticas y creativas, tesis doctorado en Ciencias de la educación*, Tijuana-BC: Universidad Iberoamericana del Noroeste.

- Instituto Superior de Cultura Física (1977). *Cultura física*, La Habana: INDER.
- Jaramillo, L. G. y Trigo, E. (2005). “La corporeidad de América Latina: ideas para un currículo en motricidad y desarrollo humano”, en *Revista ieRed: Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, vol.1, núm. 2, enero-junio, ISSN 1794-8061 en <http://revista.iered.org/u1n2/html..> www.kon-traste.com
- Jaramillo, L. y Yanza, P. (2006). “La motricidad humana como ciencia”, *EFdeportes.com. revista digital*, año 11, núm- 95, Buenos Aires, abril.
- Kirk, D. (1998). “El mito de la ‘leyenda’ deportiva, la educación física y la nueva cultura física”, *Revista Digital* <http://www.efdeportes.com/> año 3, núm. 11, Buenos Aires, octubre.
- Kusmak, B. y Osintsev, A. (1988). *Problemas socioeconómicos de la cultura física y el deporte*, La Habana:Científico Técnica.
- Laptev, A.y Minj, A. (1987a). *La higiene de la cultura física y el deporte. Manual*. Moscú: Raduga.
- Laptev, A. y Minj, A. (1987b). *Higiene de la Cultura Física*, La Habana: Pueblo y Educación.
- Le Boulch, J. (1979). *La educación por el movimiento*, Buenos Aires: Paidós.
- Leopoldo Gil, D. V. (1998). “La corporeidad como objeto de la educación física”. *Lecturas: Educación Física y Deportes, Revista Digital* <http://www.efdeportes.com/> año 3, núm. 12, Buenos Aires, diciembre.
- Lytard, J-F. (1994). “Can Thought Go on Without a Body?”, en Hans Gumbrecht y Ludwig Pfeiffer (eds). *Materialities of Communication*, California: Stanford University Press. Stanford.
- Mainetti, J. A. (ed.) (1995). “Fenomenología de la intercpropiedad”, *Antropobioética*, La Plata, Buenos Aires: Quirón http://www.bioetica.org/cuadernos/doctrina22.htm#_ftn2
- Meinel, K. (1979). *Didáctica del Movimiento*, La Habana: Educación y Pueblo.
- Meinel, K. T y Schnabel, G. (1987): *Teoría del movimiento. Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico*, Buenos Aires: Stadium.
- Morgan, W.y Meier, K. (1988). *Philosophic inquiry in sport*. Champainge: Human Kinetics.
- Morrow, J.R. et al. (1998). “Knowledge of the effects of physical inactivity on specific disease: A nationwide telephone survey”, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69(1) [supplement], 36-37.
- Murcia, N. (2003). “La motricidad humana: trascendencia de lo instrumental” <http://www.efdeportes.com/> *Revista Digital*, Buenos Aires, año 9, núm. 65, octubre.
- Murcia, N. (2004). *Enseñar a pensar desde la educación problematizante: Un reto para la educación física actual. Conferencia XV Congreso Internacional Educación Física*, México: ESEF.

- Nanda, S. (1982). *Antropología cultural. Adaptaciones socioculturales*, México- Belmont: Wadsworth Internacional Iberoamericana.
- Navarro, K. R. (1996). “Posmodernidad y juventud”, *JOVENes. Revista de Estudios sobre Juventud*, México, vol. 1, pp. 46-53.
- Noronha Feio (1978). Desporto e política: ensaios para sua compreensão (s.d.e.).
- Ornelas, C. (1995). *El sistema educativo mexicano: La transición de fin de siglo*, México: Fondo de Cultura Económica.
- Ortega y Gasset, J. (1924). *El sentido histórico de la teoría de Einstein* <http://www.ensayistas.org/antologia/XXE/ortega/ortega4.htm>
- Parlebás, P. (1991). “Educación física moderna y ciencia de la acción motriz”, *Memoria XIII Congreso Panamericano de Educación Física*, Bogotá: CPEF.
- Pedraz, V. (1994) “El imaginario corporal del *Libro de los Estados*. Representaciones somáticas de la sociedad y representaciones sociales del cuerpo en la obra política de Don Juan Manuel”, *Studia Historica, Historia Medieval*. Universidad de Salamanca, Salamanca 12: 133-187.
- Pereira, F. M (1988). *Dialética da cultura física: introdução crítica à educação física, do esporte e da recreação*, San Pablo: Cortez.
- Pérez-Samaniego, V. y Sánchez-Gómez, R. (2001). “Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la educación física”, [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista_Digital), Buenos Aires, año 6, núm. 33, marzo.
- Piaget, J. (1979). *El nacimiento de la inteligencia en el niño*, Madrid: Aguilar.
- Picq, L. y Vayer, P. (1969). *Educación psicomotriz y retraso mental*, Barcelona: Científico-médica.
- Pöhlmann, R. (1986). *Motorisches Lernen. Psychomotorische Grundlagen der Handlungsregulation sowie Lernprozessgestaltung im Sport*, Berlín: (s/e).
- Raynor, D. ; Coleman, K. y Epstein, L. (1998). “Effects of proximity on the choice to be physycalle active or sedentary”, *Research Quarterly for Exercise and Sport*, 69 (1), 99-103.
- Rey, A. y Trigo, E. (2000). *Motricidad... ¿Quién eres?* en: <http://www.udc.es/dep/inef> Equipo de investigación “creatividad y motricidad” de la Universidad de Coruña.
- Rigal, R.; Paoletti, R. y Portmann, M. (1979). *Motricidad: aproximación psicofisiológica*, Madrid: Pila Teleña.
- Rodríguez, J. (1995). *Deporte y ciencia: Teoría de la actividad física*. Barcelona: INDE.
- Ruiz, L. (1995). *Competencia motriz*, Madrid: Gymnos.
- Sánchez-Escobedo, P (coord.) (2003). “Educación especial en México”, parte III, en *Aprendizaje y Desarrollo*, colección: La investigación educativa en México 1992-2002, núm. 4, México:COMIE-CESU-SEP.

- Sartre, J-P. (1992). *Fenomenológica del existencialismo*, Barcelona: Laia.
- Sergio, M. (1986). *Motricidade humana -uma ciencia do homem!* Lisboa: Ministerio da Educaçao e Cultura.
- Schnabel, G. (1998). "Allgemeine bewegungsmerkmale als ausdruck der bewegungskoordination", en Meinel y Schnabel *Bewegungslehre-Sportmotorik*, Berlín, pp. 74-145.
- SEP (2000). *Antología de Educación Física de Carrera Magisterial*, México: SEP, pp 23-29
- SEP (2002). *Plan de estudios para la licenciatura en educación física*, México: SEByN-DGN y de MM.
- Sergio, M. (s/f). *Motricidad humana: Una nueva ciencia del hombre. Teoría de la cultura física* Universidad de Flores Argentina en <http://imagine-msn.com/minisites.es.ar>
- Solomon, G. (1997). "Does physical education affect character development in students?", *JOPERD*, 68 (9), 38-41.
- Trigo, E. (2000). *Creatividad y motricidad*, Madrid: INDE.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*, Barcelona: Científico-Médica.
- Vicente, M. (1988). *Teoría pedagógica de la actividad física: Bases epistemológicas*. Madrid: Gymnos.
- Zimbron, L. A. (2004). "Los juegos cooperativos y su relación con la sociomotricidad: una herramienta indispensable para los docentes de educación básica", *Revista Magisterio*, sept-oct, 2ª. Época, Toluca, Estado de México.

Bibliografía consultada

- Bengtsson, A. (1979). "El juego es algo más que educación física. Educación física y deportiva", *Perspectivas*, IX(4), UNESCO, pp. 475-483.
- Conkle, T. (1997). "What do physical education teacher want?", *JOPERD*, 68(8), pp. 50-55.
- Crum, B. (1996). *Conceptual convergentes-divergences in European Phisycal Education teacher and sport coach education programs*, Conferencia Centro Europea del Deporte, Aalborg, Dinamarca.
- Gallegos N. R. (1999). *Educación holista: Pedagogía del amor universal*, México: Pax.
- Greenwood, P.M., y Oslin, J. (1998). "Promoting lifelong involvement through physical activity", *JOPERD*, 69(2), pp. 72-76.
- Humbert, M. L. y Chad, K. E. (1998). "Determining barriers to implementing quality daily physical education", *Journal ICHPER.SD*. XXXIV (4), pp. 12-17.
- Le Boulch, J. (1991). *El deporte educativo: Psococinética y aprendizaje motor*, Barcelona: Paidós.

- Marcotte, G. (1997). "The future of physical education: a time for commitment", *Journal de L' Association Canadiense pour la Sante L'Education Physique, Le Loisir et la Danse*, 63 (2), pp. 9-11.
- Schloder, M. (1995). "La capacidad profesional del educador físico en el siglo XXI", *Memoria XV Congreso Panamericano de Educación Física*, Lima: CPEF, pp. 259-269.
- Torres, J. (2000) "La actividad física y su vinculación a la ocupación constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI", *Boletín Deporte Andaluz*, 37, 44-56.

CAPÍTULO 5

EDUCACIÓN PARA LA RECREACIÓN

Hilde Eliazer Aquino López⁴⁷

PRESENTACIÓN

Como punto de partida de este estado de conocimiento en el área de la recreación en México, se hace necesario definirla. La recreación se ha conceptualizado desde diferentes perspectivas por lo que se presentan varias definiciones de la misma para clarificar cómo ha sido delimitada por diversos autores del tema. En seguida se presentan los posicionamientos de los estudiosos de la recreación al enmarcarla en un contexto sociocultural que le da sentido y que condiciona sus funciones, se aborda la relación que guarda con el uso del tiempo libre de una sociedad y con el deporte.

Se hace un breve recuento del devenir histórico de la recreación en diferentes sociedades y específicamente en México, lo que nos lleva a comentar la importancia que tiene, para toda sociedad, la formación de los individuos para la recreación y a mencionar cuáles son las instituciones y programas que en México se dedican a la Formación para la recreación. Finalmente, se presentan los avances encontrados en la investigación educativa que se ha desarrollado en el área de recreación así como los autores más reconocidos de artículos o libros del tema tanto nacionales como internacionales.

⁴⁷ Un agradecimiento al maestro Robertino Albarrán por sus aportes histórico-reflexivos en el subtema “El Estado como dominio ideológico, espacial y corporal durante el tiempo libre”.

ASPECTOS CONCEPTUALES

El término recreación, tiene diversas conceptualizaciones ya que se utiliza para determinar indistintamente gran variedad de actividades; puede referirse aislada o simultáneamente a diversas ocupaciones como: descanso, movimiento, diversión, meditación, creación.

Etimológicamente la palabra recreación se deriva del latín “re” que significa volver a, y del vocablo “creare” que significa dar existencia a algo; por lo que se puede interpretar que recreación es el acto de crear de nuevo, de “volver a”. De ahí que el tiempo que se dedica a las actividades recreativas tendrá la intención de aportarle al individuo elementos que lo ayuden a crearse, a nutrir en algún aspecto de su personalidad. Al recrear no se trata de crear una nueva personalidad, sino de perfeccionar la propia, logrando que el individuo consciente de sus alcances y limitaciones obtenga los recursos adecuados para su auto-realización.

La Organización Mundial de la Salud (OMS), en su *Informe sobre la salud en el mundo* del año 2002, indicó que la mortalidad, la morbilidad y las incapacidades atribuidas a las principales enfermedades no transmisibles eran responsables de más de 60% de las muertes y que las dietas malsanas y la inactividad física estaban entre las principales causas de estas enfermedades. A partir de ello, el organismo propuso a los gobiernos de los países miembros de la ONU enfatizar en programas para promover en la población la realización de más actividades físicas, entre ellas de recreación, de educación física y deporte, ya que reconocen su influencia positiva en el desarrollo de los individuos. En noviembre de 2003, la Asamblea General de las Naciones Unidas adoptó la resolución 58/5 titulada “El deporte como medio para fomentar la educación, la salud, el desarrollo y la paz”.

Esta acción tuvo como precedente que en la Cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible –llevada a cabo del 24 de agosto al 4 de septiembre de 2002– se propusieran como actividades prioritarias para el fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia en la población sobre la necesidad de una campaña mundial de educación para reforzar las actitudes, los valores y las medidas compatibles con el desarrollo sostenible:

- g) Los países deberían apoyar, según proceda, actividades de recreación y turismo ecológicamente racionales, basándose en la Declaración de La Haya sobre el Turismo (1989) y los programas actuales de la Organización Mundial del Turismo y el PNUMA, y utilizando racionalmente museos, lugares his-

tóricos, jardines zoológicos, jardines botánicos, parques nacionales y otras zonas protegidas.⁴⁸

Con lo anterior queda claro que la recreación es considerada una necesidad básica de los seres humanos, así como un derecho de cada ciudadano, al respecto Cuenca (2001:1) aborda el concepto de ocio como uno de los derechos democráticos que tenemos los seres humanos como ciudadanos, subraya la falta de un panorama común de la naturaleza y finalidad del mismo, ya que mientras para algunas personas se considera como descanso y diversión, para otras tiene un sentido de mayor profundidad, una búsqueda de sentido y autorrealización. Esta acepción de ocio se acercaría a la propuesta de la recreación; sin embargo en las ciudades nos encontramos frente a dos problemas, uno la alta competencia entre individuos que se genera en los grupos densamente poblados con su consiguiente carga de estrés y la escasa o nula formación que tienen los mismos para el uso de su tiempo libre.

A partir de las anteriores definiciones podemos considerar la recreación como una serie de actividades que se practican habitualmente en horas libres y que ofrecen al ser humano la oportunidad de dar salida a sus necesidades físicas, mentales o creadoras, a las que se dedica por un deseo interior. La recreación, entendida de esta manera, es el instinto por sentir la libertad del juego, el goce y la alegría del contacto, real o imaginado, con el poder de la belleza y la grandeza. Incluye el desarrollo mental, moral y espiritual del individuo y su comunidad y proporciona placer, entretenimiento y distracción. Un elemento definitorio es la actitud de quien se recrea, y que se realiza por voluntad propia en el tiempo libre. La recreación, entonces, es cualquier forma de experiencia agradable, o actividad, a que se dedica un individuo, por el goce personal y la satisfacción que le produce directamente. Este concepto destaca la naturaleza subjetiva de la recreación y nos explica por qué este tipo de actividades son tan diversas como los intereses del hombre.

DEBATES EN TORNO A LOS CONCEPTOS DE RECREACIÓN Y TIEMPO LIBRE

Precisamente la polisemia del concepto de recreación da cuenta de las diversas maneras con que se ha abordado este objeto y de los debates presen-

⁴⁸ Acuerdos de la Cumbre mundial sobre el desarrollo sostenible, Johannesburgo, 24 de agosto al 4 de septiembre de 2002, capítulo 36 fomento de la educación, la capacitación y la toma de conciencia, inciso, b. Aumento de la conciencia del público, apartado g).

tes al tratar de definirla, de delimitar su campo de acción y de estudiar cómo se relaciona con las otras áreas del campo de la motricidad. Decisiones que implican posicionarse desde una postura antropológica, filosófica y sociológica; ya que para ubicar la recreación y su importancia en la vida del hombre, tenemos que partir de la idea de lo que es el ser humano y sus necesidades dentro de un grupo social.

Es en este marco sociocultural como adquiere sentido la recreación, condicionada por los valores, usos, costumbres y normas vigentes; a su vez siendo el reflejo y reproduciendo las condiciones que le dieron vida. En este sentido tendrá las funciones que le asignen y contenidos congruentes con el propósito que cumple en esa sociedad; también será valorada, en mayor o menor medida, de acuerdo con la actitud que el grupo social ha desarrollado frente a las necesidades que cubre en los individuos. Cervantes (2004) propone las siguientes categorías para conceptualizar la recreación, según el contexto donde se defina:

- Desde la **cultura en general** como una subinstitución del tiempo libre, práctica social que favorece el desarrollo individual y colectivo.
- Desde la **cultura física**, como un bien cultural que legitima el empleo de la actividad física como el principal medio para mantener, mejorar y desarrollar la salud integral de la población.
- A partir de las **instituciones públicas, sociales y privadas**: es un servicio de bajo costo o gratuito que incluye programas y asesorías para los usuarios en el uso constructivo del tiempo libre tanto en forma individual como grupal.
- Desde las **instituciones formadoras de profesionales** en: educación, trabajo social, educación física, deporte, recreación, administración del tiempo libre y turismo, la recreación es vista como una disciplina, una asignatura en el currículo académico, se le denomina también como Educación para la recreación.
- Desde el **usuario o el recreacionista**. Es un derecho a tener acceso a un proceso de actividades que se desarrollan durante su tiempo libre con el fin de expresar y desarrollar su personalidad y mejorar su calidad de vida.

Entre otras posturas de acercamiento al concepto de recreación se presentan las dos enunciadas por Cervantes (2004) la recreación se puede considerar como una actitud de la mente intencionada al uso del tiempo libre. Este mismo autor nos comenta que en el Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina (CREFAL) se estudia la recreación desde la perspectiva de cómo se relaciona con los impulsos vita-

les del ser humano, esto es, como una necesidad de una forma de vida más creadora de la energía y equilibrio del hombre, que tendrá que ser satisfecha por medio de actividades socioculturales con rol recreativo. Dumazedier (1971:20) la define como el conjunto de ocupaciones a las que el individuo se dedica de un modo voluntario, sea para descansar, para divertirse o para desarrollar su información, su formación desinteresada y la participación social voluntaria, tras haberse liberado de sus obligaciones profesionales, familiares y sociales.

La recreación es vista también tanto como actividades, así como experiencia y como medio para utilizar el tiempo libre. Como actividad humana se desarrolla enmarcada por una cultura, que la define y condiciona de acuerdo con sus propias características: “prácticamente no existe sociedad que no se recree, que dentro de sus usos y costumbres y en general sus pautas de comportamiento, deje de incluir las prácticas recreativas como un componente de su cultura” (Cervantes, 2004:41).

En cada cultura se desarrolla una serie de costumbres, usos, tradiciones y le asigna un tiempo a las actividades que se desarrollan, este espacio temporal se jerarquiza desde la importancia que se le asigna en ese contexto a las mismas. La recreación se asocia con el *tiempo libre y al tiempo de ocio* de un grupo social, definiendo al primero como las actividades que se realizan una vez cumplidas las obligaciones familiares y laborales y al segundo como las ocupaciones a las que podemos dedicarnos de forma totalmente voluntarias durante el tiempo libre, esto es las funciones de descanso, diversión y desarrollo de la personalidad (Torres Guerrero, 2005). Esta relación con el uso del tiempo, desde la intención con la que se realiza y la valoración que se hace del mismo, es interpretada desde diferentes posturas sociológicas, dos de ellas son las corrientes denominada burguesa y marxista.

Hernández Mendo en su artículo “Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural” (documento telemático, julio 2005) presenta **la concepción burguesa del ocio** la que tiene sus raíces en las tradiciones puritana y liberal; desde ellas el ocio se ve como un punto de apoyo para el desarrollo económico, ya que al disfrutar del mismo, las masas disponen de una suficiente capacidad temporal de consumo, el autor enfatiza que inicialmente surge una corriente de investigación empírica que estudia el ocio como “problema social”, posteriormente surgen las corrientes teórica y crítica y, como síntesis, la concepción burguesa del ocio. También puntualiza como características de la misma al subjetivismo (experimentado como un estado de libertad); en el aspecto psicológico al individualismo (es individual y no colectivo); en el aspecto sociológico al liberalismo (es privado, la sociedad no puede determinarlo).

Desde la perspectiva **marxista**, sobre el tiempo de ocio se asegura que la recreación es un proceso cambiante, una forma de comportamiento social vinculada con la cultura y con la actividad económica del grupo social, y les interesa conocer si la alienación durante el ocio es un proceso que se desarrolla en las sociedades industriales o bien si es privativa de las capitalistas.

Se puede pensar la recreación como antítesis del trabajo si se tiene el supuesto de que, generalmente, las personas no encuentran el recreo deseado en su trabajo cotidiano, esto es no despliegan su creatividad en él, de ahí que la inmensa mayoría de los que ejecutan trabajos rutinarios, mecanizados, absorbentes y agotadores, requieren de tiempo y de ocupaciones agradables para restablecer sus energías y su estado de ánimo. También como complemento de la jornada laboral, tiempo en el que se regenera la energía del ser humano.

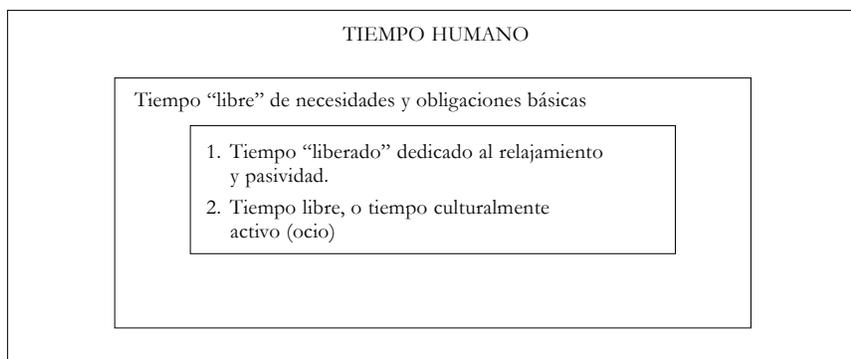
Algunos autores, entre ellos Torres Guerrero, emplean el término recreación para referirse a la actividad lúdica en general y principalmente cuando desean establecer diferencias entre el juego de jóvenes y adultos con el de los niños; en el primer caso lo llaman recreación, que denota renovación de la vida y en el segundo, creación, o sea logro de la vida. Como actividades que se realizan durante el ocio, permite descansar, divertirse y desarrollar la personalidad.

Cervantes (2004) cita a Lanfant quien afirma sobre el tiempo libre, que éste se da en forma separada al laboral; el tiempo libre es aprehendido como una totalidad abstracta y no está delimitado por medios físicos, aumenta al incrementarse la productividad y evoluciona con autonomía del sistema social. En él se incluyen actividades que el propio sujeto determina en función de sus necesidades personales. Las actividades y valores de este tiempo están ligados entre sí por las elecciones individuales, las que se ordenan libremente y pueden ser permutables.

El tiempo libre, pensado como tiempo social, constituye parte del tiempo extralaboral, aquel que se destina para realizar actividades que no corresponden al ámbito del trabajo (Pérez Sánchez, 2002) pues éste implica un alto grado de obligatoriedad, característica que lo diferencia del tiempo libre en el que a su vez se subdivide en una serie de “tiempos” que cubren diferentes funciones, cada una con un grado de opcionabilidad diferenciada: tiempo de realizar actividades no laborales pero de preparación para el trabajo; para realizar actividades de autocuidado personal, familiar o del hogar y el tiempo que resta sería propiamente de ocio esto es para el relajamiento, el descanso, la catarsis, la diversión. En este último tiempo se llevan a cabo las actividades recreativas (cuadro 1).

Waichman (2000) relaciona la recreación como práctica de la libertad, la distribución del tiempo en los grupos humanos y el uso que se hace de él está ligado a la estructura social, económica e ideológica vigente. La sociedad moderna se caracteriza por un alto grado de desarrollo de elementos de producción y de bienes de consumo, en ella el tiempo libre se ha convertido en sinónimo de estatus, para el ciudadano que posee el poder adquisitivo que le posibilita el consumo de máquinas sofisticadas que realicen, con rapidez y eficiencia, el trabajo y le permitan liberar tiempo para utilizarlo en descanso. Por su parte J. Ma. Quintana en *Los ámbitos profesionales de la animación*, ejemplifica la relación entre los tiempos sociales a través del siguiente esquema:

CUADRO 1
CLASIFICACIÓN DEL TIEMPO HUMANO



El trabajo es la necesidad primaria del individuo, retomándolo desde el aspecto laboral: cuando se realiza con el objetivo de obtener a cambio un ingreso, estamos en presencia de un empleo y éste le permite al trabajador o al empleador obtener un ingreso económico para la adquisición de satisfactores básicos y, para algunos estratos sociales, de otros servicios y productos que los distinguen ya que evidencian su grupo social. Por lo tanto el tiempo libre y el trabajo pueden considerarse como elementos antagónicos o complementarios de la vida del hombre. Esto es claro cuando el segundo aparece como obligación medida en jornadas laborales. Al inicio de la humanidad no existía tal diferencia ni entre propiedad personal o privada y común o comunal. En la comunidad primitiva las actividades que hoy reconocemos como recreación (bailar, cantar, socializar, ritos sexuales)

eran considerados obligatorios pero distintos a cazar, recolectar o defenderse. Tan importante era buscar alimento como consolidar los ritos, mitos, leyendas y creencias religiosas.

En la sociedad capitalista, posmoderna y liberal contemporánea, lo importante es el trabajo, el tiempo libre se “ganó” para hacer al hombre más libre pero también más angustiado por el espacio social vacío que él debe llenar con actividades opcionales y que han de ser adecuadas a su condición social. La recreación no se define por el lugar donde se realiza, por ejemplo en un partido de fútbol, el espectador puede estar divirtiéndose pero los jugadores y el árbitro están trabajando. Esta diada de los actos recreativos (recreación-trabajo) es muy común encontrarla en la recreación institucionalizada y en el comercio de la recreación.

En las sociedades actuales existe una búsqueda permanente de tiempo libre a través de la disminución de la jornada laboral o la llegada de la jubilación. Sin embargo ante la falta de una formación social para el uso del tiempo libre como espacio de recreación y la proliferación de actividades tecnologizadas es frecuente que se utilice este tiempo en actividades que provocan enfermedades crónicas y degenerativas a través de la asunción de hábitos poco saludables como la sedentarización. Aunque las actividades recreativas son elegibles y voluntarias, son necesarias para la sobrevivencia y bienestar humano, ya que a través de ellas se desarrolla en forma integral la personalidad de los participantes. Por lo que se convierte una cuestión fundamental la elección de las mismas; así lo indica Pérez Sánchez (2002:3): “A la interrelación existente entre las actividades recreativas, la posibilidad de opción de éstas y la disponibilidad de un tiempo para su realización dadas como una unidad es lo que denominamos genéricamente recreación”.

Recreación en la educación formal

Cervantes (2004) propone *diferenciar* de las *actividades recreativas* los periodos de recreo que denomina *de semirrecreación* y recomienda enmarcarlos en una asignatura que diera cuenta de *la formación para el tiempo libre o educación para la recreación*. Así para el nivel de educación básica se han considerado algunas técnicas que incluyen juegos, canciones y rondas; la iniciación al ritmo que se refiere a la educación corporal, iniciación a la danza, danza y bailes populares mexicanos. Las técnicas de recreación son las actividades utilizadas por el educador para brindarle al educando vivencias corporales que coadyuven a la formación de hábitos saludables, a la adquisición de valores, a la satisfacción de intereses, a la confianza en sí mismo, al espíritu de colaboración

e interacción social. Vistas con mayor proyección, el alumno puede utilizarlas durante su tiempo libre.

Ocio como tiempo social

Cuenca (2001) asegura que en la actualidad el ocio se ha convertido en un tiempo social, cuya trascendencia en la vida del ser humano individual y de la colectividad aún está por precisar. *Los artefactos culturales* definidos como aquellos instrumentos de uso cotidiano dentro de una sociedad, como los productos tecnológicos de la época, los medios de comunicación masiva, las nuevas tradiciones de la cultura deportiva tanto la de alto rendimiento como la recreativa definen al individuo de esta época, lo diferencian históricamente y condicionan las actividades que realiza son, a la vez, tanto un reflejo como un instrumento de formación del sujeto de esta sociedad: “Un ciudadano de un país desarrollado no sabría vivir sin televisión, deporte, cultura, viajes, música moderna o vacaciones”. Este mismo autor, citando a Jean Fourastié menciona que se ha pasado de una cultura del trabajo a una del ocio, tomando ambos tiempos como complementarios no antagonistas, puesto que la realización plena del individuo implica tanto la satisfacción que proporciona el desempeño de funciones que le hagan sentir útil (el trabajo) como los momentos de esparcimiento y de recreación.

Desde los planteamientos anteriores encontramos como características propias de la recreación su intencionalidad, ya que son organizadas, planeadas con un fin. Además forman parte de un proceso sistemático que posibilita controlar la demanda de la oferta recreativa. Implica interrelación social ya que se da en un grupo social y demanda una participación activa de los sujetos que lo realizan.

El ocio como derecho humano

Debido a la libertad con que se cuenta para seleccionar las actividades que se realizarán, se hace necesaria la toma de conciencia sobre la importancia del uso que se les da a estos tiempos, ya que sin una educación formal o informal que le prepare para utilizarlo de forma creativa, el ocio puede llegar a ser nocivo, Muñoz en su texto *Pedagogía del ocio y de masas en una época de cambio* previene contra lo que denomina *masificación de los ocios*, esto es el uso no conciente, acrítico del ocio y enfatiza tres elementos que suelen estar presentes en este fenómeno y que sugiere evitar: “1) la influencia de la civilización de la imagen, que absorbe al individuo y le impide pensar; 2) la influencia del automatismo del trabajo, que puede condicionar incluso los

momentos de ocio; 3) la imposición comercial, que en forma de publicidad y propaganda manipula nuestras necesidades” (Muñoz, 1983:41).

Ante la importancia de la recreación como actividad humana Bolaños (1990) propone que estas actividades deben presentar una serie de valores: de conquista y superación, de comunicación y promoción social, de alegría y buen humor, de descanso y diversión, estéticos y creatividad y valores físicos.

Recreación como parte del proceso de producción económica

El tiempo de la recreación se define por las condiciones en las que se realizan e incluye el tipo de condiciones socioeconómicas en que se experimenta, que el sujeto esté en posibilidades de satisfacer un nivel básico de las necesidades humanas vitales, dice Cervantes (2004:64): “La recreación siempre ha formado parte del proceso de producción-reproducción económica, política e ideológica, durante el tiempo libre como extensión y complemento a la jornada laboral, la jornada escolar y las demás formas de emplear el tiempo social”.

Un desequilibrio interno tiene lugar ante la falta de respuestas satisfactorias a las necesidades del ser humano, para encontrar estas respuestas se debe promover un cambio de este mundo interno y de la manera de relacionarse con el medio. En este sentido Juan Torres Guerrero (en el documento telemático *Del ocio a la recreación* (s. f.) reflexiona que la recreación es una necesidad tanto sociopersonal, como orgánica, menciona que la UNESCO la propone como una solución para las enfermedades del sistema nervioso y cardiovascular ante el estrés.

Por lo que las prácticas recreativas tendrán una serie de funciones que desarrollan en los individuos de una sociedad específica, Cervantes (2004) puntualiza que dichas funciones corresponden a los ámbitos psicosocial, socioeconómico, socioculturales y sociopolítico. En el psicosocial proporciona el descanso, la diversión y el desarrollo humano al darles a los individuos la oportunidad de regenerar sus fuerzas psíquicas y físicas para reanudar el trabajo; en lo socioeconómico genera procesos productivos, de consumo, de turismo, a la vez que reproduce las condiciones sociales, económicas e ideológicas del grupo social que las practica. Las prácticas recreativas funcionan como un motor que impulsa la economía, que lleva a las personas la adquisición de bienes y servicios no para la supervivencia, sino para su uso durante el tiempo libre.

En el ámbito sociocultural tiene el papel que cada persona da a las actividades recreativas en relación con su propia personalidad, en este mismo ámbito además se realiza la promoción de la cultura y la distinción entre clases sociales puesto que el gusto o aversión por las actividades

recreativas que se eligen estará ligada con el poder adquisitivo y los hábitos del grupo social al que se pertenece.

Las actividades de recreación son introyectadas como gustos necesarios entre la sociedad y sus clases y estratos a través de lo cotidiano y del lenguaje, por ejemplo el hijo de un obrero difícilmente se planteará ir de comprar a París, más bien buscará jugar fútbol; mientras que alguien de una clase pudiente económicamente deseará viajar al extranjero o jugar tenis. Al parecer esto se da de forma natural en la sociedad, sin embargo hemos de cuestionar esta selección de actos recreativos y buscar explicarlos en el contexto del control social.

Berger y Luckman (1967) nos indican que este reconocimiento y aceptación de los actos recreativos es el producto de la socialización primaria que le presenta al niño un mundo ya establecido el cual debe aceptar sin opciones, esta realidad objetiva de lo que ha de considerar divertido y recreativo, ha de transformarse en su realidad subjetiva. En este proceso el instrumento básico es el aparato conversacional (lenguaje) propio de su clase o estrato social, el que se impregna (junto con acción recreativa) de una carga emocional que le permite orientar su mundo subjetivo hacia el objetivo, previamente construido para él. Esta internalización también le prevé de la legitimación necesaria para ver a su mundo como el mejor posible.

Otras funciones de las prácticas recreativas se dan en el campo de la salud donde se relaciona con una profiláctica-terapéutica (prevención de enfermedades y riesgos) y como un instrumento de ideologización. En la IV Conferencia mundial sobre la mujer, *Acción para la igualdad, el desarrollo y la paz*, llevada a cabo en Pekín durante septiembre de 2005, en el trabajo denominado “Deporte y recreación de la mujer en México”, se denunció el mito de que son neutros, puesto que no se les reconoce su papel político dentro de la sociedad (tomado del informe preparado por el Comité Nacional Coordinador, editado por el Colegio de México con el nombre de *Deporte y recreación de la mujer en México*, núm. 11 de la colección Deporte y recreación de la mujer en México, 1995): “Los logros deportivos en los Juegos Olímpicos y otros eventos de carácter internacional representan no sólo la imagen de México ante el mundo, también refieren a las frustraciones o catarsis de las masas, una especie de nuevo opio de los pueblos” (IV Conferencia Mundial sobre la mujer, 1995).

Problemas (o perversiones) en la recreación

En estas décadas de finales del siglo XX e inicio del siglo XXI se ha dado el desarrollo de macrociudades en las que viven millones de personas que,

cotidianamente, se trasladan por motivos laborales, de formación o de descanso a través de kilómetros de autopistas, avenidas y calles que atraviesan esas gigantescas ciudades, recorridos en los que se invierte gran cantidad de tiempo. Asimismo los individuos experimentan una gran competencia por los lugares disponibles en las diferentes áreas de la vida cotidiana ya sea un puesto de trabajo o un lugar de esparcimiento. En estos espacios la recreación puede ser una estrategia para desarrollar procesos de relajamiento, de apoyo para la re-socialización de quienes han experimentado una inadaptación a su entorno social. Esto se puede lograr porque la recreación desarrolla estructuras de aprendizajes sociales para la convivencia pacífica y la resolución negociada de conflictos.

El tiempo libre y la recreación

El tiempo libre es “tiempo por el hombre”, para desarrollar los aspectos que lo definen como bio-psico-social, implica poner atención al mundo interno del ser humano para promover la capacidad creativa. Para lograr la formación integral del ser humano, es importante rebasar la visión fragmentada con áreas disociadas entre sí; ya que cada una de ellas retroalimenta el resto de la personalidad. Únicamente pensando al ser humano como un todo se podrán diseñar estrategias para un desarrollo pleno de la personalidad de los individuos. El ocio proporciona oportunidad para este desarrollo integral a través de actividades de recreación, como contraparte puede ser nocivo cuando el individuo lo utiliza para caer en actividades o actitudes consumistas o promueve el sedentarismo.

La recreación se encarga de proporcionar al individuo y a los grupos que ésta integra, la formación e informaciones necesarias, las opciones, los medios, recursos, para el empleo del tiempo libre, a fin de tomar conciencia paulatina de la realidad que le ha tocado vivir, en vinculación con el resto del tiempo social y de las demás formas de concientización (Cervantes, 2004: 68).

Desde este acercamiento la recreación no implica un tiempo cronológico, sino un tiempo-disposición-actitud interna para darse, para re-formarse, un derecho y una capacidad de recursividad que posee cada individuo.

Relación de la recreación con el deporte

La recreación, vista como parte de las áreas que conforman el campo de la motricidad humana, se relaciona con otros campos y disciplinas; educación

física y recreación son disciplinas independientes pero articuladas en sus componentes fundamentales (Murcia-Peña, 1998).

Desde la perspectiva de la recreación –entendida ésta como actividad física, mental o emocional que busca el enriquecimiento personal en forma espontánea y voluntaria– el deporte se convierte en uno de los elementos estratégicos que pueden utilizarse para lograr estas metas y se ha definido como “una diversión, pasatiempo, entretenimiento generalmente al aire libre” (IV Conferencia sobre la mujer, 1995) de su evolución, se ha diversificado, la UNESCO puntualiza:

Deporte, sea recreativo o competitivo, es una actividad sistematizada, física, mental y emocional del individuo. Por otro lado llamamos recreación el aprovechamiento del tiempo libre para la regeneración de las facultades físicas, mentales y emocionales del ser humano (IV Conferencia Mundial sobre la mujer, 1995:11).

Sin embargo el deporte además de la connotación recreativa tiene otro aspecto en el que se enfatiza el alto rendimiento, en la conferencia “Deporte y recreación de la mujer en México” se explicita la siguiente diferenciación entre ambas acepciones:

El deporte es la actividad específica de competición, en la que se valora intensamente la práctica de ejercicios físicos con vistas a la obtención por parte del individuo, del perfeccionamiento de las posibilidades morfo-funcionales y psíquicas, concretadas en un récord, en la superación de sí mismo de un adversario (García-Prieto en IV Conferencia, 1995).

Las actividades recreativas, entonces, son el medio por el cual los individuos logran satisfacer sus necesidades e intereses recreativos, se pueden clasificar desde diversos criterios como: la participación del sujeto, la intensidad motriz de la actividad, el contenido, el tipo, por la edad o género de los participantes, por la cantidad de individuos que se incorporan, por el nivel de experiencia de los participantes.

El Estado como dominio ideológico, espacial y corporal durante el tiempo libre

El mundo posmoderno se encuentra reglado en cuanto a los usos del tiempo libre y la recreación. El análisis de los procesos que lo posibilitan y los mecanismos con los cuales actualmente se ejerce es un tema necesario en la

educación y sus agentes. La socialización primaria asume una gran presencia en el siglo XXI; este proceso marca la ideología de clase, abre o cierra posibilidades. Las prácticas recreativas que en las instituciones responsables de la socialización primaria se realizan, definen el destino de los individuos como agentes practicantes de estas actividades. Los educadores no renunciamos a la crítica de estas prácticas de sujeción, control y dominio ideológico como si no fuera de la incumbencia de la escuela. Esta crítica se basa en la plena conciencia de que todo acontecimiento social educa y todo lo educativo es una posibilidad de cambio o de alienación.

En toda la trama social actual, el Estado tiene un protagonismo indiscutible. Por ello hemos de revisar su origen, concepción y función en el proceso de ordenamiento, vigilancia e ideologización relacionada con los medios de control del tiempo libre y la recreación.

El Estado, como lo define Engels (1974), es un producto de la sociedad cuando llega a un grado de desarrollo determinado: es la confesión de que esa sociedad se ha enredado en una irremediable contradicción consigo misma y está dividida por antagonismos irreconciliables. Así se aparece como una organización por encima de la sociedad que se constituirá en un árbitro de la pugna social. Esta definición es lo que justifica el Estado a nivel social y lo caracteriza la definición de territorios (espacio) en los cuales ejerce su poder y la fuerza pública (que ya no es el pueblo armado).

El Estado desarrolla estrategias para el control, de los hombres, sus cuerpos y de sus ideas. Así se preocupó por controlar el tiempo de trabajo a través de legislaciones y el tiempo libre a través de sutiles mecanismos de ideologización en las familias, en las escuelas y sobre todo través de los medios de comunicación masiva. Es el responsable del control del tiempo libre de los trabajadores, así desarrolla una estrategia diversificada denominada política de Estado hacia la recreación. Una de sus primeras acciones es la institucionalización de la recreación y uso del tiempo libre. Entendemos por institucionalización la organización de una práctica existente, será desde las ideas que se enseñan en el hogar, la creación de tecnologías para el ejercicio de la recreación, la organización y apertura de espacios donde han de ser realizadas, la construcción de una visión como desarrollo de estos programas en la historia y hacia el futuro, la designación de un presupuesto, la cooperación de otras instituciones (ya introyectadas en la realidad subjetiva de los sujetos) como la escuela, la iglesia y, finalmente, una estrategia de uso de los medios culturales para lograr su propuesta de control de tiempo libre de las clases explotadas. Estos medios culturales suelen ser la música, el teatro, el cine y la prensa, entre otros.

La metáfora planteada por Foucault en *Vigilar y castigar* es una forma de entender cómo se controlan los cuerpos con la tecnología y la disciplina capitalista, en los procesos de recreación y control del tiempo libre. El Estado, la policía, la burocracia, la escuela, la familia, los monopolios de la recreación son grandes instituciones panópticas del control y ejercicio del poder y fiscalización cotidiana sobre los cuerpos, ejercidos por parte de los que detentan el poder sobre aquellos que lo padecen. Como lo plantea Foucault, la maquinaria del Estado y sus instituciones (escuela y familia) logran instalar entre los hombres el soldado interno, ese ser que vigila al otro de la no trasgresión de las reglas establecidas. Así el poder expresado en políticas hacia el tiempo libre y a las actividades recreativas se hace invisible, se automatiza y se desindividualiza. Los cuerpos han de distribuirse y vigilarse, la vigilancia permanente suprime los espacios privados, lo importante es no posibilitar la peligrosa vida privada, el tiempo libre donde se maquina, se discute, se dialoga y se proponen cambios. Este poder ha de ejercerse en los lugares estratégicos con independencia de la individualidad de quién es vigilado y de quién vigila, así la máquina panóptica lograr su mayor eficacia. Foucault plantea que el ideal supremo de la sociedad moderna es el convertir a los ciudadanos en individuos dóciles mediante la disciplina y la auto vigilancia.

Las políticas de recreación y uso del tiempo libre hacen que el ejercicio del poder panóptico sea menos costoso y que provea de metas sociales controladas a todos los vigilados; así el deporte, la convivencia, la salud, el turismo, se convierten en metas sociales para los vigilados. Nos proponemos realizar una crítica que corra las apariencias de lo “socialmente permitido”, que reconozca en la recreación una posibilidad para el desarrollo humano y que la reflexión y la toma de conciencia también pueden realizarse como actividad del tiempo libre del hombre.

EVOLUCIÓN HISTÓRICA DE LA RECREACIÓN

Desde las más remotas épocas conocidas de la historia del hombre, aparecen actividades recreativas alternando con las de adaptación, defensa y producción. En la época paleolítica los hombres tallaban piedras, hacían dibujos en sus cavernas y usaban el fuego. Ya en la época neolítica, se pulió la piedra, se domesticaron animales y se inició la agricultura.... y a través de cientos y miles de años, el hombre fue inventando, creando y “recreando” constantemente los medios necesarios para su bienestar y seguridad. En la etapa denominada *salvajismo* el ser humano (*homo faber*) dejó constancia de

un inicio de sentido estético-interpretativo y simbólico tanto en los utensilios elaborados como en las pinturas rupestres (Cervantes, 2004: 13).

La gimnasia y el deporte nacieron entre los egipcios, en sus tumbas pueden observarse pinturas mostrando diversos ejercicios de brazos y piernas y torsiones del tronco. Igualmente inventaron la pelota, que hacían de cuero con cuerda de tripa rellena de granos y plumas, de hojas de palmeras o de arcilla. Se distinguieron como nadadores con un sistema parecido al *craml*, practicaron también la lucha, la más antigua referencia se remonta al año 2650 antes de nuestra era (a.n.e.).

Los fenicios, se distinguieron como remeros y marinos. Los chinos y los hindúes, usaron los ejercicios como métodos curativos; los bonzos, sacerdotes chinos, estaban encargados de la educación física de los jóvenes y los adiestraban en carreras, boxeo, saltos, danzas, equitación, lucha y esgrima. En Grecia el ocio se concebía como un estado atemporal, subjetivo de libertad (Waichman, 2000), este tiempo era de las clases privilegiadas, hombres libres que consideraban el *skholé* (parar o cesar) como la condición esencial de una vida digna en los planos intelectual, espiritual y corporal para alcanzar la *areté* su ideal (Cervantes, 2004:14).

Los hombres atenienses se recreaban en la discusión pública y los ejercicios gimnásticos mientras sus esclavos realizaban las labores diarias, sus mujeres (esposas) dirigían la casa como las esclavas principales y una prostitución amplia y protegida por el Estado (Engels, 1974). En Roma surge el ocio popular (*otium populi*) que se manifestó en fiestas, reposo, juego, música, espectáculos circenses, de mímica y de comedia, según palabras de Platón era un regalo de los dioses a los esclavos, surge el ocio masivo, Cervantes (2004) expresa que es en este contexto donde empieza la función del Estado de organizar ese tiempo, con ello inicia su función de control social.

En la Edad Media el ocio se divide en el elitista y caballeresco que desarrollan los caballeros y señores feudales y el popular que consistía en diversión y descanso; en esta época el trabajo productivo era considerado una actividad propia de los plebeyos (Cervantes, 2004:15). Al nacer la esclavitud (la propiedad privada, la familia orgánica y el Estado) aparece en el esclavo la necesidad de tiempo libre de trabajo. En el sistema frontal clásico europeo, el tiempo libre estaba organizado por la iglesia que marcaba los días de descanso, las fechas de carnavales y fiestas religiosas y las actividades piadosas o correctas ante los ojos de Dios que debían realizar los hombres. Los siervos y campesinos debían seguir estas reglas, aunque desde luego el poder cultural de las tradiciones habría cauces antiguos a sus prácticas recreativas.

En Estados Unidos y en Inglaterra surgió el interés por investigar el empleo del tiempo libre en los ciudadanos, algunos de los pioneros en estos estudios fueron Lynd con su obra *Middletown* en 1929, Margaret Mead en 1957, B. Rosenberg y D. M. White dirigieron la antología *Mass Culture* en 1957, E. Labarre y R. Meyersohn con su obra *Mass leisure* en 1958 y la obra de Theodor Verblen *The theory of leisure* en 1899. Entre los primeros estudiosos del tiempo libre están Havighurst, Kaplan, Anderson quienes puntualizan que lo que distingue estas actividades como tal es la satisfacción que proporcionan a sus practicantes y que a su vez facilita la adaptación a la sociedad, el concepto de ocio que utilizan es el de: ocupaciones a las que se dedican los individuos en forma voluntaria durante su tiempo libre y que cumplen las funciones de descanso, diversión y desarrollo de la personalidad.

Quintana (1993) presenta la propuesta de que el tiempo libre se desarrollaba en la sociedad pre-industrial, ajena a la dinámica de productividad y rendimiento que caracteriza la sociedad industrial, sin embargo en esta etapa social se carecía de la disposición y conciencia para transformar en re-creativo el tiempo libre del que se disponía.

Se ha pensado que el tiempo libre, como recreación, aparece con la sociedad industrial ya que en ella y con el uso de máquinas que redujeron las horas de trabajo, sin embargo este concepto no es exacto, ya que la sociedad industrial en el periodo entre 1850 y 1950 se caracterizó por los horarios laborales de 16, 14 y 12 horas, el trabajo de los menores de edad en las fábricas, esto es una carga laboral agotadora y poca oportunidad de actividades extralaborales. El tiempo libre tiene un repunte en la sociedad posindustrial, en la que la tecnología ha permitido liberar de la producción para el esparcimiento, lo que brinda la oportunidad de disponer de tiempo libre.

La recreación en México

En Mesoamérica se tenía tiempo de recreación desde una acepción religiosa (Mena, s/a) estas manifestaciones se pueden constatar tanto en las actividades de danza y cantos como a través del *ulamliztli* o juego de pelota. El aspecto recreativo-religioso de estas actividades se evidencia en que aparte de la gracia y de la precisión en los movimientos que demandaban de los ejecutantes, su papel principal dentro de la sociedad era proporcionar bienestar, alegría y satisfacción en los participantes y observadores.

El *ulamliztli* o ulama tenía las funciones de juego, deporte y ritual; se practicaba por diversión y entretenimiento y con fines religiosos. En esta

última acepción su propósito era conocer el destino del Sol y garantizar el mantenimiento del orden cósmico y universal (Solís, 2005). Su aspecto recreativo se puede notar en que la religión y el misticismo se enlazaron con lo lúdico para lograr un fin catártico y placentero.

El juego de pelota se ha fechado entre 1400 y 1200 a.n.e. (Talaidore, 2000), su importancia social es atestiguada por pinturas, esculturas, figurillas, maquetas y, sobre todo, por las más de mil 500 canchas identificadas; el juego tenía un papel ritual, político y probablemente económico que lo hacían un elemento clave que proporcionaba prestigio y poder a los señoríos.

El ulama se caracteriza por la complejidad de sus elementos que incluyen, además del propio juego, el conocimiento, la preparación y el uso del caucho o de materias primas parecidas (el guayule, en el noroeste o en Oasisamérica), la construcción de estructuras especializadas, la existencia de elementos asociados (esculturas, figurillas) y un fuerte simbolismo religioso y político. Es imposible concebir que culturas tan distintas hubieran podido lograr un conjunto homogéneo de rasgos similares de manera independiente (Talaidore, 2000:26).

Los soberanos promovían encuentros de juegos de pelota a los que eran muy aficionados y terminaban con música y danza (*Códice Florentino* citado por De la Garza, 2000:52). Uriarte (2000) enfatiza la función social del juego de pelota ya que proporcionaba al enemigo vencido en la guerra la oportunidad de morir con honor, “los dioses se hacen humanos y juegan”. Se le daba sentido al sacrificio como elemento necesario para la vida, puesto que la sangre le daba energía a la creación y al cosmos.

El ulama ha permanecido hasta nuestros días, sin embargo ha experimentado una transformación de religioso a únicamente profano y popular, este cambio fue gradual, en el siglo XVI los sacerdotes no realizaban encuentros con carácter ritual. En la actualidad Turok (2000) señala trece juegos que se derivan del ulama prehispánico: el ulama de cadera, de antebrazo, de mazo; pelota purépecha de trapo, encendida, de piedra y tarasca; pelota mixteca de hule, de forro, del Valle; rebote a mano, carrera de bola y carrera de arihuela. Deportes que se practican en los estados de Sinaloa, Michoacán, Guerrero, Distrito Federal, Estado de México, Oaxaca, Zacatecas, Aguascalientes y Chihuahua, además de Pennsylvania y California en Estados Unidos.

Como contraste con el ritual religioso, el juego profano se realizaba en cualquier época coincidiendo a veces con las festividades religiosas. Como

era excepcional pasar la pelota por el aro, esto indicaba ganar el juego y los espectadores tenían que dar sus capas al ganador, lo que evitaban huyendo del lugar. Se apostaban joyas, esclavos, piedras preciosas, mantas, aderezos de guerra, mujeres y niños (Durán citado por De la Garza, 2000:53). Es visible la diferencia actitudinal entre el “juego de los dioses” y el “juego de los hombres”, el primero, como recreación terrenal de la dinámica cósmica y el segundo una actividad profana, no necesariamente recreativa.

Los juegos prehispánicos continúan practicándose en diversas comunidades (Rodríguez, 2005) refiere que se han catalogado 68 deportes ancestrales que aún se desarrollan en algunas comunidades aisladas y 15 de ellos en escuelas de la Universidad Nacional Autónoma de México como: la pelota tarasca, la carrera de arihueta, nakiburi, lucha tarahumara, chilillo, pelota de piedra, quiliche, pitarra, los trompos, pelota mixteca, olote y principalmente la carrera de la bola y el ulama de cadera y purépecha.

Otros juegos y deportes recreativos que se practicaban los describe Bernal Díaz del Castillo (citado por Mena) El hoyito, matatenas, chichinadas, patolli, malacatonche, el volador, las aspas, xocuahpatollin, la cacería, las carreras. Básicamente su intención era el esparcimiento de los participantes aunque en ellos se evidenciaba un gradual sentido de competencia, llegando a hacer apuestas de sus pertenencias o de sí mismos. El baile, el canto eran otros elementos dentro del tiempo de recreación el baile de esparcimiento, guerrero y religioso.

En la época de la conquista, durante el tiempo de esparcimiento de los soldados se utilizaba como momento para jugar naipes y dados, fueron tan aceptados que llegaron a convertirse en un vicio el cual fue fomentado por Hernán Cortés. El teatro también fue una actividad recreativa junto con los caballistas, el toreo, los gallos, el tiro al guajolote, los juegos de salón:

[...] se caracterizan generalmente por su ingenuidad, pero son divertidos, sobre todo si se tiene en cuenta que fueron un pretexto para reír y hacer agradables reuniones, sirviendo con frecuencia para estrechar relaciones y crear la intimidad entre personas que acaban de conocerse (Mena, p. 73).

Algunos de los juegos de salón de la época eran: la orquesta, el órgano de animales, la caja, el ramo, los abogados y vuelen, vuelen. En la colonia las actividades recreativas se realizaban en los jardines de la ciudad de México tales como “El pensador mexicano” y “Paseo de Bucarelli” los menores de edad y los adultos utilizaban los juegos mecánicos como el columpio, el sube y baja, San Miguel, la gallina ciega, a la víbora, víbora de la mar. Se habían importado los juegos de ajedrez y damas.

En la literatura mexicana Octavio Paz en *El laberinto de la soledad*, hace la descripción de las fiestas religiosas mexicanas, donde pueden ser apreciadas como actividades recreativas pues proporcionan espacios de reunión colectivos en los que pueden manifestarse diversos aspectos de la personalidad de los seres humanos como el misticismo, el rito, el mito, las tradiciones culinarias, además de que brindan la oportunidad de mostrar emociones reprimidas, todo lo que provoca en los participantes relajación, la sensación de seguridad y de pertenencia a una colectividad. Dan cuenta de un ámbito recreativo colectivo que se ha preservado a lo largo de los años, una ceremonia que al igual que el juego de pelota desempeña una serie de funciones sociales que involucran diversos ámbitos como el religioso, el económico, el cultural y el político.

En México desde el siglo pasado se empezaron a coordinar tanto el Estado como particulares para el fomento y estímulo al deporte y la recreación, indirectamente resultó apoyada. El 12 de diciembre de 1988 surge la Comisión Nacional del Deporte (CONADE) por decreto del presidente Carlos Salinas de Gortari. La recreación recibió un fuerte impulso de parte de la Asociación Cristiana de Jóvenes (ACJ) desde el año de 1902, su influencia fue evidente en el currículo de educación física y, en 1936, en la creación del campamento camomila en Tepoztlán, Morelos.

En México desde 1969 se empezó a ofrecer una carrera, a nivel licenciatura, para la administración del tiempo libre en el Instituto de Estudios Profesionales para la Administración del Tiempo libre, contando con reconocimiento de la Secretaría de Educación Pública, sus egresados colaboraron en la fundación de la Asociación Mexicana de Educación y Recreación (AMER) que inició sus actividades difundiendo los valores de la recreación y capacitando personal para llevar a cabo estas actividades a través de conferencias y cursos breves. Esta institución colaboró a la creación del Centro Vacacional Oaxtepec y su organización con actividades recreativas.

En 1972, durante la presidencia de Luis Echeverría, se creó la Subsecretaría de Cultura y Recreación, órgano que se encarga de administrar la recreación, la AMER aportó el proyecto de Campamentos Infantiles en la República Mexicana y organizó cursos en todo el país en su búsqueda por superar el concepto de que la recreación es únicamente la práctica de juegos. Por lo que esta asociación es la que ha proporcionado colaboración y asesoría a los organismos gubernamentales y civiles que se lo han demandado. Sin embargo ha faltado continuidad y seguimiento en el apoyo a los proyectos realizados, presumiblemente por la falta de interés del sector gubernamental y la educación pública. Mientras que en países europeos como Francia la recreación cuenta con un espacio en la Secretaría de Estado

en México no se le ha valorado en su justa dimensión como elemento que contribuye en la formación de las personas y por ello no tiene un lugar en la Secretaría de Educación Pública.

En 1974 en el Instituto Nacional de Protección a la Infancia se creó un departamento de Recreación y en 1975 auspicia la apertura del Centro de Estudios e Investigaciones sobre Recreación (CEIR). En el periodo de 1977 a 1982, se crea el Consejo Nacional de Cultura y Recreación de los Trabajadores (CONACURT) que proporcionaba opciones coordinadas con empresas públicas y privadas. En 1979 surge en Monterrey, Nuevo León, el Instituto de Cultura del Tiempo Libre.

De 1983 a 1988, la recreación se incluye en el Plan Nacional de Desarrollo y, derivado de ello, se establece el Programa Nacional de Educación, Cultura, Recreación y Deporte. En ese sexenio, el CREA desarrolló programas nacionales; entre otros, los clubes juveniles populares, los comités populares de la juventud y el Programa Nacional de Capacitación Recreativa y Educación Abierta. Se intentó abrir la carrera de animador y promotor recreativo y licenciado en administración del tiempo libre, sólo se concluyó el primer nivel.

Se creó el Sistema Nacional de Albergues de la Juventud y varias secretarías de Estado desarrollaron programas de recreación en los periodos vacacionales. Entre 1989 y 1994 se crea el Centro de Iniciación y Desarrollo Deportivo que, en 1991, en coordinación con el Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica (CONALEP) ofertan la carrera de Técnico en recreación. En este periodo la Universidad Autónoma de Colima llevó a cabo el primer diplomado en animación turística.

FORMACIÓN PARA LA RECREACIÓN

En las sociedades actuales debido a la fragmentación de los tiempos de la jornada diaria, para el desarrollo de funciones diferenciadas se hace necesaria una formación de los sujetos sobre el uso del tiempo libre, la que no siempre está presente en las instancias en las que transcurre la vida de los ciudadanos. Waichman (2000) sugiere que la recreación es un subsistema de la educación no formal y posee una organización congruente con esta función como estructura, métodos específicos, objetivos precisos y docentes especializados.

Lerbert (1979) a su vez afirma que si el ocio constituye un núcleo de independencia, el desarrollo de actividades sistemáticas pueden contribuir al desarrollo del individuo y, si la educación tiene por objetivo este mismo

desarrollo, ambos campos deben ir unidos al tener los mismos fines. **Folse (1985)** proporcionan evidencias de la necesidad de educar para el tiempo libre al presentar los resultados del análisis de una correlación negativa entre una escala de ocio y una escala de estrés, con 71 estudiantes.

Las condiciones de la vida moderna amenazan la formación en el tiempo libre, esto exige una vigilancia, una conquista de todos los días sobre las actividades de ocio. Los medios de comunicación de masas tienen un gran poder de convocatoria y están haciendo que el tiempo libre se viva sin profundidad, sin interés técnico, ni científico, ni artístico, ni ético. La televisión, con sus cadenas cada vez más numerosas, ofrecen una variedad sin fin.

“La educación del tiempo es un proceso de liberación que lleva a la persona a una actitud abierta, libre y comprometida con la construcción de su propia realidad... el fin de la educación del tiempo libre es la libertad” (Pérez, 1988). Esta educación no consiste en realizar actividades formativas para ocupar el tiempo libre, sino que su finalidad es potenciar lo que tenga de educativo el ocio, de forma que éste no se convierta en un producto de consumo sino en un proceso creativo. Si el tiempo libre es de autoformación y el ocio la mejor forma de conseguirlo, educar a las personas para la óptima utilización de ese tiempo de manera creativa y autónoma será el objetivo de la educación del tiempo libre; misma que debe configurar aprendizaje, creación, diversión, participación y cultivo de la propia personalidad.

Sin embargo la educación del tiempo libre no se encuentra libre de ciertos “peligros” Cuenca (1983) afirma que los riesgos de la pedagogía del tiempo libre se centran en el dirigismo, el utilitarismo, la excesiva planificación y organización del tiempo libre, la progresiva disminución de ese tiempo y el empleo desmesurado de medios técnicos; termina advirtiendo de la necesidad de una educación para la renuncia parcial. Como estrategias para evitar dichos peligros se tendrán en consideración primero el fin, que es la re-creación del ser humano dentro de un ambiente de libertad que posibilite la libre expresión y segundo realizar una planeación diferenciada que tome en consideración las condiciones específicas de cada grupo: edades, nivel educativo, recursos materiales con los que se cuentan.

En esta misma línea Martín y Mason (1987) señalan que la educación para el ocio debe involucrar a varios estamentos y organizaciones educativas. Educación formal y no formal, para chicos y adultos, en instituciones y en la comunidad, todos tienen parte en el juego. Se requieren diferentes sistemas y estructuras para encontrar la amplia variedad y necesidades que los objetivos de la educación del ocio requieren. Este es un primer ejemplo de

las necesidades de la educación permanente. La escuela y los sistemas de educación continua deberían involucrarse en los tres elementos fundamentales de la educación para el ocio: desarrollar en las personas la conciencia del ocio, su habilidad para manejar el tiempo y sus destrezas generales de vida. Dumazedier (1971) hace la diferenciación de dos momentos: la formación para y en el tiempo libre.

La formación para la recreación: Mosquera (1999) denomina como pedagogía de la recreación, del ocio a “contar con un tiempo escolar o extraescolar de formación para el uso del tiempo libre”. En esta formación el objeto de la intervención pedagógica es preparar al individuo para que, de manera consciente, seleccione aquellas actividades que le permitan desarrollarse plenamente.

La formación para la recreación es una responsabilidad de toda la sociedad, iniciando por el individuo, su familia, la escuela y el resto de instancias que repercuten en la formación. Es importante que la escuela promueva actividades para que los alumnos aprendan a responsabilizarse del uso constructivo de su tiempo libre. Mosquera sugiere que el profesional de la recreación tendría que centrar su atención en las personas, no en el programa a desarrollar, su preocupación sería cómo ayudar a las personas a crecer en un clima de bienestar general, generado por una intervención consciente e intencional. La formación de una cultura del tiempo libre es la creación de la capacidad de disfrutar plena y diversificadamente de las alternativas que la sociedad ofrece, en oposición al modelo de consumismo (Pérez-Sánchez, 2002).

La formación en la recreación: su característica principal es que ejerce una acción formativa indirecta que es facilitada por el estado de relajación en la que tiene lugar. Es una parte fundamental del desarrollo de la personalidad del ser humano ya que, por medio de ella, se incorporan conocimientos propios de una cultura, sus normas y valores.

Esta educación permite utilizar el tiempo libre como un marco que propicie el aprendizaje intencionado sea de contenidos, habilidades o normas. La formación en la recreación –por ser un campo distinto al escolarizado y por las condiciones desde las que se posiciona– posibilita que los participantes tengan una mayor apertura para abordar su propia formación y el conocimiento del mundo desde nuevas perspectivas. Con ello se abordan nuevos temas, metodologías, el uso del pensamiento divergente, la solución de problemas por medio de estrategias alternativas, esto es una formación para la complejidad. Un desarrollo de las múltiples posibilidades de realización del ser humano desde la corporeidad, sin subsumir a la racionalidad el resto de la personalidad.

La pedagogía del ocio o del tiempo libre es vista por Dumazedier (1971) como una alternativa estratégica de formación donde las sociedades tecnificadas pueden apoyarse para brindarle al ciudadano la oportunidad de desarrollar aspectos de su personalidad que la vida diaria le lleva a relegar, como:

- Promover hombres capacitados para reconquistar su tiempo libre, dándose el desarrollo de la información, formación y realización del individuo como persona social.
- Permitir la elección libre y responsable a los niños, jóvenes y adultos sobre el uso de su tiempo libre por medio de la educación y no permitir que las actividades recreativas que realicemos se pierdan en el aburrimiento o en el tiempo libre que le roba a muchos la sociedad de consumo.

Como parte fundamental de esta pedagogía está la necesidad de desarrollar las actividades en un clima de libertad, de independencia según la edad y que les prepare para una actitud crítica ante las propuestas, a la diferenciación y discriminación de las actividades que les llevarían a un ocio negativo de las que les proporcionarían una re-creación.

Instituciones en México de formación para la recreación

De 1992 a 2003 se han abierto una serie de oportunidades de formarse para las actividades recreativas como el Instituto Politécnico Nacional que en 1990-1991 impartió dos seminarios de titulación en animación turística. A nivel medio superior, dentro del bachillerato técnico en el Cebeti de Acapulco, Guerrero, comenzó la especialidad en actividades recreativas acuáticas. En forma paralela en el Instituto de Estudios Profesionales para Administración del Tiempo Libre se impartió un curso monográfico sobre recreación terapéutica. En 1994 la Dirección General de Educación Física realizó una serie de cursos para apoyar el programa de educación física. La UNAM y la Delegación Benito Juárez tienen ludotecas.⁴⁹

A nivel licenciatura encontramos que se imparten formación para la recreación de manera diferenciada (como carrera, como materia en el mapa curricular y como especialidad) en las universidades del valle de México, Juárez del estado de Durango, la Veracruzana, la Benemérita de Puebla y las autónomas de Querétaro, de Chihuahua, de Sinaloa y de Nuevo León; así como la Asociación Cristiana de Jóvenes de la Ciudad de México (YMCA)

⁴⁹ Parte de esta información fue sintetizada del libro *El tiempo que te quede libre... dedícalo a la recreación* del maestro José Luis Cervantes Guzmán.

y el Instituto de Estudios Profesionales para la Administración del Tiempo Libre (IEPATL). Además de las escuelas formadoras de docentes en educación física (ESEF- DF y Jalisco).

A nivel posgrado específicamente en maestría se encontraron: el Instituto de Estudios Profesionales para la Administración del Tiempo Libre, la Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” y la Universidad del Valle de México (UVM).

La licenciatura en recreación es impartida en el IEPTAL y en la UVM. Esta última es una institución privada, y la carrera sólo se imparte en los campus: Tlalpan, Lomas Verdes y Querétaro (Gómez, en IV conferencia, 1995:71), las materias sobre recreación son: Turismo y recreación y Fundamentos del ocio y recreación, de un total de 67 materias. El IEPTAL está en la ciudad de México, se fundó en 1976 y opera con el patrocinio de la Asociación Cristiana de Jóvenes; el plan de estudios se conforma en 12 cuatrimestres, en el 4º, 5º y 6º se imparte recreación y en el 8º, organización de eventos recreativos.

En la Universidad Veracruzana se imparte la licenciatura de Educación física deporte y recreación, las materias son recreación escolar con prácticas y recreación turística. Se ofrecen opciones terminales en docencia con materias de: expresión corporal, taller de animación, taller de eventos recreativos, recreación acuática y ecoturismo.

También se encuentra presente la materia de recreación en el mapa curricular de las siguientes licenciaturas: en la Universidad Autónoma de Sinaloa en Educación física se imparte recreación I y II. En la Universidad Autónoma de Nuevo León en Organización deportiva que se cursa en tetramestres, se puede especializar en educación física y recreación para la tercera edad, abarca el tercer y cuarto tetramestres, en el último se imparte la materia de recreación y terapia organizacional para la tercera edad.

En la Universidad Juárez del estado de Durango, en la licenciatura en Educación física y deporte, se imparte la materia de recreación y programación recreativa. En la Benemérita y Autónoma Universidad de Puebla se cursa Cultura física, con dos niveles en el mapa curricular: básico y formativo; en el primero ninguna asignatura corresponde a recreación; en el segundo hay 21 materias y tres corresponden o tienen que ver con recreación: recreación básica, recreación turística y práctica de recreación comunitaria.

En la Universidad Autónoma de Querétaro, la licenciatura en Educación física y ciencias del deporte es de ocho semestres; en el séptimo y octavo se imparte recreación I y II. En la Universidad Autónoma de Chihuahua, la licenciatura en Educación física tiene una duración de seis semestres en tronco común y dos en opción terminal, una de ellas es la de recreación donde, precisamente, aparece la materia referente a recreación.

Entre las escuelas que imparten el nivel maestría en Recreación se encontraron la Universidad Autónoma de Chihuahua, con posgrado en Administración de la educación física deporte y recreación y las materias de Desarrollo de valores en la educación física, deporte y recreación y Taller de investigación en EF, deporte y recreación. En esta institución también se imparte la especialidad en control y evaluación de la educación física y la recreación, y un diplomado con el nombre: Planeación y organización de la educación física el deporte y la recreación. De la maestría de la UVM, no fue posible el acceso electrónico a la información.

La Universidad Regional Miguel Hidalgo, institución superior de carácter privado y con sede en Ciudad Madero, Tamaulipas, crea la maestría en Recreación y administración del tiempo libre con duración de dos años en su modalidad semi-escolarizada. En el plan de estudios aparecen las siguientes materias: Teoría general de la recreación, Filosofía de la recreación y el tiempo libre, Didáctica de la recreación, Calidad total de los servicios recreativos, Metodología de la investigación, Sociología del tiempo libre, Comunicación recreativa, Animación sociocultural, Recreación escolar, Administración del tiempo libre, Legislación y reglamentación recreacional, Recreación turística, Taller de programas recreacionales.

La Universidad de la Asociación Cristiana de Jóvenes de la ciudad de México ofrece dos especialidades: en recreación turística y laboral, cada una de tres cuatrimestres. Cada cuatrimestre incluye tres materias del tema para las dos especialidades: Administración de los servicios para el tiempo libre, planeación estratégica y elaboración de proyectos recreativos turísticos, Programación de la recreación al aire libre y la animación turística, Adaptación y adecuación de infraestructura al aire libre, Calidad en los servicio del tiempo libre, Desarrollo sustentable y la recreación turística, Legislación de la recreación, Formulación, evaluación y asesoramiento de proyectos de recreación, Consultoría de la recreación y los seminarios de Administración del tiempo libre y de Perspectivas de recreación.

En las escuelas de formadores de docentes que imparten la licenciatura en educación física, están las ESEF del Distrito Federal y de Guadalajara, la recreación aparecía en plan de estudios anterior a la reforma curricular de 2002, en el primer semestre se cursaba la asignatura de Actividades recreativas y en el cuarto Técnicas de recreación. El énfasis de la misma se dirigía a organizar y difundir la recreación en todos sus aspectos sobre todo en las danzas regionales, para propagarlas y mantener su autenticidad.

En el nuevo plan de estudios que inició en el ciclo escolar 2002-2003, se espera de los docentes que actúen como profesionales de la actividad física, que eduque a los niños y a los adolescentes mediante acciones que

les proporcionen ejemplos o un repertorio amplio de juegos, ejercicios, rondas, cantos y actividades motrices para que las aprovechen durante su tiempo libre, incrementen las habilidades motrices básicas y adquieran un estilo de vida que contribuya a la socialización, la salud y la recreación. En este nuevo plan para la licenciatura en Educación física se imparten dos asignaturas relacionadas con recreación, en el quinto y en el sexto semestres, y son Educación para el tiempo libre I y II. Estas asignaturas tienen como finalidad el estudio, análisis y comprensión del concepto.

Otra institución formadora de docentes que imparte la licenciatura en Educación Física es la Escuela Normal de educación física de Coahuila, la duración de esta carrera es de ocho semestres, el quinto y sexto se imparte la materia de educación para el tiempo libre.

La Escuela Normal de Educación Física “General Ignacio M. Beteta” propone una maestría con dos especialidades: Iniciación deportiva y recreación a partir del ciclo escolar 2003-2004. Las asignaturas de la de recreación son: Administración de los servicios recreativos, Teoría de la recreación y uso del tiempo libre, Métodos para la recreación I y II, Proyectos recreativos I y II, Tecnologías de la recreación y Recreación escolar. Las líneas de investigación inicialmente definidas son: Administración de proyectos recreativos, Ocio y tiempo libre, Prácticas socio-recreativas, Pedagogía de la recreación, Educación Integral y recreación. Fueron 24 los egresados de la primera generación en iniciación deportiva y en la especialidad de recreación 25. Actualmente se encuentran cursando la maestría con especialidad en Recreación 25 alumnos que egresan en el 2007.

Sitios en línea de información sobre la recreación

La oferta de formación de la población para el uso del tiempo libre ha crecido considerablemente respecto a lo presentado en el primer estado de conocimiento en el que se presentaban dos escuelas que ofrecían esta formación, una en administración del tiempo libre y la otra en técnicas profesionales en recreación. La Comisión Nacional del Deporte en su sitio de internet tiene como misión hacer que todo mexicano tenga acceso a la actividad física, la recreación y el deporte.

La UNAM presenta una página de la Dirección General del Deporte y la Recreación que ofrece opciones atractivas, con la finalidad del uso creativo del tiempo libre, también promueve y ejecuta actividades relacionadas con la educación y prácticas para el fomento de la salud.

Otro sitio pertenece al Instituto de Estudios Superiores y Tecnológicos de Occidente que cuenta con la Coordinación de Educación Física y

Salud Integral (EFSI), ofrece actividades deportivas para alumnos y los trabajadores de la propia institución, se dan clases de judo, aeróbicos, pilates, yoga, pesas y se coordina la formación y participación de equipos de básquetbol, fútbol varonil y femenino, animación, béisbol, voleibol y ajedrez. En el área de promoción cultural, se encontró un seminario para recreadores cuyo objetivo fue capacitar a jóvenes creadores y monitores de creatividad para trabajar especialmente con públicos infantiles y juveniles, a través de herramientas para realizar actividades lúdico formativas que propicien el desarrollo de capacidades creativas, la formación de valores y la recuperación de redes sociales. El seminario se lleva en forma de taller participativo.

La Universidad de Monterrey cuenta con un programa de educación física y recreación para sus estudiantes cuya misión es la de propiciar un estilo de vida sano a través de diversos programas. Otras páginas electrónicas referentes dedicadas a recreación son: la del gobierno de Nuevo León municipio de Monterrey, titulada Cultura y Recreación, en ella se mencionan sitios de interés así como actividades culturales y recreativas para realizar dentro y fuera de la ciudad de Monterrey; se enlistan actividades al aire libre como caza, pesca, campismo, ciclismo, escalda, rapel o kayaking. La página del municipio de Ahome, en Sinaloa, la Dirección del Deporte y Recreación, contiene un directorio de las actividades a desempeñar, así como los nombres de los funcionarios públicos que ostentan estos cargos.

La recreación va consolidando su presencia dentro de las currícula de las instituciones tanto normalistas como universitarias formadoras de licenciados en el campo de la motricidad humana, gradualmente se toma conciencia de la importancia de la recreación tanto en la formación de profesionales que, a su vez, promuevan el uso recreativo del tiempo libre de sus alumnos. Sin embargo aun es escasa su presencia dentro de los mapas curriculares lo que se evidencia a pesar del crecimiento de las ofertas de formación que se han tenido en estos años (1992 a 2003) y la específica para la recreación se diversifica en diplomados, especialidades, licenciaturas y únicamente cuatro instituciones ofrecen programa de maestría en el área, esta condición también tiene su repercusión en la cantidad y el tipo de investigaciones que se realizan sobre el tema.

Investigaciones educativas en recreación

En el análisis sobre la investigación educativa (IE) realizado en el anterior estado de conocimiento *Enseñanza y aprendizaje de la salud del medio ambiente*,

de la educación físico-deportiva y de la recreación, se encontró que empezaban a aparecer sobre todo en revistas no especializadas en educación, en las relacionadas con temas biomédicos o biomecánicos o en memorias de eventos poco relacionadas con el campo educativo. Encontramos que en los años comprendidos entre 1992 a 2004 se ha tenido un repunte en la IE en recreación; los esfuerzos realizados se pueden sintetizar en los encuentros de investigación en recreación que enumera Cervantes (2004): la CONADE convoca, en 1994, a un certamen de investigación en las áreas de educación física, deporte y recreación; otro evento que organiza esta institución en junio del mismo año es el Foro regional sobre la actividad física y deporte para América Latina y El Caribe. También en 1994 se lleva a cabo el simposio “Sobre ocio, tiempo libre y recreación”. Durante estos años la ESEF de México continúa convocando a sus congresos anuales e incluyendo en ellos tópicos de recreación.

CUADRO 2
DE LOS AUTORES DE ARTÍCULOS E INVESTIGACIONES EN RECREACIÓN
(PRIMER ESTADO DE CONOCIMIENTO)

Autor	Tipo de escrito	Año de publicación
Almeida, V. J. A.	5 revistas	1988
Elide, S. G.		Sf
Hernández, R. A.		1993
Valdez, D. (2)		1992, 1993
Acitores R.,V.	4 memorias de conferencias	1983
Aguilar C., L.		1983
Cuéllar, C. A.		1983
López y M., J. A.		1983
Bríto, S. L. F.	5 memorias de eventos de investigación	1983
Jarios, G. J. A.		1977
Lezama G. ,C. (2)		1977, 1983
Martínez P., C.A.		1979
Aguilar C. L.	2 boletines: boletín	1992
ACI	Manual básico	1972
Cervantes G., J.L.	2: guía didáctica	1991
Comisión Nacional del Deporte	Programa recreativo vocacional	1991

Lupe Aguilar Cortez y José Luis Cervantes Guzmán, continúan publicando artículos y libros de recreación (ver listado de autores), también impartiendo cursos y seminarios tanto a nivel licenciatura como maestría en la Universidad Regional Miguel Hidalgo. Demetrio Valdés continúa impulsando proyectos de ludotecas con la UNAM y la Delegación Benito Juárez. Carlos Lezama Guzmán, coordina el diplomado en Administración de la recreación en Colima. Victoria Acitores Romero funge como docente en la maestría en recreación y administración del tiempo libre de la Universidad Regional Miguel Hidalgo.

La Secretaría de Educación sigue siendo la organización que más favorece la producción de investigaciones en recreación ya que de las 16 analizadas, 13 fueron en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), una corresponde a un libro editado en México, un artículo publicado por el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (sección 47) y una ponencia de investigación presentada en la Universidad de Guadalajara, cuyo autor estudia en la Universidad Regional Miguel Hidalgo. Es por lo mismo entendible que, al igual que en el anterior estado de conocimiento, 12 investigaciones se refieren a procesos de investigación dentro de la educación formal y en los niveles básicos (preescolar o primaria), dos se refieren a la educación no formal y los últimos abordan tanto una como la otra.

Otras investigaciones educativas en el área de recreación que se han encontrado son la IV Conferencia Mundial sobre la Mujer “Deporte y recreación de la mujer en México” donde se denunció la gradual y sistemática marginación de género de las actividades deportivas y recreativas debido a los roles impuestos por la sociedad. Entre otras situaciones se mencionaron la sedentarización y la doble jornada de trabajo de la mujer urbana, lo que en muchas ocasiones provoca trastornos físicos y mentales. Por lo que se propuso al deporte y la recreación como vías para el cambio de estructuras mentales de la mujer que le posibiliten la emancipación y su autorrealización.

En este mismo evento, Gómez Juárez –en su participación en la mesa redonda “La recreación y la mujer”– además de definir la recreación como una forma de recuperar las propias capacidades de percibir el mundo y de disfrutarlo, provocando con ello una catarsis, describe el proceso formativo a partir de la relación de sus elementos básicos: en el aspecto cognitivo, la acción como elemento para el conocimiento, la conciencia de sí, en sí y en relación con los demás; el desarrollo de una actitud de logro, de creación y finalmente la concreción de esa actitud en una creación que, a su vez, es una acción como base del conocimiento, en un desarrollo

recursivo entre sus elementos. La mujer por el rol de género impuesto socialmente en México actúa en función de los demás, sus juegos tienden a ser pasivos.

El ocio es algo inherente a todos los individuos, en mayor o menor medida. Y en la mujer, precisamente por ser tan poco su tiempo de ocio, y luego, ante la imposibilidad de haber desarrollado desde su niñez la capacidad de transformar ésta en tiempo libre creativo y satisfactorio a través del juego, se queda entonces en lo que se llama “ocio hogareño” [...] invasión cultural y propaganda. Estas últimas son promovidas por la televisión, con su sistema de mercado para convertir ese pequeño tiempo en consumidora de bienes y servicios. Ahí se le roba sus pocas posibilidades de volverse a crear, para enajenarla (Gómez, 1995:71).

La apuesta es que a partir de la formación se puede transformar esta situación, y la formación dentro de la recreación como iniciadora de la actividad artística y deportiva, por lo que se han desarrollado Casas de la Cultura involucradas en el desarrollo de programas extraescolares que posibiliten acabar con tabúes. Un proyecto de intervención que se desarrolla en la Universidad Nacional Autónoma de México presentan como opción la masoterapia o masaje recreativo y promueven la conciencia corporal a través de sensaciones táctiles, musicales del entorno, la autoestima y separar la percepción corporal a la genitalidad.

Otras investigaciones educativas sobre recreación

El desarrollo integral, opción para el uso del tiempo libre tesina de licenciatura en administración del tiempo libre en la Universidad Mexicana del Noroeste, Monterrey, 1993, de María Guadalupe Cavazos Flores. Entre las recomendaciones está la de desarrollar diversas áreas de la personalidad a través de actividades en el tiempo libre, analiza las diferentes etapas por las que pasa una persona y el tiempo libre en cada una de ellas.

“Los juegos infantiles se roban la fiesta”, de Mario Aguilera Dorantes, 2001. Este artículo fue encontrado en la biblioteca electrónica del CREFAL, el autor describe su propia experiencia en la comunidad rural de Santiago Ixcuintla en el Valle de México, donde los juegos infantiles tradicionales como el trompo y las rondas son las actividades con las cuales niños y niñas se recrean en su tiempo libre.

“La educación física, la recreación y el deporte”, de Arturo Contreras Bonilla y Austreberto Rubio, editado en la página electrónica del primer

Congreso de Educación Física del Gobierno del Distrito Federal, no se precisa el año. En este artículo Contreras y Rubio mencionan que la educación física, la recreación y el deporte propician el bienestar físico, un mejor nivel de vida y estimulan la convivencia social, así estos tres conceptos interactúan para estimular y contribuir a que los individuos adquieran conocimientos y mejores condiciones físicas y de salud, habilidades para trabajar en equipo y valores como la autoestima, la solidaridad y la tolerancia. Establecen que la dificultad a la que se enfrentan permanentemente consiste en establecer estrategias para que los beneficios del deporte y la recreación lleguen a toda la población sobre todo a los grupos marginados. Se propone continuar con la puesta en marcha de estrategias para ofrecer servicios de activación física, deporte popular y recreación a más de cuatro millones de habitantes, principalmente en zonas de alta marginalidad.

En la revista electrónica *RESPyN* (Revista Electrónica de la facultad de Salud Pública y Nutrición) de la Universidad Autónoma de Nuevo León se encontró el artículo “Actividad física y recreación en los jóvenes neoleoneses” publicado en 2004. Presenta como hallazgos que existen pocos programas de recreación e integración familiar basados en la actividad física; no se cuenta con los espacios suficientes y adecuados para que la comunidad tenga acceso a la actividad física, la recreación y el deporte; y los existentes están inoperantes o infrautilizados.

En la misma revista electrónica *RESPyN*, se encontró la investigación “Gasto energético en escolares adolescentes de la ciudad de Monterrey, según edad y género”, este estudio reporta que la actividad física disminuye con la edad y en cuanto a la variable de género los hombres presentan mayores niveles de actividad física que las mujeres, confirmando lo expuesto por diferentes autores. Existe en Monterrey un número importante de escolares con bajos niveles de actividad física, casi la mitad se han tipificado como inactivos y muy inactivos siendo un dato a tener en cuenta para la salud de los regiomontanos.

En el contexto nacional se están desarrollando investigaciones en el área de recreación en las universidades Regional Miguel Hidalgo, Nacional Autónoma de México, Mexicana del Noroeste y la Autónoma de Nuevo León. Por su parte las funciones socioculturales, psicosociales y sociopolíticas de la recreación van siendo reconocidas por instituciones y organismos lo que se evidencia en las convocatorias de investigación y el apoyo dado por instituciones y organizaciones gubernamentales (Gobierno del Distrito Federal), de educación popular (CREFAL) y delegaciones políticas (Benito Juárez) y Casas de la Cultura.

Durante los años de 1980 a 1993 se presentaron, para la investigación educativa condiciones institucionales de pocos recursos humanos dedicados a esta investigación, dificultad para conseguir apoyos financieros, inexistentes o precarios de equipos de apoyo y pocos medios o facilidades de divulgación. Desde las entrevistas realizadas a investigadores de posgrado y directivos de instituciones de formación de investigadores se puede afirmar que estas condiciones se observan de nuevo ya que se coincide en que las instituciones cuentan con pocas plazas de tiempo completo para investigadores, las investigaciones las realizan profesores de asignatura y en general con sus propios recursos, sin descarga horaria, ni otros incentivos económicos. Se coincide en presentar como causas de la escasa producción de IE en esta área, además de las institucionales descritas, falta de infraestructura económica que se refleja en que la investigación se realiza durante el tiempo libre y con su propio presupuesto, sin descarga horaria y la dificultad para conseguir literatura especializada.

De formación, los estudiantes no cuentan con especialistas en investigación en estas áreas que realice las mediaciones necesarias para apoyarlos en el desarrollo de competencias para investigar, tanto en conocimientos, en habilidades, como en la disposición para realizar investigaciones. Esta línea de investigación es relativamente joven por tal motivo apenas se están construyendo las plataformas básicas para desarrollar investigación novedosa, que sea reconocida en el medio. Como consecuencia no existe una tradición investigativa, hay pocos grupos de investigadores que puedan dar cobijo a los alumnos interesados en ello y, en el país, son escasas las redes. La investigación en esta área no está fuertemente articulada o conectada de manera interdisciplinaria con otros investigadores del área de la salud o de la artes. Además que las investigaciones educativas se habían encontrado con un medio que no promueve o no reconoce las reconoce como valiosas.

Autores en el área de la recreación

En la búsqueda de investigaciones y textos sobre la recreación se encontraron una serie de autores algunos mexicanos y otros extranjeros pero cuyos textos eran de consulta para los estudiantes de los diversos programas de formación para la recreación, todos ellos en idioma español. Los siguientes cuadros presentan, en primer lugar, a los autores mexicanos y extranjeros editados en México y, en el segundo cuadro, los autores extranjeros encontrados en el área.

CUADRO 3
AUTORES MEXICANOS Y EXTRANJEROS EDITADOS EN MÉXICO,
ÁREA RECREACIÓN

Autor citado o del artículo	Citado por o autor	Artículo u obra
Aguilar Cortés, Lupe y Elena Paz Morales (2002)	Autoras	<i>Introducción a la programación de la recreación</i> , México: YMCA.
Boullón, Roberto C. (1983) (1996)	Autor	“El tiempo libre” en <i>Las actividades turísticas y recreacionales</i> , México: YMCA. <i>Las actividades turísticas y recreacionales: El hombre como protagonista</i> , México: Trillas
Cervantes Guzmán, J. L. (1998) (2004)	Autor	<i>Teoría del tiempo libre</i> , México: Didáctica Moderna. <i>El tiempo que te quede libre... dedícalo a la recreación</i> , México: UPN-SEP.
Eisenberg Wieder, Rose <i>et al</i> (1993)	Autora	<i>Enseñanza y aprendizaje de la salud, del medio ambiente, de la Educación físico-deportiva y de la recreación</i> , México: COMIE-SNTE.
González Llaca, E. (1975)	Autor	“Historia del tiempo libre” en <i>Alternativas del ocio</i> , México: FCE.
Munné, Frederic (1980)	Autor	<i>Psicosociología del tiempo libre. Un enfoque crítico</i> , México: Trillas
Pérez Sánchez, Aldo (1997) (2002)	Autor	<i>Recreación: Fundamentos-teóricos metodológicos</i> , México: IPN <i>Tiempo, tiempo libre y recreación y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual</i> , ponencia del VII Congreso Nacional de recreación y II Encuentro Latinoamericano de Recreación y Tiempo Libre, Cartagena de Indias, Colombia.
Plaza Trujillo, C. y Pineda Báez, N. Y.	Autores	<i>Vínculo de la Universidad con el arte y la cultura</i> , México: UPN.
Quintero Ruiz, Jaime	Autor	Artículo: “La Universidad y sus valores”, presentado en el XV coloquio Universidad deporte y sociedad, Universidad Miguel Hidalgo.
Sue, R (1982)	Autor	<i>El ocio</i> , México: FCE.
Waichman, Pablo (2002) (2000)	Pérez Sánchez Bolívar Bonilla	<i>Tiempo, tiempo libre y recreación y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual</i> , Universidad Regional Miguel Hidalgo. <i>Tiempo, tiempo libre, Universidad y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual</i> , Universidad Hidalgo, México

CUADRO 4
AUTORES EXTRANJEROS SOBRE RECREACIÓN
CONSULTADOS EN LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN

Autor citado o del artículo	Citado por o autor	Artículo u obra
Aguirre, A (1992)	Hernández Mendo	<i>El ocio como cultura de la vejez</i>
Bandera, J. (1989)	Hernández Mendo	<i>Cultura del ocio y la tercera edad</i>
Bolaño Mercado Tomás Emilio (2004)	Quintero Ruiz	“La recreación y sus valores”, ponencia presentada en el xv coloquio de comunicación, deporte y sociedad, Guadalajara, UdeG.
(s/f) (1994)	Autor Autor	<i>Qué hacer del ocio</i> , Colombia: Kinesis. <i>Diccionario de Recreación.</i> , Medellín: Politécnico Colombiano.
Bolivar Bonilla, Carlos (1998)	Autor	<i>A los conceptos de lúdica y ludopatía</i> , ponencia telemática., Colombia: USCO.
Butler . G. (1999)	P. Mosquera	<i>Del ocio a la recreación</i> , documento telemático, Madrid: Pila Teleña.
Cagigal, J.M. (1971)	Autor	<i>Ocio y deporte en nuestro tiempo, citius, altius, fortius.</i> tomo XIII.
Carter M. J. y Foret C (1990)	Hernández Mendo	“Therapeutic recreation programming for olders adults with developmental disabilities”, <i>efdeportes.com</i> , revista digital, Argentina.
Cuenca-Cabeza, M. (2001) 1983 1983	Autor	<i>El ocio como “re-creación humana</i> , documento telemático. <i>Educación para el ocio</i> , Bogotá <i>Educación para el ocio, actividades extraescolares</i> , Barcelona: Cincel.
De Castro (1990)	Hernández Mendo	<i>La tercera edad, tiempo de ocio y cultura</i> , <i>efdeportes.com</i> , revista digital, Argentina.
Dumazedier, J. (2002) (1964) (1971) (1988)	Pérez Sánchez, A. Autor Autor Autor	<i>Tiempo, tiempo libre y recreación y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individua</i> , México: IPN. <i>Hacia una civilización del ocio</i> , Barcelona <i>Realidades del ocio e ideologías, ocio y sociedades</i> . Barcelona: Fontanella <i>Revolution culturelle du temps libre</i> . París Meridiens Klincksieck.
Enciso Martínez, Hernando (2002)	Autor	<i>Técnicas de Recreación. Talleres.</i> , colección Tiempo libre y recreación, Bogotá; Cerlibre.

(continúa)

CUADRO 4 (CONTINUACIÓN)

Autor citado o del artículo	Citado por o autor	Artículo u obra
Escobar Holguín, Rodrigo (s/f)	Autor	<i>El espacio regional y la recreación: un método para formular planes y programas regionales de recreación.</i> Corporación Regional del Cauca.
Fourastié, J. (2001)	Cit. por Cuenca	El ocio como “re-creación humana”. <i>Disertaciones de ocio. Espacio académico</i> , Bilbao: Instituto Universitario de Educación Física.
Frye V. Y Peters M (1972)	Hernández Mendo	<i>Therapeutic recreation: its theory, philosophy, and practice</i> , en “Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación socio-cultural”, <i>efdeportes.com</i> , revista digital, Buenos Aires, año 5, núm. 23, jul. 2000.
Fundación Universitaria Católica de Oriente (1985)	Autor	<i>Teoría de la recreación.</i> , Río Negro: Publicaciones San Antonio.
García Ferrando M. y Martínez J.R. (1996)	Autores	<i>Ocio y Deporte en España. Ensayos sociológicos sobre el cambio</i> , Valencia: Tirant lo Blanch.
García Ferrando, M. (1993)	Autor	<i>Tiempo Libre y actividades deportivas de la juventud en España.</i> Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales-Inst. de la Juventud
García Montes, M. E. (1997)	Autor	<i>Actitudes y Comportamientos de la mujer granadina ante la práctica física del tiempo libre</i> , tesis doctoral, Universidad de Granada.
García Martín, Miguel Ángel (2002)	Autor	“La actividad y el ocio como fuente de bienestar durante el envejecimiento” <i>efdeportes.com</i> (Buenos Aires), año 8, núm. 47, abril.
Graus R. (1971 y 1978)	Hernández Mendo	<i>Recreation and leisure in modern society</i> Nueva York, 1971; <i>Therapeutic recreation service: principles and practices</i> , Philadelphia, 1978 en “Acerca del ocio del tiempo libre y de la animación sociocultural”, <i>efdeportes.com</i> , revista digital, Buenos Aires, año 5, núm. 23, julio, 2000.
Gutiérrez, M. A. (1990)	Autor	“Psicosociología del tiempo libre en la figura del anciano” en <i>Memorias del Congreso Nacional de Psicología Social.</i>
Hargreaves, J. (1990)	Autor	<i>Promesas y problemas en el ocio y los deportes femeninos</i> Madrid: La Piqueta.

Autor citado o del artículo	Citado por o autor	Artículo u obra
Hernández Mendo, Antonio (2000)	Autor	“Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural”, <i>efdeportes.com</i> (Buenos Aires), año 5, núm. 23, julio..
Henderson, Karla (2000)	Cit. por Osorio	“Desarrollo humano y ocio justo” <i>VI Congreso mundial de Ocio</i> . Bilbao.
Hernández, José Antonio (1988)	Autor	<i>Manual de Recreación</i> , Bogotá: Ministerio de Educación Bogotá.
Hoyos, Luz P. (1994)	Autor	<i>Manual del Recreador</i> , Armenia, Edusalud
Huizinga (2001)	Cit. por Cuenca	En “El ocio como “re-creación humana”, <i>Disertaciones de Ocio, Espacio académico</i> , Bilbao: Instituto Universitario de EF.
Jensen, C R. (1977)	Cit. por Osorio	<i>Leisure and recreation: Introduction and overview</i> . Philadelphia : Lea and Febiger, en ponencia “Ejes de reflexión para la búsqueda de un sentido de la recreación”. VI Congreso Nacional de Recreación. La participación infantil desde la recreación. Bogotá 2003
Krieskemans, N. (2001)	Cit. por Cuenca	En “El ocio como “re-creación humana”, <i>Disertaciones de Ocio, Espacio académico</i> , Bilbao: Instituto Universitario de EF.
López, J. B.; Casado, F. D.; Montoya, A. y Martínez. P. (1991)	Autores	<i>Aproximación al ocio y al tiempo libre de los jóvenes andaluces</i> . Sevilla: Consejo de la Juventud de Andalucía. C. E. de Ocio y Tiempo Libre.
Martínez del Castillo (1986)	Autor	<i>Actividades físicas y recreación</i> . Barcelona: INEFC.
Martínez Gámez M. (1995)	Autor	<i>Educación del ocio y el tiempo libre con actividades físicas alternativas</i> . Madrid: Librerías Deportivas Esteban Sanz.
Meléndez, N. (1986)	Autor	<i>Calidad de vida y tiempo libre</i> , Puerto Rico.
Mesa Cobo, Guillermina (s/f) (s/f) 1993 2000 2001	Autor	La recreación como proceso educativo, Universidad del Valle. <i>La recreación dirigida como proceso educativo</i> , tesis doctoral, Univ. de Barcelona <i>La recreación dirigida, juego, arte o pedagogía</i> , documento de la Universidad del Valle. <i>La formación profesional en recreación</i> , documento de la Universidad del Valle <i>Recreación con jóvenes en riesgo de la Cd. de Cali</i> , Universidad del Valle

(continúa)

CUADRO 4 (CONTINUACIÓN)

Autor citado o del artículo	Citado por o autor	Artículo u obra
Molina, A. Uribe y Vergara (1987)	Autores	Ponencia en el Congreso Nacional de Sistematización: “La pedagogía de la motricidad”, Universidad de Colombia
Murcia Peña, Napoleón (1998)	Autor	Presentación del Congreso Nacional de Recreación, Universidad de Caldas
Ortegón Yáñez, Roberto (1987)	Autor	<i>La gerencia recreativa o la administración de servicios para el tiempo libre</i> , Asociación Colombiana de Recreación
Ossa Sarriá, Andrés Felipe (2003)	Autor	Ponencia “Algunos aportes desde la recreación dirigida para la construcción de la convivencia y la paz”, en III Simposio nacional de vivencias y gestión en recreación, Bogotá, Colombia
Osorio Correa, Esperanza (2003)	Autor	“Ejes de reflexión para la búsqueda de un sentido a la recreación”, <i>VI Congreso Nacional de Recreación</i> . La participación Infantil desde la Recreación, Bogotá
Peralta, H. (1990)	Autor	“La recreación como una relación cultural y vivencial entre el hombre su medio y el universo” en <i>XII Congreso Mundial de Sociología del Ocio</i> , Madrid
Pérez Sánchez, Aldo (2002)		Tiempo, tiempo libre y universidad y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual. <i>Memoria del VI Congreso Nacional de Recreación</i> , Colombia.
Pieper, J. (1974)	Cit. por Cuenca	<i>El ocio y la vida intelectual</i> , Madrid: Rialp.
Puig Rovira, J. M. y Trilla, J. (1985)	Autores	<i>La pedagogía del ocio</i> , Barcelona: CEAC
Quintana Cabanas, J. M. (1993)	Autor	“Animación del tiempo libre”, en <i>Los ámbitos profesionales de la animación</i> , Madrid: Narcea.
Rosa, María Cristina (Cuál es el nombre y cuál el apellido, año y página en la que se encontró)	Autor	“El cuerpo como eslabón para una reflexión en la sociedad de consumo”, documento telemático, <i>Recreación y educación física</i> , en la página de la Universidad de Ouro Preto-Depto. de Educación Física, Brasil.
Rodríguez E. et al. (1988)	Autores	<i>Tiempo Libre y personalidad</i> , La Habana Editorial Cinecias Sociales.

Autor citado o del artículo	Citado por o autor	Artículo u obra
Riddick C y Séller M. (1990)	Hernández Mendo	<i>Developing recreation services to assist elders who are developmentally disabled.</i>
Russell R. 1978	Hernández Mendo	<i>The importance of recreation satisfaction and activity participation to the life satisfaction of age-segregated retirees</i>
Sánchez N, Luz Elena (1982)	Autor	<i>Formación de valores mediante la recreación en las clases populares.</i> Universidad Externado de Colombia
San Martín, J. (1997)	Hernández Mendo	<i>Psicosociología del ocio y del turismo,</i> Málaga: Aljibe
Torres Guerrero, Juan (2005)	P. Mosquera	“Del ocio a la recreación” reportaje telemático, en <i>Áskesis</i> , núm. 6. La actividad física y su vinculación a la ocupación constructivista del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI.
(S/f)	Como autor	“La actividad física y su vinculación con la universidad constructiva del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI”. Universidad de Granada.
Trilla, J. (1987)	Autor	<i>Pedagogía del ocio,</i> Barcelona: Agapea.
Vargas Ávila, Henry Eduardo (2002)	Autor	“Formación, capacitación y acreditación en recreación ”, ponencia en VII Congreso Nacional de Recreación, Cartagena de Indias, Colombia.
Vargas, Humberto (1985)	Autor	<i>La recreación como herramienta educativa,</i> Ibagué: Instituto Tolimense de Recreación
Velasco Espitia, Ma. Eugenia (1999)	Autor	Seminario taller: <i>La recreación y las actividades recreativas,</i> Univ. de Pamplona
Zamora, R y García, M. (1986)	Autores	<i>Sociología del tiempo libre y los estudio de consumo de la población,</i> La Habana: Ed. Ciencias Sociales.

CONCLUSIONES

La recreación proporciona una formación para apoyar a los individuos en el desarrollo de su personalidad plena, además de una alternativa para conservar la salud física y mental así como estrategias para reincorporar a la sociedad a personas que han desarrollado algún tipo de inadaptación social. Podría pensarse como la disposición, la actitud estructurada en la conciencia que lleva al ser humano a desarrollar una serie de actividades, de

procesos, que le posibilitan crear (se) durante el tiempo que dispone fuera de los esquemas de trabajo laboral. Es la disposición de darse a sí mismo y a los otros en forma voluntaria y durante el tiempo libre de ocupaciones y a través de diferentes estrategias o métodos.

La recreación implica placer, diversión, relajamiento para el participante, tanto a partir de actividades físicas o pasivas que, unida a la educación física, tiene como agente primordial el movimiento, utiliza el juego como uno de los medios más eficaces para cumplir con su función. Existen diversas conceptualizaciones sobre qué es la recreación, cada una implica un posicionamiento antropológico, filosófico, sociológico y pedagógico que da cuenta de cómo se considera al ser humano, cuál es la función que la recreación tiene en el tiempo de vida del individuo y en relación con el grupo social en el que existe, por ende de qué manera aprende a recrearse. Por lo que en las investigaciones en esta área es necesario explicitar con qué significación se está empleando el término recreación.

La recreación es una necesidad humana que se ha manifestado a lo largo de los años y sociedades, condicionada por las características del grupo social que la practica, sin embargo una constante que se presenta es la disposición del individuo de utilizar tiempo libre en actividades que regeneren su energía. De ahí se hace evidente que la recreación tiene elementos subjetivos que son diferenciados a partir del individuo que la practica y elementos objetivos que se evidencian en los medios que se utilizan para lograr ese estado de regeneración del propio sujeto.

La formación para la recreación se percibe como una necesidad prioritaria y un reto a alcanzar en nuestro contexto nacional, de 1992 a 2003, las ofertas de instituciones que ofrecen espacios de formación para el uso del tiempo libre se han diversificado, tanto como actividades que se realizan esporádicamente, como en estudios formales de especialidad, licenciatura y maestría. Sin embargo aún son espacios insuficientes para atender a las necesidades de la población, se hace necesario diversificar estrategias, medios y oportunidades de formación para la recreación que sean accesibles al resto de la población. Estas carencias también dan cuenta de la valoración diferenciada que los diversos estratos de la población ha dado a su formación.

Es significativo el avance que se ha tenido sobre la cantidad y tipo de investigaciones educativas en el área comparado con el anterior estado de conocimiento, se puede observar que algunos investigadores que aparecían en el primero, han sido en estos años (1992-2003) los principales agentes que han posibilitado el avance en el desarrollo de investigaciones a través de realizar proyectos de intervención recreativa, diseñar programas de

formación para la recreación y que además han continuado escribiendo tanto artículos como libros sobre el tema.

Como consecuencia del trabajo anterior, gradualmente, se está empezando a valorar el potencial que tiene la recreación como medio para lograr transformaciones sociales, que lleven a elevar la calidad de vida de la población, como evidencias de ello empiezan a involucrarse instituciones y organismos no escolarizados o académicos en el desarrollo de proyectos de investigación y de intervención recreativas. Sin embargo se reconoce que a pesar de los esfuerzos realizados aún no se ha logrado la consolidación de redes de investigadores en esta área, lo que se ve reflejado en que se estén realizando investigaciones aisladas. Esta falta de una tradición y contexto investigativo en el área de recreación deja vulnerables en su formación a los estudiantes interesados y se evidencia en la falta de tutores que apoyen en los aspectos metodológicos y teóricos del campo y que brinden una interlocución y espacios de discusión que posibilite profundizar en los temas investigados. Otra consecuencia de esta ausencia de una comunidad epistémica es el poco interés y aceptación que encuentran los estudiantes de posgrado ante sus investigaciones por otras comunidades académicas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berger, P. y Luckman, T. (1967). *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires: Amorrourtu.
- Bolaños-Mercado, T. E. (1990). *¿Qué hacer del ocio? Elementos teóricos de recreación*, Bogotá: Fundaciones Colombiana y Latinoamericana de Tiempo Libre y Recreación.
- Cervantes, J. L. (2004). *El tiempo que te quede libre... dedícalo a la recreación*, México: UPN-SEP.
- Cuenca, M. (2001). "El ocio como "re-creación" humana", *Disertaciones de ocio, Espacio académico*, Bilbao: Instituto Universitario de Educación Física.
- De La Garza, M. (2000). "El juego de pelota según las fuentes escritas", *Arqueología Mexicana*, México, vol. 7, núm. 44, julio-agosto.
- Dumazedier, J. (1971). *Realidades del ocio e ideologías, Ocio y sociedades*, Barcelona: Fontanella.
- Eisenberg, R. et al (1993). *Enseñanza y aprendizaje de la salud, del medio ambiente, de la educación físico-deportiva y de la recreación*, colección La investigación educativa en los ochenta, perspectiva para los noventa, México: COMIE-SNTE.

- El Colegio de México (1995). “Deporte y recreación de la mujer en México”, IV Conferencia mundial sobre la mujer. Acción para la igualdad, el desarrollo y la paz, Beijing, septiembre.
- Engels, F. (1974). “El papel del trabajo en la transformación del mono en hombre”, en Marx y Engels *Obras escogidas*, Moscú: Progreso [1876].
- Folse, M. *et al.* (1985). “The relationship between stress and attitudes toward leisure among first year medical students”, en *Journal of Medical Education*, 60(8),610-617.
- Foucault, M. (1976). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*, México: Siglo XXI editores.
- García-Martín, M. Á. (2002). “La actividad y el ocio como fuente de bienestar durante el envejecimiento” en *www.efdeportes.com revista digital*, Buenos Aires, año 8, núm. 47.
- García-Prieto, J. (s/f). *Dimensión social del deporte*, citado en la IV Conferencia Mundial sobre la mujer.
- Gómez Juárez, IV Conferencia Mundial sobre la mujer, p. 71.
- Hernández-Mendo, A. (2000). “Acerca del ocio, del tiempo libre y de la animación sociocultural”, en *efdeportes.com*, revista digital, Buenos Aires, año 5, núm. 23, julio.
- Ladrón de Guevara, S. (2000). “El juego de pelota en El Tajín”, *Arqueología Mexicana*, México, vol. 7, núm. 44, julio-agosto.
- Lerbert, G. (1979). “Leisure and continuing development”, *Bulletin Psychology*, 31(18), 933-951.
- Martín, B. y Mason, S. (1987) “Making the most of your life: the goal of education for leisure”, *Education for leisure*, pp. 255-263 (s.d.e).
- Mena, R. (s/a). *Educación física entre los nabuas (deportes)*, se localiza en la Biblioteca Daniel Cosío Villegas, del Colegio de México, núm. de clasificación fol/972.014534e.
- Mosquera, P. (1999). “Del ocio a la recreación”, *La Revistilla*, núm. 3, pp. 25-26.
- Murcia-Peña, N. (1998). presentación del V Congreso nacional de recreación, realizado del 3 al 8 de noviembre de 1998, en Manizales, Colombia, inédito.
- Muñoz, J. (1983). *Pedagogía del ocio y de masas en una época de cambio*, Bogotá, p. 41
- Paz, O. (2005). *El laberinto de la soledad*, México: Fondo de Cultura Económico, 4ta. reimpresión.
- Pérez-Sánchez, A. (2002). *Tiempo, tiempo libre y recreación y su relación con la calidad de vida y el desarrollo individual*, ponencia del VII Congreso Nacional de recreación y II Encuentro Latinoamericano de Recreación y Tiempo Libre, del 28 al 30 de julio, Cartagena de Indias, Colombia.
- Quintana, J. M. (1993). *Los ámbitos profesionales de la animación*, Madrid: Nancea.

- Rodríguez, A. (2005). "Se practican en la UNAM 15 deportes prehispánicos", *Gaceta*, 4 de julio, México: UNAM.
- Secretaría de Educación Pública (1987). *Programa de Educación Física*, México: Dirección General de Educación Física.
- Solís, F. (2005). "El juego de pelota, movimiento sagrado de vida y muerte", *Vive México. Conocerlo es amarlo*, México, enero-marzo.
- Taladoire, E. (2000). "El juego de pelota mesoamericano. Origen y desarrollo", *Arqueología Mexicana*, México, vol. 7, núm. 44, julio-agosto.
- Torres-Guerrero, J. (2005). "Del ocio a la recreación", *Áskesis*, núm. 6, tema: La actividad física y su vinculación a la ocupación constructivista del ocio y el tiempo libre en los ciudadanos/as del siglo XXI.
- Turok, M. (2000). "El juego de pelota en la actualidad", *Arqueología Mexicana*, México, vol. 7, núm. 44, julio-agosto.
- Uriarte, M. T. (2000). "Mariposas, sapos, jaguares y estrellas. Prácticas y símbolos del juego de pelota", *Arqueología Mexicana*, México, vol. 7, núm. 44, julio-agosto.
- Waichman, P. (2000). *Tiempo libre y recreación, un desafío pedagógico*, México: Centro de Investigación en Ciencias de la Educación, Universidad Regional "Miguel Hidalgo"/ Supernova.

CAPÍTULO 6

EDUCACIÓN SOMÁTICA

Yván Joly, Alicia Grasso
y Fernando Ortiz-Lachica

Compilación, integración y adaptación por Rose Eisenberg Wieder

INTRODUCCIÓN

Rose Eisenberg Wieder

En el estado del conocimiento anterior (1982-1992) apenas se esbozan los aspectos conceptuales sobre los términos de corporeidad, gimnasias alternativas y salud mental (Eisenberg, *et al.*, 1995:222-223), sin referirse directamente al campo de la educación somática. Por ello ahora abordaremos los debates desde su aspecto polisémico; las diferencias entre educación somática y terapia somática o psicocorporal; exponiendo los enfoques que proponen autores estadounidenses y latinoamericanos.

Presentamos los aspectos conceptuales sobre ES (inserta dentro del amplio campo de la somática), bajo las propias palabras del autor canadiense Yván Joly.⁵⁰ Éstas fueron traducidas del francés lo más fielmente posible bajo la supervisión del autor pues es especialmente difícil la puesta en palabras de lo que incluye la educación somática. Joly es uno de los líderes mundiales que han tratado de establecer el campo disciplinario de la ES en el mundo, diferenciándola de la terapia corporal.

⁵⁰ Sus escritos en francés o inglés se pueden consultar en: <http://www.yvanjoly.com/yvan/index.htm>. Yván Joly es maestro en psico-sociología y profesor del método Feldenkrais; fundador del Instituto de Educación Somática en Montreal (1992); docente en la maestría de Estudios Superiores de Educación Somática en el departamento de Danza de la Universidad de Quebec en Montreal. Es autor de numerosos artículos de divulgación sobre el tema.

En lo que se refiere a la **investigación en el campo de la educación somática** haremos especial referencia a las dificultades que refiere Joly, cuando la lleva a cabo con el método Feldenkrais,⁵¹ como una modalidad de la misma. Cabe mencionar a otro autor que percibe una perspectiva terapéutica-educativa de una de las vertientes del campo de la somática, en especial el método Feldenkrais. Ésta es desarrollada por Mars-Pryszko (2001) que no ampliaremos aquí, pero cuyo libro se recomienda revisar para especialistas y terapeutas corporales que desean entender algunas bases sensoromotoras y fisiológicas sobre las lecciones de movimiento terapéutico que propone el método Feldenkrais de educación somática.

Desde una perspectiva más cercana en torno a **corporeidad y somática**, se presentan escritos enviados por Alicia Grasso, una de las pocas autoras latinoamericanas que ha trabajado sobre el concepto de “corporeidad” y su relación con la educación somática.⁵² Existe un área que tiene que ver con procesos de aprendizaje de estudiantes o personas con necesidades educativas especiales también llamada “educación especial”, entendida como aquella destinada a alumnos con necesidades educativas especiales debidas a sobredotación intelectual o discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales. Al respecto ya existe un estado de conocimiento de la investigación educativa en México publicado por el COMIE relacionado con dicho tema (Sánchez *et al.*, 2003).

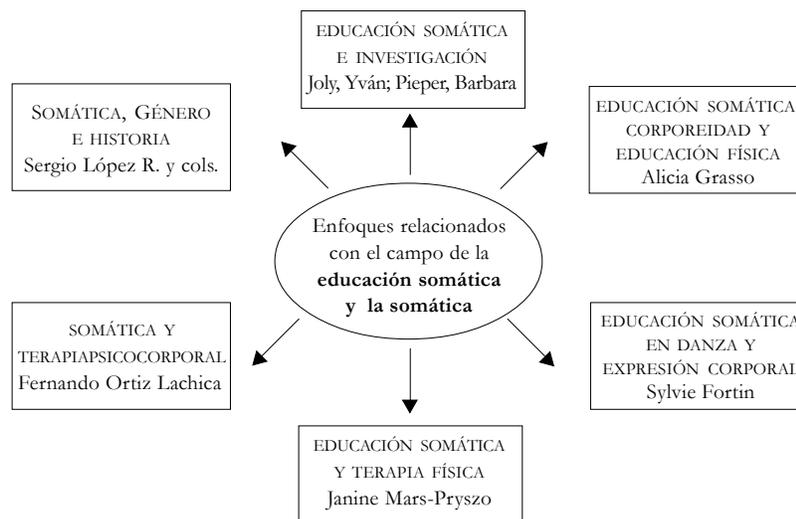
⁵¹ El método creado por Moisés Feldenkrais, consiste en un sistema general de enseñanza que motiva la activación de la conciencia por el movimiento y promueve un reacondicionamiento neuromotor del cuerpo humano. Se evita o se combate la amnesia sensorio-motora (recuperar la memoria de cómo nos movemos) resultado de una civilización donde se tiende a disociar el cultivo de la mente y del cuerpo, dándole prioridad a la mente y despojando al movimiento de toda una racionalidad y afectividad, que hace que nos olvidemos de ella.

⁵² Alicia Grasso es originaria de Buenos Aires, Argentina. Es licenciada en Actividad física y deporte; maestra nacional de educación física y maestra normal nacional en Buenos Aires. Ha elaborado y participado en los últimos años en investigaciones sobre “Calidad de las clases de educación física en el jardín de infantes”, “Crisis, cambio y calidad educativa”, “El cuerpo en la educación física” y coordinó el Primer encuentro de investigación educativa y evaluación sobre la transformación de las prácticas. Actualmente colabora con material para cuadernillos de actividades de educación física de la SEP, México; es miembro del equipo de evaluadores y monitores de proyectos de capacitación, imparte cursos en el Instituto Superior de Formación Docente núm. 34 y es directora del Centro de Investigaciones Educativas de la Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, ha escrito numerosos artículos y libros en torno a la corporeidad, identidad y educación física; licigrass@uol.com.ar

Se incluye también una perspectiva mexicana de la **relación cuerpo-mente desde la psicoterapia corporal**. La razón es ahondar en el debate de si la educación somática tiene que ver con el sentido terapéutico del aprendizaje o se trata de otra visión diferente. Este punto lo desarrolla Fernando Ortiz Lachica, profesor-investigador de la UAM-Iztapalapa.⁵³ Aunque existen documentos importantes sobre la evolución histórica y de género sobre la corporeidad en México en textos de Sergio López R. y colaboradores, que son profesores-investigadores de la UNAM-Iztacala, no tuvimos posibilidad de obtener un panorama general de sus publicaciones; por ello sólo se enlistan algunas de las principales en la bibliografía al final de este capítulo.

A lo largo de este escrito aparecerán diversos enfoques de la somática y de la educación somática. En la siguiente figura, sin ánimo de ser exhaustivos, bosquejamos algunas de estas corrientes y de sus representantes (al final del capítulo aparecen las principales obras de dichos autores):

FIGURA 1
CORRIENTES O ENFOQUES DE LA EDUCACIÓN SOMÁTICA Y LA SOMÁTICA



⁵³ Fernando Ortiz Lachica, psicólogo mexicano, con maestría en Psicología clínica; estudios de bioenergética y psicodrama; especialidad en psicoterapia funcional y en método Hakomi. Es profesor-investigador de la UAM-Iztapalpa. Ha impartido talleres y cursos de formación de psicoterapeutas en México y el extranjero. Una de sus publicaciones relacionadas con el tema es *La relación cuerpo-mente. Pasado presente y futuro de la terapia psicocorporal*, Pax, México, 1999. Miembro del Comité Científico Internacional de Psicoterapia Corporal, desde 1999; fernandoortizl@yahoo.com.

DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN SOMÁTICA
Y SU INSERCIÓN EN EL CAMPO DE LA SOMÁTICA

Yván Joly, traducido y adaptado por Rose Eisenberg

En la literatura la utilización y concepto de la palabra **somática** es múltiple: según Joly (1999) fue propuesta inicialmente por Thomas Hanna –practicante del método Feldenkrais, filósofo, fundador y editor de la revista *Somática*, publicada desde 1976 y autor del libro *La somática* (1986)– con la siguiente definición del término:

La somática es el arte y la ciencia de los procesos de interrelación entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el ambiente, el todo considerado como un conjunto sinérgico. La educación somática es un subconjunto de la somática (Hanna, 1986-1987).

Hanna se apoya sobre una comprensión de la palabra soma que se remonta a Hesíodo,⁵⁴ cuyo significado ha sido redefinido por Thomas Hanna en su última edición. *Soma* ha sido tomada del griego antiguo que significa “el cuerpo viviente”; en nuestra cultura cartesiana, no hemos identificado el cuerpo con armonía. El cuerpo se ha convertido en objeto físico, en una máquina manejada por un espíritu. Por el contrario los métodos de educación somática, ven a la persona como una unidad biológica que puede pensar y ser consciente y, por esto, es capaz de ser autorregulada. El *soma* es la persona viviente; y constituye la base de la percepción de nosotros mismos y sólo a través de la modificación de este *soma* podemos conocer e influenciar nuestro medio ambiente y a nosotros mismos. Sin el movimiento corporal, no hay posibilidad de auto-conocimiento o autoconciencia de nuestra existencia.

⁵⁴ Ascra siglo VIII a.C.-siglo VII a.C. Aunque la mayoría de los datos que aluden a su biografía parecen bastante fantásticos, los especialistas parecen coincidir en la autoría de Hesíodo en dos obras fundamentales de la poesía didáctica griega, de la que se considera el padre: *Los trabajos y los días* y la *Teogonía*. La *Teogonía* sirvió para fundamentar el posterior trabajo de Hesíodo, más moralista y diseñado como una guía práctica para la vida diaria, en el cual explica la justificación divina del trabajo, dentro de un marco conceptual donde lo divino es entendido como lo fundador de la realidad, pero sólo en la medida en que su presencia y realidad se verifican cada día en el acontecer del mundo.

Desde hace más de cinco años, la Asociación Feldenkrais forma parte de la Reagrupación para la Educación Somática (RES), de la cual Joly es cofundador y el primer presidente. En Quebec el concepto de educación somática permite asociar a los practicantes del método Feldenkrais con los del método Alexander, de la gimnasia holística, de la antigimnasia y el enfoque global, de igual manera que los eutonistas y los practicantes de Trager, del Centro mente-cuerpo (*Body-Mind Centering*), de Laban Bartenieff. La mayoría de estos enfoques tienen origen europeo; en el RES ocupamos un lugar reconocido políticamente y apreciado dentro de la comunidad quebequense de enfoques alternativos y complementarios para la salud; asimismo consideramos, algunas veces, reagrupar nuestras asociaciones dentro del mismo paraguas.

¿Qué es la educación somática?

En el caso particular del debate sobre la educación somática, Joly señala que es importante referirnos, con claridad, a la definición que los profesionales del campo dan a las palabras, y no solamente a la comprensión para el gran público de la palabra *soma*; pero no se encuentra en los diccionarios ¡Todavía no! He aquí la definición que dan la mayoría de los profesionales:

La educación somática es el campo disciplinario de los métodos por el aprendizaje de la conciencia del soma (cuerpo sensible) en movimiento dentro de su ambiente.

La noción de soma se refiere a la vivencia total del cuerpo que trata sobre el experimentar desde el interior. Es el cuerpo viviente sensible, tal como se percibe –algunos dirían “construido”– por la persona. Hablar de soma, no es oponer el cuerpo y la psique, ni es escogerlo contra la psique como en la expresión “psicosomático”. Hablar de soma, es abordar a la persona integrada dentro de su existencia fenomenológica, biológica. Trabajar dentro de una perspectiva somática es considerar que el lenguaje, los razonamientos aun los más abstractos, nuestras emociones, nuestros fantasmas son manifestaciones de nuestra actividad biológica y neurológica total e indisoluble. Desde el punto de vista somático, la propia conciencia es considerada como una característica de lo vivo, ella forma parte de los mecanismos de autorregulación de los sistemas vivos.

En resumen, un enfoque somático está lejos de ser reduccionista o materialista es, más que nada, integrador de la persona viva “in-corporada” (más exactamente el *embodiment of life*, la incorporación de la vida como la

nombran ciertos colegas y cada vez más autores anglosajones). **Cuando a esta noción de soma se le agrega aquella de educación, entonces uno afirma una toma de posición y una metodología para el desarrollo somático.**

Los métodos de educación somática están determinados de acuerdo con los cuatro grandes ejes siguientes:

- a) el aprendizaje (y no la terapia);
- b) la conciencia del cuerpo vivo y sensible (y no por el cuerpo objeto aprehendido desde el exterior);
- c) el movimiento (y no la postura o la estructura); y
- d) el espacio, o si uno lo desea, el ambiente (y no un repliegue sobre sí mismo a flor de piel).

Retomamos cada uno de estos términos para comentarlos brevemente:

1) La palabra MOVIMIENTO se refiere al desplazamiento del cuerpo en el campo de la gravedad y en el espacio. Al respecto, uno podría interesarse en la anatomía, la fisiología, la kinesiología, la biomecánica o la ergonomía sino en la neurología y la neuropsicología. Pero en educación somática se asegurará, frente al cuerpo vivo, de tomar antes que nada una perspectiva fenomenológica, es decir, un punto de vista de la primera persona: el yo. Conocer los nombres de los huesos y los puntos de inserción de los músculos, es una cosa y sentir y conocer en sí el movimiento es otra cosa, porque, de hecho, nosotros aprendemos a rodar, saltar, caminar, sin saber jamás que ¡tenemos músculos! De ahí la importancia de una pedagogía que se apoye sobre nuestra experiencia. El movimiento también es la base misma de la vida, el ingrediente por excelencia del desarrollo del cerebro y de la persona misma.⁵⁵ El cerebro y el movimiento: como nuestros gestos construyen nuestro pensamiento.

2) CONCIENCIA o más precisamente “la toma de conciencia” se refiere a la habilidad de los sistemas vivos de regular su comportamiento en función de su retroalimentación (*feed-back*) que producen al actuar. Nosotros nos enfocamos aquí hacia la capacidad de sentir, de resentir, al igual que el pensamiento mismo pero en la acción y en la ocasión de la acción. Abordaremos la conciencia en tanto fenómeno biológico; nos asociamos a la corriente contemporánea de los 15 últimos años en occidente donde la

⁵⁵ Leer al respecto el excepcional número Hors de Serie de *Science et vie*, núm. 204, septiembre de 1998.

conciencia se convierte en un objeto de estudio, de debate y de investigación, inclusive dentro de las ciencias. Por ejemplo la *Journal of Consciousness Studies* (Revista de los estudios de la conciencia) o la publicación francesa *Science et conscience* (Ciencia y conciencia). La conciencia ya no es sólo de la competencia de los especialistas del alma, del espíritu y de lo mental; es un fenómeno de lo viviente, por lo menos para algunos de nosotros.

3) El vocablo APRENDIZAJE identifica la capacidad de los sistemas vivientes de desarrollarse, mejorar y crear conexiones neuronales más sólidas y, con ello, madurar dentro de su autorregulación. Hablaremos así del **aprendizaje somático**. Entendido como aquello que los métodos de educación somática permiten hacer por el movimiento guiado por la palabra y por el tacto, en grupo o individualmente. Al escoger un paradigma de aprendizaje, los métodos de educación somática se diferencian de la mayoría de las otras prácticas somáticas que se interesan en la terapia, ya sea desde el punto de vista psicoterapéutico, o kinesiterapéutico. Cuando uno utiliza el término “terapia” y el paradigma “terapéutico”, es porque vehicula una concepción fuerte hacia la patología y al modelo médico. Uno se interesa por lo tanto a los síntomas, sus causas y el tratamiento de las lesiones y traumatismos. En contrapartida, proponiendo un mejoramiento de la autorregulación, de aprender a aprender, favoreciendo la capacidad de los individuos a tomarse a cargo, los métodos de educación somática presentan un interés por facilitar la curación pero también al desempeño artístico y deportivo, para la educación y para la calidad de vida en general.

4) Finalmente, a la palabra ESPACIO (también se puede preferir AMBIENTE) que da al cuerpo viviente su contexto, ahí donde hay otros seres humanos, otras especies y otros objetos en continuidad con sí mismo. El reconocimiento de la importancia del espacio y del ambiente permite, en educación somática, rebasar una visión centrada sobre un yo limitado a la superficie de la piel, más allá de este malentendido tan socorrido de que la educación somática es una forma de ombliguismo. La educación somática se interesa en el soma y en la “in-corporación”, que es la base para la percepción y la conciencia, de igual manera que soporte para la acción dentro de un mundo igualmente viviente, que está en continuidad con el cuerpo viviente. Por medio del reconocimiento de la importancia del ambiente, dentro de la ecuación de la educación somática, le damos también un lugar central a la socialización: la imagen del cuerpo en particular y la forma misma del cuerpo viviente no emerge dentro de un vacío sino claramente dentro de familias, de sociedades que forman este soma y que regula las interacciones. Nuestro campo disciplinario se extiende hasta allá.

Todavía no tengo un punto de vista fijo sobre los aspectos de la expresión de nuestra identidad. Es, para mí, una cuestión abierta y en movimiento. Los medios institucionales y académicos en particular, no abrirán departamentos de estudio con el nombre del fundador de la antropología y del primer promotor de la genialidad mecánica; en cambio, lo consideraría como políticamente hábil y profesionalmente estimulante si nosotros convenimos un consenso internacional. Pero este consenso no es evidentemente necesario y me es indiferente que sea “educación somática” o algún otro. No se trata de un concurso de palabras ni de una relación de fuerzas entre culturas e idiomas; se trata de dar nombre, para nosotros primero y para cada una de nuestras sociedades también, a este maravilloso trabajo que nos apasiona y nos agrupa. Y como este trabajo tiene muchas cosas que ofrecer, y como nuestras sociedades son diferentes y diferenciadas, las palabras pueden faltarnos por algún tiempo antes de establecer un consenso. Pero deseo que este consenso aparezca; que todos los deseáramos. Lo que resentiremos y practicaremos por largo tiempo se enunciaría claramente y las palabras, por así decirlo, vendrán progresivamente, ulterior e intencionalmente

RELACIÓN ENTRE EDUCACIÓN SOMÁTICA, SALUD Y APRENDIZAJE

Para mejorar o recuperar nuestra salud, según Joly (1997) podemos elegir muchas alternativas. La mayor parte del tiempo consultamos expertos que proponían cierta variedad de intervenciones de acuerdo con su entrenamiento; éstas pueden ser químicas, psicológicas, nutricionales, ambientales, manuales o mecánicas y son hechas por los especialistas “sobre nosotros”, por tal motivo, desde afuera de nuestros cuerpos y con un mínimo de participación nuestra. Los especialistas de la salud son expertos en una u otra parte del cuerpo humano o de uno u otro de nuestros sistemas corporales, ya sea fisiológico o psicológico. Los especialistas ponen sus conocimientos al servicio de sus pacientes en el área de la salud les corresponde.

Sabemos que estamos vivos porque podemos movernos y sentir nuestros cuerpos. Más aún, porque podemos sentir nuestros movimientos. Para beneficiar la salud, los métodos de educación somática nos ofrecen la elección de hacernos más competentes en el manejo de nuestras sensaciones y movimientos. Esta auto educación es posible si reconocemos que no sólo somos los habitantes, propietarios y usuarios de un cuerpo mecánico que puede ser tratado desde afuera sino que nuestro cuerpo es un cuerpo

viviente: nuestra soma. Por esta razón, si queremos mejorar nuestra salud necesitamos mejorar nuestro ser en su totalidad.

Cuando practicamos los diversos métodos de educación somática, obtenemos auto-conciencia, mejoramos nuestros movimientos y redescubrimos las bases sensorio-motrices de nuestras acciones. Todas nuestras acciones son el resultado de nuestros movimientos; con aprendizaje somático podemos, quizá, cambiar algunos hábitos y aun influir sobre los hábitos de nuestro medio cuando es necesario y posible. Para desarrollar la conciencia somática se requiere que nos percibamos como una persona completa, viva y en movimiento, no como una colección de partes y piezas separadas sino como un ser completo. Esta persona completa se siente integrada y puede aprender y reaprender, así podemos obtener salud y bienestar por medio de la educación somática.

Existen algunas dificultades en entender ES puesto que se involucra con nuestra intimidad, con las experiencias no verbales y las pre-verbales. El lenguaje no puede, de manera completa, expresar las sensaciones corpóreas o algunos de los más íntimos sentimientos.

¿Cómo describirías tu reacción al leer este texto? Las palabras correctas no son sencillas de encontrar. Por esta razón podría sonar paradójico el hablar o escribir acerca de la experiencia somática, aun cuando ésta sea la experiencia que acompaña cada minuto de nuestro cuerpo.

Nuestra postura, respiración, tono muscular, incomodidad visceral, sensaciones al movernos, todo determina la calidad de experiencia y el bienestar a través de la vida: en el trabajo, en nuestros hogares, al conducir el automóvil, en nuestros ratos libres o cuando jugamos. La importancia de la educación somática es, pues, más grande de lo que imaginamos.

Intuitivamente muchos de nosotros sentimos la importancia del movimiento y de mantenernos en movimiento. Desde nuestra infancia, en la escuela, en el trabajo y en la familia, desarrollamos hábitos de vida relativamente establecidos. A través del tiempo nos volvemos más sedentarios, nuestras ideas y emociones más predecibles. Estos hábitos provocan que ignoremos nuestras opciones corporales. También nuestra cultura juega un papel muy importante en la imagen visual y estética de nuestro cuerpo, el no considerar importante la subjetividad de las experiencias de nuestro cuerpo tiene consecuencias importantes en la salud, aprendizaje en la escuela, productividad en el trabajo o en la armonía de las relaciones interpersonales por ser el cuerpo –bien o no tan bien armonizado en sus movimientos– el escenario de todas nuestras actividades. Tenemos que mencionar que el estudio de la educación somática ha comenzado recientemente a ser reconocido en el terreno del aprendizaje.

A lo largo de la vida, nosotros poseemos una enorme capacidad de sentir, de actuar, de entender y aprender de acuerdo con la historia o los antecedentes de nuestro cuerpo. Esta inteligencia somática potencial puede ser desarrollada a cualquier edad y en cualquier condición de salud. A través de la educación somática podemos volvernos conscientes de nuestros movimientos corporales en el medio ambiente tan sólo con seguir, paso a paso, despacio, un suave pero riguroso currículo somático.

Los educadores de la somática evocan y alientan a sus estudiantes a confrontar su soma con un método más que demostrativo. La prevención y alivio de muchos padecimientos puede, así, mejorar la calidad de vida y de salud, expandir el rango de sensaciones y emociones, acciones e ideas que serán experimentadas y desarrolladas. ¿Podríamos pedir más?

¿Cómo funciona la educación somática?

Aquí tenemos un pequeño ejercicio:

Mientras estás leyendo este párrafo, qué tan consciente estás de tus niveles corporales. Por ejemplo ¿está tu postura (sentado o acostado), dándote una sensación de comodidad y confort para ayudar a la comprensión del este texto? ¿Estás experimentando esfuerzos musculares que pueden ser innecesarios? ¿Tienes alguna tensión inútil, en tus quijadas, en tus ojos, en tu cuello o en tu estómago? ¿Podría tu respiración ser más relajada? ¿Está tu respiración a tono con la actividad de la lectura? ¿Tu respiración refleja cómo estás disfrutando de la lectura o qué tan rápido quieres terminarla? ¿Sientes tus músculos contraídos? ¿Está tu cuerpo completamente extendido? Si pudieras cambiar la posición de tu cuerpo a la hora de estar leyendo este texto, ¿como lo harías? Entonces, ¿por qué no lo haces si el placer expresado al leer, entender y recordar una lectura también depende del uso de tu cuerpo?

Los cursos de educación somática se ofrecen a grupos o de manera individual; los profesores usan lenguaje y también el toque de sus manos para proponer una variedad de lecciones (ejercicios) para adquirir conciencia de nuestro cuerpo. Primero, y de manera muy importante, el estudiante debe aprender a reducir el nivel de agitación interna, la velocidad y el esfuerzo necesario para el movimiento, a estar en tono con sus sensaciones y a aceptar, sin juzgar, la forma de llevarlo a cabo. Así aprende cómo disminuir los niveles de exigencia de su desempeño, a ser auto-consciente como a estar consciente de otras personas que estén compartiendo la actividad.

Los movimientos son realizados lentamente y son repetidos de manera lenta para que así, el estudiante pueda sentir y asimilar mejor estos acercamientos pedagógicos que, eventualmente, nos traen cambios interesantes en nuestros hábitos y actitudes. El alumno se tiende sobre el suelo o sobre la camilla en variedad de posiciones, o puede estar sentado o parado. Con la guía de su maestro, explora el universo interno de su cuerpo. Esta exploración del soma tiene que conducirlo/la a una mejoría física y al descubrimiento de la lógica del cuerpo interno y de toda su persona. Esto será logrado cuando haya una integración completa de movimiento, sensaciones, emociones, ideas e imágenes. A través del movimiento la persona logra conocerse.

La educación somática no trata al alumno en una esfera de sensaciones o en un esfuerzo de análisis de introspección de sus sensaciones. La conciencia es aprendida a través del movimiento con el medio ambiente, con uno mismo y con otras personas. No sólo para sí mismo como individuo, sino que también incluye el aspecto social. Durante las clases se puede o no, usar variedad de objetos como: pelotas, barras de madera, cojines de diferentes formas y tamaños etcétera.

Los movimientos son variados: rodando, balanceándose, estirándose; usando la respiración y posicionando ésta en diferentes puntos, escaneando nuestro cuerpo en el piso, siendo consciente de la imagen de nuestro cuerpo en el espacio. Aprendemos a realizar nuevos movimientos, así como a poner atención a detalles inesperados. Algo sumamente importante que se llega a descubrir, es que la cantidad de fuerza que normalmente usamos para movernos, es más grande que la que realmente necesitamos y que muchos movimientos pueden ser hechos de forma más sencilla y sin la rigidez de un modelo preconcebido. Sólo tenemos que elegir “el saber” que es lo que estamos haciendo.

¿Cómo se practica y cómo se forman los docentes?

En lecciones privadas así como en algunas grupales, el maestro de educación somática guía el movimiento de los estudiantes con su voz o con sus manos. Esta es una forma muy directa de comunicación para ayudar a sentir las posibilidades de auto-corrección y auto-mejoría. La mayoría de los maestros son entrenados en esta delicada comunicación y monitoreo del movimiento a través del toque. Su entrenamiento recae, principalmente, en la investigación que ellos han realizado con su propio movimiento corporal a través de muchos años; tienen un buen conocimiento de anatomía y biomecánica y aun cuando, a diferencia de la mayoría de los entrenamientos

académicos, este conocimiento anatómico ha sido integrado en su investigación con su propia experiencia, con su propio cuerpo, enseñan lo que saben desde adentro hacia afuera.

Las clases o los cursos de educación somática duran aproximadamente una hora. También se ofrecen talleres que varían desde un día, un fin de semana o varios días. Es también posible tomar entrenamiento profesional a través de varios años. Los profesores de educación somática trabajan en sus estudios o en sus oficinas en práctica privada o en instituciones en donde las personas están recibiendo educación tanto académica como artística. También en instituciones de salud y cuidado de la familia así como en servicios a la comunidad. Algunas universidades y departamentos universitarios ofrecen cursos en educación somática en el contexto de su programa académico o como actividad recreativa o cultural.⁵⁶ Estos cursos siguen siendo relativamente raros de encontrar y no suficientemente conocidos por la comunidad, pero si alguien está interesado es posible encontrarlos en una gran variedad de formas.

Los métodos varían mucho desde el punto de vista teórico y práctico. Los profesores han experimentado entrenamientos diversos en contenido y duración; también tienen otros roles profesionales en el área de la salud, educación física, ciencias humanas, pedagogía, educación y en las artes. Las aplicaciones de la educación somática son numerosas pero a esto habría que agregar que están aun en sus comienzos.

Procesos de formación internacional en algunos métodos de educación somática

Tomando en cuenta que la educación somática es una disciplina nueva no está unificada. Los métodos son más conocidos que el tema en sí.

Los diversos métodos de educación somática están representados por escuelas con historias independientes y por organizaciones profesionales también independientes. Estos métodos han sido creados por practicantes creativos e investigadores quienes, muchas veces por razones personales, han tenido que aprender a no depender de nadie para mejorar su condición y su desempeño personal. La competencia de estos creadores de métodos, ha sido reconocida en varios espacios y dominios tanto académicos y pro-

⁵⁶ En la República Mexicana dentro de la Universidad de Colima, la Facultad de Medicina ofrece diplomados, con duración de 4 años, para la formación como profesor del método Feldenkrais que es un tipo de educación somática. Si se desea más información ver www.feldenkrais.org.mx

fesionales del campo de la salud, las ciencias, las artes, los deportes, la educación física o en educación como tal.

Algunas veces por las mismas limitaciones que los propios creadores tuvieron en su desempeño, inventaron nuevos métodos; algunos tienen cerca de 100 años de existencia, otros han sido desarrollados más recientemente. Podemos fácilmente identificar veinte o treinta métodos conocidos en América del Norte y Europa. Como ejemplo, identificamos cinco métodos que son representados por la Agrupación para la Educación Somática en Quebec. La descripción de cada uno es tomada directamente de la publicación que describe la Agrupación y sus miembros. Muchos otros métodos pueden ser identificados como ES como: Body-Mind Centering (BMC), Laban-Bartenief, Eutonia y Trager, para más información ver Johnson, D. (1995).

Métodos de ES reconocidos por la Agrupación de Quebec

A continuación resumimos los aspectos más relevantes de varios de los métodos de educación somática mencionados.

La técnica Alexander

Este método propone desarrollar formas para cambiar los hábitos ya estereotipados. El principio de la técnica Alexander es muy simple: hay una relación entre la cabeza, el cuello y la espalda. Dependiendo de la óptima relación entre estas tres partes del cuerpo, nuestra actitud física y global puede ser diferente. Siendo conscientes de esta relación y mejorando su armonía se puede modificar y mejorar el funcionamiento de la persona en su totalidad.

La antigimnasia

Este acercamiento nos permite ser conscientes de nuestras sensaciones corporales y darnos la oportunidad de descubrir o redescubrir el placer que puede brindar el movimiento realizado adecuadamente con respeto a nuestras limitaciones y adhesión a nuestro ritmo. Este método está basado en el método de Françoise Mézières que incluye los principios de la coordinación básica motora.

El enfoque global del cuerpo y la antigimnasia

Los movimientos propuestos aquí ayudan a liberar los músculos acortados y los contraídos para darnos una mejor movilidad y más placentera. La

persona es invitada a observar las sensaciones de su propio cuerpo, el contenido de sus pensamientos, así como la calidad de su imagen y de su estado emocional durante el desarrollo de la lección. El método favorece un clima de calma, auto confianza y sin el afán de auto-crítica.

El método Feldenkrais

Este método propone ampliar el repertorio de nuestras posibilidades de acción a través de la exploración de combinaciones de movimientos no habituales e inesperados. El objetivo es dar a la persona un repertorio de movimientos que son más y más variados, y para hacer esto el método realiza el potencial de movimientos realizados con la estructura del esqueleto.

La gimnasia holística

A través de la experiencia de nosotros mismos en movimiento la gimnasia holística nos ayuda a encontrar un balance diferente en el uso de nuestro cuerpo, de nuestro ser en su totalidad. Esto incluye una búsqueda de un más adecuado tono muscular y una mejor regulación de nuestras funciones psicológicas. El método trata de ayudarnos a crear condiciones óptimas para la estructura humana, para sostenernos, balancearnos, protegernos y movernos en el espacio.

Más allá de estas diferencias, este breve resumen nos muestra la similitud en propósitos y enfoques de todos los métodos mencionados. Para distinguirlos más en detalle y para eventualmente elegir uno para estudiarlo, será quizá necesario leer más sobre cada uno. Puede ser útil comentarlos con algún amigo o conocido quien haya tenido alguna experiencia concreta en el ramo. El entrevistar, telefónicamente, a algunos maestros puede ser también una buena forma de introducción; es recomendable, antes de comprometerse a alguno de estos largos procesos, experimentar uno o dos cursos sobre el método que sea más accesible o apropiado a la persona.

En casi todos los métodos, las actividades propuestas para la educación somática son movimientos lentos guiados verbal o manualmente para favorecer la conciencia de nuestras propias sensaciones. Todos pueden ser aparentemente similares pero, en realidad, hay importantes diferencias en sus propósitos pedagógicos. Algunos usan objetos con los que se interactúa; otros usan interacción verbal entre sus participantes, así como darle grados diferentes de importancia a lo emocional o a las expresiones artísticas.

Algunos emplean una variedad de ritmos y también pueden llegar a ser dolorosos. En otros, el maestro interviene directamente para corregir a los estudiantes en sus movimientos; otros se inclinan más por la guía a la exploración, la investigación y el descubrimiento de uno mismo. Si los métodos varían un poco entre sí, los maestros tienen también importantes diferencias en el marco del trabajo del mismo método, en la naturaleza y la extensión de su entrenamiento y en la afiliación de su profesión. Finalmente el estudiante que está interesado en encontrar cursos de educación somática tendrá, de igual manera, que decidir si su intención es trabajarlo de manera independiente o en clases grupales. Además de los motivos financieros, hay otras buenas razones para ir a clases privadas o colectivas; algo sumamente importante es que la persona debe tomar en cuenta la elección de un maestro que tenga inclinaciones personales similares a las propias. En ES es recomendable hacer algo de investigación previa ya que la calidad del aprendizaje depende también de la calidad de la relación que tenemos con el maestro. Esta búsqueda nos puede tomar algo de tiempo.

¿Qué resultados podemos esperar?

Las personas pueden estar interesadas en educación somática por varias razones: que estén buscando formas de mejorar su salud; poder tener la opción de gozar más la vida; para curarse de alguna enfermedad; para liberarse de algún dolor o molestia. En general, los estudiantes de educación somática han recibido cuidados médicos cuando lo han requerido y están buscando también otras maneras de ayudarse.

Objetivos para el aprendizaje de la educación somática

- Observarse a uno mismo desde adentro, con calma, encontrando nuestros ritmos, en una atmósfera no competitiva.
- Adquirir un mejor conocimiento de sensaciones de uno mismo desde el punto de vista del esqueleto, músculos, órganos y funciones biológicas.
- Descubrir, en nosotros mismos, las aplicaciones de las leyes de gravedad y el mejor uso del esqueleto como estructura para el soporte del movimiento.
- Detener la contracción y acortamiento crónico de nuestros músculos.
- Redescubrir, por nuestra propia apreciación, las propias maneras de movernos incluyendo todo nuestro cuerpo.
- Descubrir y respetar nuestros límites.

- Aprender a poner atención en la forma en la que hacemos las cosas y no solamente para lograr nuestras metas.
- Reducir el dolor a través del cambio de nuestros hábitos al movernos.
- Armonizar y adaptar el uso de nuestro cuerpo a nuestro medio ambiente.
- Redescubrir, por el solo placer del movimiento, posibilidades y habilidades que no usamos por nuestra edad, educación, trabajo, conflictos, accidentes o simplemente porque no los practicamos.
- Valorar y consolidar a través de la conciencia las bases del motor sensorial de nuestro comportamiento y los patrones neurológicos de nuestras acciones en el mundo.

Al tiempo que aprendemos una mejor coordinación de nuestros movimientos y refinamos nuestras sensaciones y formas de actuar, podemos influir en nuestra salud. Quizá, también podamos influir en algunos aspectos de nuestra vida y de nuestro medio ambiente. En ES así como en muchas otras prácticas holísticas, el estar saludable no es reducir el síntoma hasta el punto de la ausencia de éste. Salud incluye la posibilidad de afrontar retos, la capacidad de movilizar nuestros propios recursos, la fuerza para absorber *shocks* y ser resistentes a éstos y hasta la capacidad de actualizar nuestros sueños. Desde este punto de vista la ES sólo ha comenzado a revelar su potencial; es una historia para ser continuada, una historia que nos invita a movernos hacia adentro de nuestro ser y a emerger enriquecidos hacia el exterior.

LA INVESTIGACIÓN Y LA PRÁCTICA DEL CUERPO VIVIDO:
UN PUNTO DE VISTA POR EL MÉTODO FELDENKRAIS® DE ES

Como ya lo mencionamos la educación somática es un nuevo campo disciplinario que se interesa en el cuerpo viviente, en la conciencia mediatizada por el cuerpo biológico y en su movimiento del cuerpo vivido dentro del espacio. Continuamos presentando ahora la perspectiva de Joly (1995)⁵⁷ con respecto a la investigación, en sus propias palabras.

El método Feldenkrais y todos los enfoques de educación somática, tienen necesidades propias de investigación cualitativa para ser reformulados, para

⁵⁷ “La investigación y la práctica del cuerpo vivido: un punto de vista por el Método Feldenkrais® de educación somática” 2001, traducción Rose Eisenberg.

definir sus bases teóricas y científicas, para medir los efectos de sus prácticas y para comprender y mejorar los procesos de formación de los practicantes y enseñantes. Hay que evidenciar la paradoja misma de una investigación verbal sobre el cuerpo no verbal, y si se desea hacer una investigación cualitativa de calidad, el investigador debe someterse, él mismo, a la experiencia de la toma de conciencia de su cuerpo. Para ello la educación somática propone una única forma de investigación cualitativa.

El punto de vista presentado aquí, surge de la experiencia de Joly como practicante, formador e investigador en educación somática y, especialmente, como profesor del método Feldenkrais que trata sobre “toma de conciencia del cuerpo por el movimiento”. En estos incisos comparte alguna de sus ideas; unas relacionadas con sus “aventuras” y sobre todo expone algunas de sus preguntas tal como Joly las sazona, haciendo investigación después de 20 años dentro del medio de la práctica y por qué no, dentro del medio de su práctica en educación somática. Su presentación no tendrá, una envergadura o pretensión académica propiamente dicha. Si “el cuerpo tiene sus razones”, la práctica del cuerpo y la reflexión sobre la práctica del cuerpo por un practicante, tienen también sus propias razones.

A continuación Joly presenta la perspectiva de profesionales y de profesionistas de la educación somática que permite construir puentes entre los medios universitarios y la práctica profesional y, sobre todo, entre las personas que hacen la investigación, aquellas que llevan a cabo la práctica y las que hacen investigación sobre la práctica. Se abordarán: el campo de la educación somática y el método Feldenkrais; las necesidades de la investigación de las prácticas en educación somática; los límites de una investigación verbal sobre el cuerpo vivido y el cuerpo de la investigación y el cuerpo del investigador.

Trataré de mostrar que los métodos de educación somática presentan, para la persona que se interesa a la investigación cualitativa, una amplia reserva de posibilidades. El campo mismo tiene necesidad de ser investigado y articulado. Los procesos somáticos necesitan ser nombrados y expresados. Los practicantes de la educación somática tienen, por fin, la necesidad de crear un lenguaje a la altura de la experiencia somática. Esto presenta en sí mismo una interesante paradoja y es, a la vez, un reto excepcional para la investigación ya que lo esencial de la experiencia somática no es del orden de lo verbal. Además, los métodos de educación somática presentan, a la investigación cualitativa, una ocasión única de inmersión dentro de la experiencia fenomenológica de ser un cuerpo: el de la investigación y el del investigador. “Los investigadores en ciencias cognitivas que no son

reduccionistas consideran que la conciencia y la experiencia son fenómenos irreductibles imposibles de ignorar. Por lo tanto se le debe dotar a este fenómeno, de un método de exploración” (Varela, 1993). En su libro titulado *La inscripción corporal del espíritu*, Varela se vuelca hacia el budismo y la meditación para apoyar su investigación sobre la “enacción”⁵⁸ de la fenomenología de lo mental. Considero que la educación somática representa un rico abanico de métodos de exploración de la fenomenología del cuerpo y que, con justicia, ellos deberían tener un lugar importante dentro de la producción y la formación en investigación cualitativa. He aquí el intercambio de experiencias satisfactorias que quisiera facilitar entre el dominio de la investigación cualitativa y el campo de la educación somática.

El campo de la educación somática y, en especial, el del método Feldenkrais

Como ya lo mencionamos la educación somática pertenece a un campo disciplinario en emergencia que se interesa en el movimiento del cuerpo dentro de su ambiente, en la conciencia corporal propiamente dicha y en la capacidad de ese cuerpo vivido para educarse en tanto que cuerpo vivido. Este campo se sitúa en la intersección de las artes y de las ciencias que se interesan en el cuerpo viviente, y es dentro de los dominios de la salud (rehabilitación, psicología, actividad física), del desempeño deportivo (entrenamiento y competencia de punta), de las artes (de la interpretación y de la creación), de la filosofía (incorporación del espíritu, constructivismo), de la educación y de la enseñanza en general (bases corporales concretas del aprendizaje) y aún más dentro de los dominios de punta como la fenomenología, la biomecánica, la meditación, la biología y la sistémica, las ciencias cognitivas y las del movimiento (*movement sciences*).

Esta lista impresionante de tangentes disciplinarias demuestra bien la complejidad del nuevo dominio en emergencia. Y todas ellas, sin nombrar la treintena de métodos específicos en donde los practicantes del

⁵⁸ “Enacción” es un término consagrado sobre todo por Francisco Varela (1993), como una forma de hablar de la “cognición encarnada”, como propuesta o forma de nombrar esta experiencia de conocer en tanto que cuerpo viviente o cuerpo perceptivo. Siendo más precisos, Varela (1993:234) define, o más bien, parafrasea la definición diciendo: “el enfoque de la enacción se compone de dos puntos: la percepción consiste en una acción guiada por la percepción; y las estructuras cognitivas emergen de los esquemas sensoromotores recurrentes que permiten a la percepción, ser guiada por la acción”.

mundo occidental se reclaman para enseñar la educación somática.⁵⁹ “Mas allá de sus particularidades, los diversos métodos comparten una meta fundamental semejante: Aprender a afinar el sentido kinestésico y el propioceptivo para actuar con una eficacia, un placer, una expresión aumentada y un dolor mínimo” (Regroupement québécois pour l’education somatique, 1994).

Dentro de la expresión “educación somática”, la palabra soma es la más importante. Su sentido en este caso se aleja del uso corriente donde somático se opone a lo psíquico. Es Thomas Hanna, fundador de la revista americana *Somatics*,⁶⁰ (que es el origen reciente de esta corriente), el que nombra y pone en valor el cuerpo vivido. Recordemos la definición de Hanna de la somática: “Es el arte y la ciencia de los procesos de interacción sinérgica entre la conciencia, el funcionamiento biológico y el medio ambiente” (Hanna, 1989:1). Con él, muchos autores e investigadores se interesaron en el cuerpo vivido.⁶¹ en la “in-corporación” (embodiment), (Varela, 1992, 1993a, 1993b), en la autorregulación de los sistemas vivos (Maturana y Varela, 1990) y en la anatomía de la conciencia (Rosenfield, 1992, 1993).

Dentro del vasto campo de la somática, que incluye prácticas de origen oriental: el *bio-feedback* (retroalimentación), la imaginaria mental,⁶² los enfoques reikiianos, las psiconeuroinmunología y todo el cuerpo-mente; existe un subconjunto bien preciso de métodos que comparten una perspectiva *de educación somática*.

⁵⁹ El re-agrupamiento de Quebec para la educación somática construyó desde 1992 una red, que más allá de los enfoques específicos, tiene como meta el establecer el campo mismo de la educación somática. Seis enfoques son representados: la técnica de F.M. Alexander, el global del cuerpo y la antigimnasia, los fundamentos de Bartenieff, la centración mente-cuerpo, el método Feldenkrais MR y la gimnasia holística (<http://www.education-somatique.ca>).

⁶⁰ La revista *Somatics*, es una fuente única de referencia para el dominio global de la somática, es publicada dos veces por año desde 1976, por el Instituto Novato, 1516 Grand Avenue Suite, 212 Novato, CA 94945.

⁶¹ Sobre este tema ver: *The news letter of the study project in phenomenology of the body*, Elizabeth A. Behnke, P. O. Box 0-2, Felton C. A. 95018.

⁶² La imaginaria mental es una técnica que consiste en evocar imágenes visuales, auditivas, sensoriales, etcétera, para utilizar la imaginación, el pensamiento, la capacidad de representarse para actuar sobre el cuerpo, sobre las emociones, sobre la salud. Es así como Simonton ha utilizado la imaginaria mental en el tratamiento del cáncer, entre otros.

La educación somática se distingue de la mayor parte de los enfoques psicocorporales que utilizan el cuerpo, porque pone en evidencia las emociones reprimidas y las relaciones no completadas. Esto pudiera ser “La somatoterapia”, como lo indica el título de una revista francesa. ¿La palabra terapia, etimológicamente no significaría el tratamiento de las disfunciones y las enfermedades? Sin embargo el arte y la ciencia de los educadores somáticos no reside en la patología y la sintomatología, la etiología y la sanación, sino en el proceso de aprendizaje sensorio-motor, el desarrollo del potencial kinestésico y descubrimiento, dentro del movimiento, de mejores opciones estratégicas (Joly, 1994:14).

Como ejemplo de educación somática, hablemos un poco del método Feldenkrais (Feldenkrais, 1971), que es el que practico y enseñé desde hace 20 años. Fue puesto en marcha por Moshe Feldenkrais (1904-1984) que era, entre otras cosas, ingeniero físico dentro del laboratorio de física nuclear de Juliot-Curie. Feldenkrais era un aficionado al judo, fue primera cinta negra europea y discípulo de la enseñanza de Gurdjieff.⁶³ Su método propone una mejor conciencia del cuerpo en movimiento en el campo de la gravedad. Feldenkrais se interesó en el movimiento humano y en su papel en el desarrollo de nuestras habilidades y en la gestión de nuestras acciones. Este método se practica en grupo o individualmente, bajo la dirección oral o manual de un profesor. Este profesor, que ha seguido una amplia formación para adquirir conocimientos “objetivos” sobre el cuerpo en movimiento tal como lo percibe una tercera persona (anatomía del movimiento, fisiología, biomecánica, física del cuerpo) pero, de igual manera, sobre todo se somete a un proceso riguroso de exploración subjetiva del movimiento tal y como lo vive en su “yo mismo”.

⁶³ George Ivanovich Gurdjieff, de origen griego y armenio, filósofo, místico, escritor y maestro de danza. Desde joven fue insaciable por descubrir y comprender el significado de la vida y se propuso encontrar las llaves que respondieran a sus implacables preguntas. Convencido de que aún existían antiguas tradiciones esotéricas, inició su búsqueda espiritual que lo llevaría al Medio Oriente, Asia Central y al Lejano Oriente. Describió estos viajes en su libro *Encuentros con hombres notables*, del cual el director Peter Brook hizo más tarde una película. A través de estos viajes, Gurdjieff descubrió el sistema de ideas llamado Cuarto Camino que sería la base de sus posteriores escritos y enseñanzas surgidas de sus propias experiencias y viajes, expresan encuentros profundos en religiones antiguas así como en la autoconciencia en la vida cotidiana y el lugar que la humanidad guarda en el Universo. Postura que se encuentra resumida en el título de su libro: *Life is real only then, when "I am"* (La vida es real solamente entonces, cuando “yo soy”).

Esta rehabilitación de la subjetividad educada dentro de la práctica profesional constituye, sin duda, la característica única del dominio de la educación somática: el interventor o el intervenido deben apoyarse sobre su propia experiencia, o sobre sus propias experiencias personales, en el sentido de experimentar para construir su propia competencia profesional. Bajo esta visión, cada uno de los grandes métodos de educación somática posee sus estrategias pedagógicas propias para formar a sus profesores. Pero veamos un ejemplo concreto en una puesta en situación.

Primera experiencia o puesta en escena

Tal como está usted, sentado sobre una silla o en un sofá, tome conciencia de su posición y de las sensaciones que usted siente en este momento en su cuerpo. Usted puede cerrar los ojos o dejarlos abiertos a su conveniencia.

Alguna de estas dos opciones le permitirá realizar una exploración más fácil.

Lleve ahora su atención a su respiración y note su ritmo, ¿cuánto tiempo dura la inspiración, la expiración, y las pausas entre una y otra?

¿En qué parte del tronco se despliega la respiración?

Después, lleve su atención a sus apoyos sobre la silla, sobre el piso y sobre el dorso de la silla si es el caso.

Note si sus apoyos del lado derecho e izquierdo de su cuerpo son parecidos.

Note si la cabeza le parece que está inclinada, vertical, o hacia un lado.

No cambie nada de lo que está usted observando. Y en efecto, puede ser que sea difícil de sentir y no actuar o cambiar.

Para continuar la descripción concreta del trabajo cotidiano del practicante en educación somática, podría decir que dentro de mi práctica privada, en la misma semana puedo encontrar a un niño que sufre de parálisis cerebral, un obrero de la construcción en rehabilitación de la espalda, un cantante en búsqueda de flexibilidad vocal, un músico que sufre de dolores crónicos cuando toca el violín, un pintor que tiene un bloqueo que le impide crear, un golfista profesional que busca un método de enseñanza para facilitar el aprendizaje a sus debutantes, un docente que sufre de ansiedad y está agotado, una madre de familia que busca reorientarse después que sus hijos ya son grandes, un bailarín agotado por su entrenamiento técnico, un niño disléxico, hasta un caballo que tiene problemas de comportamiento en el momento en que es transportado en un remolque. Lo que hay en común en todos estos clientes –estudiantes– no es seguramente la sintomatología, sino el enfoque por medio del cuerpo vivido, dentro de la conciencia en movimiento, donde todas estas personas se agrupan en la educación somática.

La práctica de la educación somática se apoya en la capacidad del o la practicante de sentir su propio cuerpo en movimiento, así como en la capacidad de percibir por observación, por el tacto y por proyección, lo que pasa dentro de la vivencia de la otra persona, como si uno pudiera vincular su propia vivencia sobre la de otro sistema vivo y de realizar una obra de educación según las estrategias propias a cada método. Por lo tanto, una gran parte de este trabajo educativo se apoya en la capacidad intuitiva del o la practicante, concibiéndola de manera personal como la capacidad de pensar fuera del campo de las palabras, dentro de este universo preverbal de lo sensoromotor, dentro de la intimidad de la conciencia del cuerpo vivido. He ahí todo el interés de este enfoque. Allí reside igualmente toda la dificultad de la práctica misma, semejante a aquella de la formación de los futuros practicantes. Y ¿qué decir de la dificultad de conducir una investigación sobre este universo fuera del campo verbal? Y sobre esta paradoja es de la que justamente estamos tratando de hablar.

Las necesidades dentro de la investigación de las prácticas en educación somática

Como sucede en toda disciplina joven las necesidades dentro de la investigación de la educación somática son muy amplias. Voy a identificar aquí algunas y no necesariamente dentro de un orden de prioridad.

El campo de la educación somática tiene necesidad de formularse, de nombrarse

Los modelos teóricos están relativamente pocos desarrollados. El lenguaje es poco preciso. Las mismas palabras son utilizadas por los y las practicantes de diferentes formaciones, y aquel que haya leído un poco sobre este campo, rápidamente retoma o se percató que el vocabulario es casi intercambiable pero que, dentro de la acción educativa concreta, los practicantes poseen gestos de acción muy diferentes. Por lo tanto hay una primera gran necesidad: aquella de clarificar el lenguaje, los conceptos, los métodos, el marco teórico. Al respecto hay que mencionar aquí la investigación de Odette Guimond (1987) que, en su tesis de doctorado, no sólo desarrolló una reflexión en torno a la importancia del movimiento y sobre su sentido en el juego y la formación del actor sino también, de manera general, para la educación somática. Algunas investigaciones semejantes aportan un flujo enorme de agua al molino de la conceptualización.

Detrás de la “puesta en lenguaje” (en el sentido de su operación verbal o forma de expresarlo en palabras) de cada uno de los métodos, sin lugar a

dudas se esconde un sustrato común a todos, es precisamente esto lo que constituye el campo a definir. Además, no hay duda, para quien conozca más de un método, hay diferencias enormes entre los diversos métodos en el plano de las concepciones y de la pedagogía:

Para uno será más directivo, es decir correctivo, para el otro, más explorador; uno pondrá el acento sobre la utilización del espacio, el otro, sobre la interiorización del movimiento; uno preferirá el movimiento en el piso, el otro en la vertical. El lenguaje, la imaginación, la interacción entre los participantes, la comunicación para el tacto y la expresión emotiva o artística interesarán más o menos a los diferentes educadores somáticos (Joly, 1994:12).

En términos de la teoría de conjuntos, frente a la variedad de los métodos, el conjunto común definirá el campo mismo de la educación somática. Faltarán las características propias de cada método en los planos conceptual y pedagógico; al respecto, la investigación está sólo en sus principios, el rigor es necesario para establecer las fronteras del campo y marcarlas.

La eficacia de la educación somática

La eficacia misma de la educación somática está por demostrarse sobre bases rigurosas, diría científicas, y sólo puede hacerse si uno incluye dentro de la visión de la ciencia lo vivido en el plano de lo ¡subjetivo! Evidentemente uno podría, de forma tradicional y en doble ciego, medir la eficacia de una intervención en educación somática frente a una clientela que tiene, por ejemplo, esclerosis en placas, o a deportistas que se sometieron a una variedad de intervenciones escogiéndose los sujetos al azar y controlando el efecto placebo. Tales investigaciones podrían ser pertinentes, y todas las dificultades tanto metodológicas como éticas tendrían que sobrepasarse; ciertas investigaciones de tipo objetivante y cuantitativo serán sin duda útiles, además de necesarias, para asegurar la credibilidad del campo, por lo menos en ciertos medios. No obstante, por numerosas razones, este tipo de investigación no ha sido todavía muy popular en el campo somático.

Mi propia experiencia y mi primera formación en tanto metodólogo, hubieran podido llevarme hacia esta dirección pero, sobre todo, me resistía porque no me parecía que los métodos procedieran de la misma fuente frente a los procesos a los cuales interesaba investigar. También tuve que pasar muchos años para reapropiarme de mi vivencia y hacerle un lugar riguroso dentro de mi práctica y dentro de mi vida, para poder resistir a los

enfoques de investigación que no eran más que objetivantes y cuantificantes y que limitarían la importancia del proceso mismo.

La evaluación de la eficacia del proceso de la educación somática, más allá de la especificidad de los métodos utilizados, ¿puede ser medida con criterios externos, objetivantes? Sin duda, pero no solamente. Hay que reconocer que cada intervención con cada persona es única. La educación somática o el método F o A o B o C no funcionan con “la esclerosis en placas” o con “el dolor de la espalda”, pero con las personas precisas y esto casi sin tomar en cuenta a la sintomatología. Y, dentro de la eficacia de la intervención, la comunicación establecida entre él o la practicante y su “estudiante” es el factor más importante. Por lo menos ¡ésta es la creencia de las y los practicantes! ya que las mismas estrategias no serán utilizadas con personas que tengan los mismos síntomas. Por lo tanto, ¿cuál es el valor de un estudio de evaluación de un método en el tratamiento de una enfermedad o en el mejoramiento de un gesto deportivo particular si uno no toma en cuenta la mediatización? Sin conocer todo el campo metodológico, me pregunto si uno no debería reconocer desde el inicio, que los métodos cualitativos y más específicamente los fenomenológicos, son los más aptos para esclarecer o para dar luz a las linternas del campo somático e, incluso, para la apreciación de la eficacia. Se han llevado investigaciones de este tipo como la de Sylvie Fortin (1994) dentro del departamento de danza de la Universidad de Quebec y son ejemplo de la aplicación de los métodos cualitativos para el estudio de la educación somática y su impacto dentro de un campo particular llamado la danza. Fortin es a la vez una practicante y una universitaria.

La investigación fenomenológica sobre “lo vivido”

La investigación sobre “lo vivido” (ya que es necesario de nuevo llamarlo por su nombre) de las personas que hacen un proceso en educación somática es un campo muy poco investigado y documentado. Algunos pioneros, como Charlotte Beaudoin (1994) del departamento de Educación Física de la Universidad de Laval, se interesan en este rubro. He aquí un tipo de investigación fenomenológica muy pertinente para las personas dentro del proceso, y muy rico para aquellas que las acompañan en el plano profesional. El hecho de participar en este tipo de investigación debe, además, enriquecer la experiencia de todos los interlocutores. **Pero hay un reto metodológico muy grande en este tipo de investigación, y es aquel de dar cuenta por medio de la palabra, del camino vivido somáticamente.** El valor de este tipo de investigación, ¿no estaría apoya-

do, en gran parte, en la capacidad de los sujetos para formular su propia experiencia de manera verbal? Esta pregunta no será abordada en este texto, ya que ésta surge también en diferentes tipos de investigación y no solamente cuando se trata de investigaciones sobre el proceso. Considero que la cuestión de la relación entre lo vivido y el verbo, es el centro mismo de la problemática de la educación somática.

La dificultad de la verbalización en la investigación de la educación somática

El proceso de comunicación verbal y, sobre todo, el no verbal que se establece entre dos personas durante una sesión de educación somática podría parecer muy misterioso al observador no experto o ingenuo. ¿Qué es lo que puede ayudar a la o el practicante a decir esto aquello, a tocar aquí o allá, hacer una pausa, a recomenzar, a parar? Los estudiantes en formación siempre están curiosos de saber qué es lo que piensan los formadores cuando ellos hacen sus demostraciones. ¿Cuál es el objetivo que persiguen?, ¿en virtud de cuáles principios el formador actúa? Las respuestas a todas estas preguntas forman parte de un proceso cognitivo complejo, esencialmente conectado con el presente de la experiencia y se articulan apoyados en las experiencias pasadas. El practicante puede tener imágenes, escuchar algunas palabras, sentir una sensación, una emoción, inspirarse de un concepto, llevar la atención a su propia comodidad, a sus propias sensaciones (¿cómo sabe de antemano que estas sensaciones tienen un origen en él o en la interacción con el otro?, ¿por qué ellas se originan del otro?).

En la investigación al respecto, una percepción importante fue hecha en Quebec por Yves St-Arnaud del departamento de Psicología de la Universidad de Sherbrooke y por Yván Joly del Instituto Feldenkrais de Educación Somática de Montreal, en la aplicación de un modelo metodológico para conceptualizar la práctica somática (St-Arnaud, 1993, St-Arnaud y Joly, 1992). Este modelo, inspirado en la ciencia-acción, presenta de antemano una gran generalidad y no se restringe a las prácticas somáticas. Consiste, esencialmente, en un intercambio a propósito de un cuestionario elaborado a partir de una concepción de la práctica que sirve también para revisar las intervenciones grabadas sobre una banda de video y el practicante debe luego explicar, describir su vivencia cuando hacían sus gestos profesionales. Sus estrategias pedagógicas surgían claramente. Y es el investigador metodólogo que las retransmite enseguida al practicante; el esfuerzo de formulación en la acción y la reflexión sobre la acción son de una gran riqueza.

El haberme sometido a este proceso me permitió testimoniar su valor, mi comprensión de mis intervenciones se mejoró bastante y mi capacidad de formularme y de explicarles a los otros, dio grandes pasos. Mi práctica lo resintió a todo lo largo de los meses de la investigación (es más difícil decir si esto sigue siendo importante con el paso de los meses) y mis actividades de formación tomaron gran partido de esta experiencia. Considero que este tipo de investigación merece ser retomada y seguida, quizás de manera específicamente metodológica, para las prácticas en educación somática. Y aún aquí, hay una gran fuente de investigación a crear para incluir toda la vivencia somática, además de la verbalización. ¿Habría algún medio para darse cuenta de toda esta complejidad de la vivencia interactiva en educación somática sin el reduccionismo de la palabra?

Investigación sobre los programas de formación de profesores en educación somática

La última necesidad de investigación que quisiera mencionar es aquella que trata de los programas de formación, en cuanto a su proceso y en cuanto a su eficacia. El proceso mismo de formación de los futuros educadores somáticos está apenas constituyéndose y esto aun si ciertas escuelas han formado ya varias centenas de practicantes. Los modelos de formación podrían ser aún más precisos y estar mejor validados. ¿Cuál es el perfil de la competencia (ya que la expresión está a la moda) que uno busca y que quisiera encontrar al final? ¿Cómo establecer criterios para terminar los estudios o evaluar el fin de los mismos? ¿Cómo los formadores determinan que un(a) estudiante está en la medida de practicar sin supervisión? ¿Cómo, el sujeto formador, establece su relación pedagógica con el sujeto estudiante? ¿Qué datos objetivos deberían de ser incluidos en la formación? ¿Cómo valora uno el logro de los objetivos en el plan del proceso subjetivo que el estudiante debe hacer con él o con ella misma? ¿Cuál es el camino crítico previsto para los estudiantes? Recordemos que en educación somática, uno debe poder tocar la cabeza de una persona y sentir la vivencia del sujeto tocado.

Es verdad que los modelos de formación de todas las escuelas utilizan, en grados diversos, modos de relación maestra-aprendiz. ¿Será este el mejor modelo?, ¿y si el campo de la educación somática hace su incursión dentro de los medios universitarios, cuáles serían las condiciones pedagógicas que la institución debe respetar para guardar lo vivido del sujeto como parte central o corazón del proceso? ¿Cómo reconocer que el proceso de los estudiantes necesita una inmersión somática, y cómo incluir ello dentro del currículo y dentro de la evaluación?

Muchas de estas cuestiones de formación, dentro del dominio de la práctica profesional, han sido abordadas por el Grupo de Reflexión y de Acción sobre las Prácticas Profesionales (GRAPP),⁶⁴ que se reunieron en Quebec con formadores, practicantes y profesores de diferentes instituciones universitarias y también algunos del campo de la actividad privada. Este grupo se dedicó, desde 1987, a estudiar las relaciones del saber académico y el saber práctico; sobre las relaciones entre la teoría y la práctica y sobre todas las cuestiones de la formación de practicantes en los campos de la educación, de la psicología, de la sociología, de la consultoría e, igualmente, del campo de la educación somática. Es importante reconocer que la ES no es la única que tiene como preocupación el campo de la formación de profesionales practicantes. Pero, fue el caso de la GRAPP, donde la educación somática tuvo mucho que aportar para crear experiencias de exploración y de aprendizaje sobre el campo de lo vivido incorporado en la acción. Relativo a ello, nosotros hemos podido contribuir a la reflexión de nuestros colegas del GRAPP sobre la intuición y sobre los mecanismos del pensamiento no verbal. Al respecto, nuestros colegas formadores, universitarios y practicantes nos han influenciado enormemente ampliándonos la visión de los métodos y de las problemáticas en las relaciones entre la acción y la reflexión. He aquí un tipo de investigación que nos fue muy útil.

Los límites de una investigación verbal sobre el cuerpo vivido

Sumerjémonos ahora dentro de lo vivo del sujeto que es lo que más me preocupa, es decir, lo vinculado a las relaciones entre la palabra y el cuerpo vivido. De antemano desearía recordar aquí algo de semántica general propuesta por el iniciador de la misma, Korsybski (1966:25): 1) un mapa no es el territorio (las palabras no son las cosas que representan); 2) un mapa no cubre todo el territorio (las palabras no pueden cubrir todo lo que representan).

Dentro de mi mitología digo que las palabras, con relación a lo vivido, son como la bandera sobre la punta del iceberg. La mayor parte del iceberg de la conciencia está debajo de la línea de flotación, después hay una parte que uno puede ver, que uno lo puede “sentir”, diría. Sobre la punta hay un pequeño símbolo para la comunicación y la identificación, ¿cuál es la relación entre estos niveles “de lo vivido”? Empleo deliberadamente la palabra

⁶⁴ Para comunicarse con el GRAPP (Grupo de reflexión y de acción sobre las prácticas profesionales) contactar al Departamento de comunicación, Universidad de Quebec en Montreal). Gran cantidad de textos y documentos del seminario fueron presentados y discutidos ahí.

“niveles” y propongo, al mismo tiempo, la cuestión de jerarquía de los niveles y respondo que, desde el punto de vista de la educación somática, el nivel más alto, el más importante, es el de la experiencia y que ésta no puede ser reducida a aquello que uno puede decir de ella.

Evidentemente la trampa sería, desde mi punto de vista, el que se lleve aquí un debate verbal sofisticado e intelectualmente alto sobre la semántica, la semiología y sobre el imperio de los sentidos. No se preocupen, no es ni de mi competencia ni de mi interés hacerlo sólo deseo resaltar un malestar que resiento con frecuencia en cuanto se aborda la investigación sobre el cuerpo: casi siempre se desbordan en palabras. Uno ya no siente más, la experiencia. Evidentemente para un cierto tipo de comunicación nosotros utilizamos las palabras pero, ¿cuántos libros, cuántos textos que tienen como interés la fenomenología del cuerpo y la experiencia vivida, se manifiestan por una flotación sostenida de abstracciones, separadas de la vivencia del investigador, apenas asociada con la vivencia del sujeto estudiado? Entendámonos bien: no se trata de tirar la palabra y el símbolo oral o escrito. También soy de aquellos que defienden, a veces y con mucho brío, el punto de vista que “una experiencia que no se nombra no existe”. Se trata más bien de mantener, entre otros, el vínculo y la proporción entre la bandera sobre el iceberg y el mismo iceberg con la parte que está sumergida.

¿Pero puede ser que, después de todo, se trate simplemente de revisar el uso del lenguaje? Pues bien no, ello no es suficiente para mí. Después de haber visto una película, podemos hablar de ella desde diversos niveles y formas. Ciertas maneras de lenguaje, ciertos estilos de expresión, se desprenden más o menos de la experiencia vivida una vez que la película fue vista y que expresan aproximadamente la vivencia. De igual manera, para una investigación en educación somática es más apropiado estar cerca de la experiencia, aún cuando uno desee hacer una teoría de la educación somática. Sin embargo mi propósito tiene como meta llevar más lejos el debate. Puesto que, si desde un principio les solicitamos a los sujetos hablar de su experiencia somática es pedirles que la disocien, sobre todo si uno les pide hacerlo durante el curso de la experiencia (por no decir de la experienciación).

Después de hablar en retrospectiva de una experiencia somática que uno tuvo, ahora uno tiene que apoyarse sobre la memoria para evocar esta experiencia, por lo tanto el sujeto habla de otra cosa que de su experiencia vivida. Permítame distinguir desde el punto de vista de la experiencia somática y de su expresión tres aspectos. Además, para dar cuenta de mi propósito concreto, permítanme algunos instantes para tener la posibilidad de someterlos a la vivencia siguiente.

Segunda vivencia o puesta en situación

Por favor siéntese confortablemente...

Tómese algunos instantes para hacerlo. Haga eso ¡ahora! antes de que continúe leyendo.

Bien gracias. Ahora puede continuar leyendo.

Note los ajustes que tuvo a hacer para responder a la solicitud anterior. Si desde su punto de vista no realizó ningún cambio, continúe leyendo como si nada hubiese pasado.

- a) ¿cuánto tiempo estuvo usted reflexionando para decidir qué es lo que tenía que cambiar en su postura, en su relación con la silla, y después, cuánto tiempo le tomó realizar los ajustes?
- b) ¿estuvo usted comunicándose consigo mismo interiormente, durante, antes o después del cambio?
- c) ¿qué fue justamente lo que cambió?
- d) ¿puede usted regresar a tomar su posición inicial, aquella que le parecía sin duda, menos confortable?
- e) ¿esa posición le parece que es diferente, ahora que usted lo reconsidera?
- f) si usted cambió de posición, ¿quiere decir que usted no estaba cómodo antes? Ahora... regrese a la segunda posición, aquella que usted escogió para estar más cómodo.
- g) ¿cuáles son los índices que usted tomó en consideración para cambiar o para no su posición?
- h) ¿eran sensaciones, imágenes interiores, emociones, sabores, olores, sensaciones táctiles o cutáneas, palabras escuchadas o dichas a usted mismo, una sensación de fatiga, de tensión, una respiración particular, o que otra cosa?
- i) una vez que siente usted mejor en esta posición, ¿como sabe usted que ése es el caso?

Finalmente, considere algunos instantes una de estas dos posibilidades: o bien usted ya respondió a todas las preguntas y ahora está libre, o bien ahora usted tiene que escribir sus respuestas para que sea leído.

La distinción que deseo aportar, después de esta experiencia personal, es proporcionar una evidencia de los diversos modos de experimentar. Esta tentativa de educación somática tiene como objetivo principal el descubrimiento de la noción concreta de “comodidad” “confort” en posición sentada y de ahí, hacia un mejoramiento de la capacidad de autorregulación de la persona incorporada en la interacción con su medio ambiente. He aquí lo que piensa hacer el profesor en general. De antemano está lo que el profesor piensa hacer con su presencia, su entonación vocal, sus pausas, su

elección en el vocabulario; después está lo que el estudiante vive y aprende. También está lo que el estudiante piensa vivir y aprender que es, por lo tanto, lo que él o ella tienen conciencia. Finalmente, está lo que el estudiante puede o quiere decir verbalmente de su experiencia. He aquí, a vuelo de pájaro, algunas distinciones dentro del campo de la educación somática.

En la práctica de la educación somática, lo que me importa como profesor es que mis estudiantes puedan autorregularse en movimiento, en la acción e, incluso, que sean capaces de cambiar de posición de manera regular, para mantener esta experiencia de comodidad en posición sentada, ya sea durante una conferencia o una lectura, aun si esta lectura o esta conferencia es particularmente cautivante. En el proceso de este aprendizaje somático, puedo orientar la progresión o avance de mis estudiantes por medio de un enfoque del descubrimiento guiado por la palabra, como el que acabo de presentar. Las respuestas que aporten a mis preguntas son, con frecuencia, aquellas que se reserva el estudiante sin que las comunique al profesor. Por otro lado, podría guiar el aprendizaje somático por el toque de mis manos, sintiendo por extensión de mi propia experiencia, la naturaleza de la experiencia somática de comodidad del estudiante, e ir guiando su aprendizaje y su exploración somática. En los dos casos, la expresión verbal del estudiante no es necesaria y casi siempre lo desconecta de sus sensaciones, sobre todo en los momentos intensos y densos del nuevo descubrimiento. Además, en ciertos casos, hasta yo me podría dissociar de mi propio discurso de la experiencia somática que está en proceso (por ejemplo hablando de la lluvia, del buen tiempo que hay o de mi última jugada de mi deporte preferido) como si tomara a cargo la verbalización de un cierto nivel dissociado para permitir al estudiante asociarse mejor, somáticamente hablando. Evidentemente también es posible, tanto para el estudiante como para mí, el confirmar por la palabra, es decir amplificar por la verbalización una experiencia somática particular. Pero, de nuevo, esta verbalización, la mayor parte del tiempo, no es esencial en el proceso de aprendizaje somático. Y de nuevo nosotros nos encontramos frente a la pregunta inicial: ¿qué ha sucedido entonces en la investigación sobre el proceso durante la educación somática?

El cuerpo de la investigación y el cuerpo del investigador

Antes de que deje en mi lector una impresión difusa de que hasta ahora fueron transportados en un barco hacia la cuadratura del círculo, permítame anunciarles el color que pudiera tomar la relación “somática y palabras” en los párrafos que presento a continuación. De hecho considero que tenemos

necesidad de desarrollar métodos de investigación que incluyan **el estado de conciencia del investigador dentro de la metodología.**

En los años setenta ciertos investigadores se dieron cuenta de la necesidad de hacer investigación de la conciencia-dependiente “*consciousness-dependant research*” (investigación que toma en cuenta el estado de conciencia del investigador). Considero que esto es necesario, entre otras cosas, para el estudio de los estados de conciencia modificada por la absorción de sustancias psicotrópicas. ¿Hasta dónde podríamos ir en la comprensión de estos fenómenos de modificación de la conciencia si, para quedarnos objetivos, los investigadores se quedaban al exterior de la experiencia, tomando “en frío” las medidas fisiológicas, netamente las modificaciones observables del comportamiento y registro de los sonidos y los propósitos frecuentemente deshilachados de sus sujetos? Les confieso haber perdido la pista de esta hendidura metodológica y quizás algunos de ustedes estarán mejor informados sobre los recientes desarrollos dentro de esta orientación de la investigación. Por lo menos uno puede decir que esta estrategia de investigación ha justificado bellas experiencias de alucinación para algunos investigadores audaces. Pero éste no es mi propósito, me parece suficiente subrayar que, en cuanto a mí y para la educación somática, sería especialmente apropiado desarrollar dicha perspectiva, al realizar una investigación que incluya el estado de conciencia del investigador y por eso quiero decir, que incluya su subjetividad en movimiento. Hagamos otra experiencia antes de ir más lejos.

Tercera experiencia o puesta en situación

Lean lo que sigue tratando de comprender el texto, al mismo tiempo, no hagan ningún movimiento que se le sugiera. O mejor todavía, lea este texto a un colega que hará los movimientos y observe su comportamiento al mismo tiempo que está leyendo.

Tome de nuevo una posición confortable al estar sentado.

Después fije un punto en el horizonte.

Cierre los ojos, después levante la cabeza hacia el techo, y abra los ojos para tomar nota, en esta posición de la cabeza, de otro punto más alto que el primero.

Después regrese a la posición de inicio.

Mantenga la vista fija sobre su primer punto en el horizonte frente a usted y comience a hacer con la punta de su nariz y la cabeza círculos en el espacio.

Comience por pequeños círculos y después aumente la circunferencia de los círculos en una espiral que va agrandando progresivamente, y repitiendo para regresar en medio. Algunas veces, tres o cuatro, lentamente, en un sentido y después en el otro.

Después cierre los ojos, y lleve la cabeza al techo y abriendo los ojos determine si su punto de referencia a lo alto es el mismo o rebasó el primer límite.

Avance usted ahora hacia la parte anterior de su silla para despegar su dorso.

En esta posición, ponga las manos juntas sobre la coronilla de la cabeza, manteniendo los codos abiertos a cada lado. Ahí, manteniendo la cabeza y codos fijos en el espacio, ruede su pelvis sobre la silla, de adelante hacia atrás (ciertamente diríamos: bascule pelvis sobre los isquiones, que son las partes de los huesos de la pelvis donde se sienta o *sit bones* en inglés).

Haga esta basculación de pelvis varias veces, 7 a 8 veces lentamente, manteniendo los codos y la cabeza fijos en el espacio. Note los movimientos del tronco, de la columna, de la caja torácica, del dorso y del vientre, en caso de que los sienta. Pare.

Ponga las manos sobre las caderas, cierre los ojos manteniendo la vista hacia el techo levantando la cabeza, y después abra los ojos y note dónde se sitúa ahora su punto de referencia en lo alto, y si usted mira hacia lo alto el mismo punto o más alto sobre la pared, o sobre el techo.

Siéntese de manera cómoda y descanse algunos instantes.

Si usted estuvo escuchando el juego de la puesta en situación anterior, sin hacer los movimientos tal y como los he propuesto, ¿cuál es su experiencia? ¿Cómo puede hacer una investigación sobre el proceso de movimiento para coleccionar las impresiones de un estudiante, con el fin de comprender el método y la lógica de la secuencia, para medir y después comprender la eficacia y el mejoramiento de la amplitud del movimiento en algunos y la falta total de variación en otros? ¿Cómo ayudar a los practicantes que han concebido estas exploraciones de movimiento, a mejorarlas?

A manera de conclusión

La perspectiva cualitativa propia de la educación somática se apoya sobre un estado de absorción dentro de la experiencia sensorio-motora y kinestésica y la mayor parte de los sucesos experienciales son del orden pre-verbal.

La búsqueda cualitativa más interesante, y la más difícil de hacer en la educación somática, es aquella que precede lo verbal. Esta requiere, de parte del investigador, sumergirse dentro de un universo de subjetividad donde la palabra y la reflexión nos ofrecen de manera ocasional algunas señales. En este universo de investigación, la experiencia somática vivida debe estar en primera línea. El riesgo que corre en este caso la o el investigador es perder la seguridad de las fronteras entre la investigación y la práctica, entre la experiencia y la reflexión, entre lo vivido y su relación analítica,

mediatizada de manera razonada y articulada. “La humanidad debe aprender a vivir dentro de un mundo fluido, sin referencias fijas ni fundamentos últimos” (Varela, 1993:132). ¿Qué investigación haremos y con qué metodología? Se trata de una investigación cualitativa a conciencia y ante todo hay que hacerla dentro de la complejidad del “yo” de cada uno.

Mi deseo, en consecuencia, es que la investigación cualitativa en educación somática se apoye, cada vez más, sobre esta base amplia y compartida de experiencia de inmersión directa renovada dentro de la vivencia corporal. Desde ahí, quizá podamos inventar metodologías cualitativas que incluyan la vivencia respiratoria y toda la neurovegetativa, la vivencia sensorial cutánea y muscular, la postural y toda la vivencia kinestésica, es decir, la vestibular y todas las dimensiones de la conciencia del cuerpo en el espacio, que son la base misma de nuestra experiencia de sujeto. Para terminar, retomaré las palabras de Israel Rosenfield “El cerebro no funciona independientemente del cuerpo, él se encuentra dentro” (Rosenfield, 1992:139). “El patrón de la adquisición de la imagen del cuerpo, y de manera asociada, el conocimiento de objetos, sugiere qué tan central es la imagen corporal a nuestra comprensión del mundo. La noción del espacio, de los objetos y de nuestra autorreferencia, depende de la imagen corporal y ello no puede separarse” (Rosenfield, 1992:62). “La imagen corporal inconsciente es la referencia de nuestra subjetividad” (Rosenfield, 1993:148). “Es el movimiento que crea el sentimiento de continuidad de lo vivido” (Rosenfield, 1993:147).

Al leer este autor y un cierto número de obras citadas aquí y allá, uno tiene la verdadera impresión de estar en presencia del inicio de una importante corriente de reapropiación de la vivencia corporal dentro de la investigación científica de punta. La educación somática ofrece un método excepcional de inmersión en la experiencia misma de la calidad de la conciencia. La investigación nos espera desde ese punto. Con el placer de que ustedes la crucen con o sin señales.⁶⁵

Habiendo profundizado en el campo de la educación somática en sus aspectos conceptuales, sus vertientes, las implicaciones para sus procesos de formación y los retos para ser investigada, entraremos a abundar en una

⁶⁵ Nota de la compiladora: Cabe mencionar que desde 2004 la Federación Internacional del Método Feldenkrais cuenta con varias investigaciones desde diversos enfoques, mismas que son publicadas en su revista de investigación a nivel internacional. Para mayor información visitar la página <http://www.iffresearchjournal.org/index.htm>. Algunas investigaciones mexicanas en investigación educacional en torno al Método Feldenkrais se encuentran publicadas en la página de la Asociación Mexicana del Método Feldenkrais (ammef): www.feldenkrais.org.mx

relación particular, aquella de la corporeidad y somática incluyendo la educación física que nos presenta Alicia Grasso, colega que vive en Argentina y que ya fue presentada al inicio de este capítulo.

CORPOREIDAD, SOMÁTICA Y EDUCACIÓN FÍSICA:
PROXIMIDADES IDEOLÓGICAS Y PEDAGÓGICAS EN UN TERRITORIO
COMÚN PARA CREAR CALIDAD DE APRENDIZAJE

Alicia Grasso

Introducción

Desde mi experiencia como educadora en educación física, habiendo transitado un interesante camino docente abarcando la enseñanza en el nivel inicial, primario, secundario y terciario, formando y capacitando estudiantes, maestros y profesores, considero indiscutible el hecho de que el cuerpo es lo único que el ser humano tiene disponible para la adquisición del conocimiento del mundo y de sí mismo.

Sin embargo, la realidad de la práctica en la escuela y la experiencia en la vida cotidiana, muestra que ni en la etapa de escolarización, ni después de la misma conocemos y disponemos de un cuerpo que haga posible y factible nuestro ser y estar en el mundo con bienestar. Confirma lo antedicho el testimonio de alumnos que se sintieron corporalmente discriminados, ignorados y desinteresados en la escuela, con la consideración posterior de no haber encontrado provecho en las clases de educación física.

Adultos que padecen dolencias, afecciones y enfermedades propias de quien no sabe manejarse **en** su cuerpo son un reflejo de quien no aprendió a disponer de sí mismo para vivir saludablemente. El cuerpo y el movimiento son **la** forma de manifestación de vida. Nos comunicamos, expresamos, relacionamos, hacemos y resolvemos en, mediante, atravesando y construyendo el cuerpo.

Mi cuerpo es mi vida

El concepto de lo corporal lleva a análisis y discusiones diversas según el campo ideológico desde donde se posiciona quien lo formula. La fenomenología, la filosofía, la psicología, la medicina, la religión, la educación definen al cuerpo basándose en supuestos que estudian condiciones y caracteres específicos. Designan como su objeto de estudio al cuerpo trascendiendo su constituyente físico y orgánico, con nombres tales como:

CUERPO VIVIDO: con constantes cambios y construcciones (Feldenkrais, 1996).
 FANTASEADO: la función simbólica manifiesta en el cuerpo y su movimiento (Le Du, 1992).

ENSEÑADO adiestrado, adaptado, hablando el lenguaje del código, dispuesto a hacer lo que se le pide (Denis, 1980).

CASA DESHABITADA por razones corporales que determinan rigideces, dolores y enfermedades (Berthetrat, 1996).

MITO que asume tantas formas como ideas y fines que se forjan las diferentes culturas (Bernard, 1980).

TERRITORIO ESCÉNICO Y MAPA FANTASMÁTICO: lugar de escenas, personajes y máscaras que descubren la corporeidad heredada familiar y socialmente (Matoso, 1996).

NOVELA CORPORAL: claves de comportamiento iluminadas por posturas, temperaturas, movimientos, síntomas (Kesselman, 1994).

CORPOREIDAD unidad psicofísica, espiritual, motora, afectiva, social e intelectual del ser humano desde lo que tiene significado para él y lo identifica (Grasso, 2001).

SOMA: cuerpo viviente, conciencia del ser, moverse y actuar en el contexto (Joly, 1999).

Las designaciones manifiestan claramente la perspectiva teórica que los sustenta. Muchos convergen en la idea de unidad e integración de atributos y propiedades de distinta índole que integran la naturaleza humana, como una amalgama física, psíquica, espiritual, motora, emotiva, intelectual y contextual que no funciona aisladamente sino en unidad cambiante y continua.

Cuando en educación física se habla de corporeidad, se nomina el cuerpo desde una visión amplia, abarcadora e integradora de las mencionadas variables, se apunta a una noción que rompe con la dicotomía tradicional: cuerpo-mente. **Todo es cuerpo:** conocimientos, sensaciones, emociones, deseos, actitudes, biografía, valores, imagen, esquema corporal. Conjunto de condiciones del proceso de construcción de identidad. La corporeidad trasciende la esencia material e inmaterial del cuerpo, va más allá, se constituye en un cuerpo prolongado que se extiende en los objetos y las personas a las que uno imprime su identidad.

Soy yo y todo lo que me identifica

Todo en lo que dejo huella, en lo que me corporizo aun no estando de cuerpo presente, como la letra, frases distintivas, gestos personales, hábitos

característicos, ropa particular, pertenencias representativas, componentes inequívocos por los que se reconoce la identidad de una persona.

La educación física escolar, basada en la consideración de la corporeidad de sus alumnos, impulsa la construcción de identidad corporal, beneficiando sustancialmente al niño, a la escuela y a la comunidad, mejorando la calidad de vida en general. Enseñar construyendo identidad en la escuela es tender un puente de aprendizaje continuo para el ser y trascender cotidiano.

La educación física y la somática tienen un territorio común: el cuerpo, y se acercan y vinculan en orientaciones y certezas. La noción de corporeidad se aproxima a la idea de soma. El concepto de soma se integra a partir de un cuerpo viviente que busca la conciencia mediatizada por el cuerpo biológico y en su movimiento del cuerpo vivido dentro del espacio.

La pedagogía y estrategia de aplicación de la educación somática se incorpora en múltiples ámbitos como el arte, la educación, los deportes, la salud, el gerenciamiento y negocios. Basada en una variedad de métodos (Feldenkrais, Alexander, Ehrenfried, Bertherat) constituye un vasto campo de disciplinas, trabajos y terapias corporales, con el propósito del mejoramiento y la curación de dolencias y disfunciones creando vida en el cuerpo, propiciando el fascinante aprendizaje de conocerse a sí mismo.

La corporeidad como base del aprendizaje en educación física y somática como el aprendizaje del cuerpo viviente tienen un objetivo común: escuchar el cuerpo, escuchar el lenguaje singular del cuerpo humano, no seguir el idioma oficial, el que responde al modelo cultural instalado, la lengua aprendida y enseñada, moldeada y entrenada para imitar y rendir.

Ambas perspectivas escuchan el vocabulario típico, particular y distintivo de la corporeidad, del soma, del cuerpo entendido, del **yo** respetado, y desde ese valor construyen identidad y salud.

Vamos a iniciar un recorrido de paradigmas, concordancias, diferencias y vínculos entre estos enfoques, vamos a reconocer cuándo se alinean, confluyen y expanden en sus particularidades. Vamos a contestar con certezas a estas preguntas: ¿Cuál es el beneficio de estas orientaciones? ¿Cuál es la contribución que hacen al bien común estos puntos de vista? ¿Cómo vamos a favorecerlos los docentes con esta información?

Corporeidad en educación física: desaprender la lección

¿Qué lección?

El hombre, inmerso en su ancho mar de paradojas, mar de sus propias contradicciones, suele clasificar y ordenar en lecciones aprendidas el conocimiento de sí mismo y su realidad.

El concepto de cuerpo generalmente es una enseñanza instalada culturalmente como una dualidad: cuerpo-mente. Esta pareja se constituye contrapuesta e influenciada entre sí: *Mens sanus in corpus sanus*. La cultura legítima, produce y reproduce el modelo social de conocimiento corporal. Se estandarizan necesidades y gustos, se subvierten valores y se establece un lenguaje desde donde los poseedores del conocimiento, la tecnología y la palabra, utilizan el cuerpo como “objeto y blanco de poder” (Foucault, 1989).

La noción de cuerpo dividido, que se manipula, al que se le da forma y se lo educa, dócil y obediente, que se vuelve hábil, bello y eficiente, es la lección a desaprender.

¿Por qué?

Porque no es realista, como no son veraces los supuestos de la cultura escolar.

Los presuntos sujetos dentro de una cultura escolar de concepción unitaria, con un currículum explícito como receta de cocina, con alumnos clones de un mismo ejemplar que están ansiosos y abiertos para que se les enseñe lo que se supone necesario, es una hipótesis figurada que todavía está vigente. El sujeto se construye, se va produciendo cuando organiza su experiencia como resultado de **lo que puede y lo que quiere** (Férrnández, 2002), en redes complejas de modos de verse a sí mismo, ver al mundo y actuar sobre él.

El progreso del conocimiento ha modificado las concepciones sobre el cuerpo y el psiquismo humanos y ha transformado las organizaciones sociales. La consideración y valoración de la educación física en la escuela ha variado a lo largo de la historia. Actualmente la disciplina es concebida como una educación para la construcción y conquista de la **disponibilidad** corporal, síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción en y con el medio natural y social. Desaprender la lección, pensar el concepto corporal como corporeidad, el alumno como autor de su aprendizaje y el maestro como facilitador del mismo es imperativo para comenzar un camino de identidad e inteligencia corporal.

Construir identidad corporal

La formación de personas íntegras supone un aprendizaje de relaciones para la **construcción de la identidad** personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y vinculan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser. Cuerpo y movimiento son **un** compo-

nente esencial en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

Desde este pensamiento la educación física enfoca su atención en el ser que se mueve, en su **corporeidad** como dimensión global y compleja, incluyendo aspectos constitutivos físicos, psíquicos, afectivos, sociales, espirituales y biográficos, como espacio de inteligencia, imaginación creadora, invención, experimentación y expresión personal.

Aprender desde la corporeidad:

La **corporeidad** humana es una construcción permanente de identidad que se nutre de la vida cotidiana, los afectos, las emociones, las sensaciones, las percepciones, los conocimientos científicos, los otros y la disponibilidad para vivir en plenitud. Algunos autores en el campo de la educación física reflexionan esclarecedoramente sobre este tema (Gómez, 2002).

Maurice Merleau-Ponty resumió el concepto de percepción como “tornar presente cualquier cosa con la ayuda del cuerpo, yo no estoy delante de mi cuerpo, estoy en mi cuerpo, o mejor, **soy mi cuerpo**”. Se pregunta entonces dónde reside la diferencia entre motricidad y corporeidad si ambas forman parte de la misma complejidad biológica: la motricidad surge y subsiste como emergencia de la corporeidad, como señal de proyecto.

Manuel Sergio, piensa la corporeidad como “una apelación a la **trascendencia**, como un ser práctico que en la totalidad humana y por la motricidad, la persigue”. Silvino Santín reflexiona: “pensar al hombre como cuerpo significa re-veer la **imagen del hombre**, toda la tradición antropológica y el proyecto social que de allí se desprende”.

El ser corporal forma esencia indisoluble del ser motriz, la designación “corporal y motriz” es una incompatibilidad que se resolvería con la creación de una palabra nueva, cuyo significado nombre precisamente a esa unidad integrada. La motricidad supone el desenvolvimiento de las estructuras componentes del sistema nervioso central, mantiene la regulación, ejecución e integración del comportamiento, traduce la apropiación de la cultura y la experiencia humana como intencionalidad operante, ella confiere especial relevancia al proyecto, a la voluntad de creación y control que anima a cualquier persona.

Joao Batista Freire habla de educación motora para romper con la significación cultural tradicional en educación física, como término comprometido con los dualismos. Abarca sensibilidades y expresiones como educación de los **sentidos**, y habla de educación del **símbolo** “el

juego es una fábrica de símbolos, el símbolo es nuestro más importante recurso de adaptación a la vida. La educación motora enseña a simbolizar: hacer y comprender”. Ademir De Marco (1999) valora la “indisociabilidad entre cuerpo, intencionalidad y medio como objeto de la educación física, a partir de una premisa biopsicológica, con recursos metodológicos para ampliar el desarrollo de estructuras neuropsicológicas en íntima relación con el medio, para no seguir padeciendo el estigma de mecanización y adiestramiento del cuerpo.

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

¿Qué lección es entonces necesario desaprender?

La que se hace presente cuando en su formación el docente de educación física no es orientado para la adquisición de competencias (capacidades complejas, expresiones del desarrollo personal y social del individuo), sin tener en cuenta las múltiples influencias éticas, sociales, políticas, comunitarias, conocimientos científicos, tecnológicos, de expresión y comunicación que obran en su corporeidad.

Cuando en la práctica pedagógica se repiten modelos de clases de recreación o de entrenamiento deportivo que nada tienen que ver con la educación física como formadora de las relaciones con el propio cuerpo y el movimiento para comunicar, expresar, relacionarse, conocer, conocerse, aprender a hacer y ser.

Cuando el aprendizaje no está legitimado como dimensión significativa en la construcción de la identidad personal y social de los educandos actuales.

Cuando el estilo didáctico en el profesorado parte de cuerpos a formar con técnicas para lograr el máximo de su rendimiento en nombre de la salud, y los estudiantes una vez recibidos repiten en la práctica escolar el modelo de cuerpo eficiente.

Cuando la educación física favorece el dualismo cuerpo-mente, el cuerpo utilizado como soporte, como medio, como instrumento, sin unidad, fragmentado en masas musculares, sometido a interminables repeticiones de movimientos estereotipados que perpetúan un concepto corporal que nada tiene que ver con el concepto de corporeidad actual.

Cuando esto pasa, es el momento de desaprender la lección, de construir identidad y salud como aprendizajes de vida.

Corporeidad y somática: aprendizajes de vida. Aspectos conceptuales comparados

Yván Yoly (1997) piensa la educación somática como una disciplina circular cuyo centro es “aprender a moverse con conciencia en el espacio”. La considera un campo que abarca varios métodos de trabajo corporal, algunos parten de una disfunción o trauma, o de reactivar un conflicto, para llegar a conocerse a sí mismo, a crear vida en nuestro cuerpo. Cita “unas pocas paradojas y algo más” para introducirnos en su ámbito conceptual. Pregunta a partir de un razonamiento aparentemente correcto si la deducción no arriba a una conclusión falsa o contradictoria, cuando dice:

- * ¿Cómo sabemos cuando tenemos sueño, hambre, deseos sexuales, temor, etc., y cómo lo manejamos?
- * ¿Cómo podemos saber qué hacemos en nuestro cuerpo y llegar a aprender más sobre nuestro proceso corporal?
- * ¿Ser inteligente en nuestro cuerpo como si se pudiese serlo en alguna otra parte?
- * La paradoja de pretender hablar sobre lo no verbal, del cuerpo que somos, de criaturas corporalmente encarnadas.
- * La paradoja del cuerpo como objeto personal: ¿Puede haber una ciencia de tal subjetividad?
- * ¿Conocer el cuerpo desde afuera (lo que culturalmente se sabe) o desde adentro (lo que individualmente se sabe), no es paradójico también?
- * El paradójico guión en “cuerpo-mente” que separa, une o qué significado dudoso adquiere. Demasiado paradójico: vamos a tomar riendas sobre lo mental.

Una paradoja es una figura del pensamiento que consiste en emplear expresiones o frases que envuelven contrasentido, una afirmación inverosímil o absurda que se presenta con apariencia de verdadera.

En educación física encontramos algunas paradójicas “y”

La “y” es una conjunción que une palabras, las enlaza en concepto afirmativo. La “y” suma, integra, completa, totaliza. Sin embargo existen algunas “y” que en vez de unir, acentúan una separación. Más que reunir o conectar, dan idea de desvinculación, acrecientan distancias y remarcan dualidades, como cuando se habla de corporeidad “y” motricidad, o de teoría “y” práctica en educación física.

Corporeidad “y” motricidad

Es arduo el debate sobre el objeto de la disciplina, en esta época posmoderna existe una coincidencia mayor en establecer a “la corporeidad y la motricidad” como entidad de la enseñanza en la educación física, como si fuesen de dos texturas diferentes.

¿Es posible la motricidad humana en alguna otra condición que no sea la corporeidad? El movimiento existe porque hay un cuerpo que se mueve. El cuerpo vive si se mueve, si en su esencia algo se mueve: la sangre, las células, los aparatos, los sistemas, los pensamientos, las emociones... Un atisbo, un asomo, algo se mueve. Si no hay cuerpo no hay movimiento, si no hay movimiento no hay cuerpo.

¿No refuerza la “y” una división que, a su vez, se abre a una cantidad de teorías que interpretan y clasifican el cuerpo y el movimiento humano en desdoblamientos numerosos como psicomotricidad, sociomotricidad, ludomotricidad, ergomotricidad, sensocorporeidad, psicocorporeidad, símbolocorporeidad?

Teoría “y” práctica

Esta “y” encargada de dar la idea de completar, añadir, integrar y asociar la teoría con la práctica, evidencia una disociación notable. La teoría se encuentra separada, excluida, contrapuesta y muchas veces eliminada de la práctica en educación física.

Las teorías de aprendizaje en educación física (Castañer y Camerino, 2001; Vázquez, 1989; Branch y Crisorio, 2003) se relacionan con su función y como la educación física todavía tiene abierto el debate de su identidad, las funciones son un surtido y agregado de servicios. Suele ser considerada a modo de conjunto de ejercicios, juegos y deportes, con actividades diversas que recrean, liberan energía, expanden la masa muscular, dotan de buen estado físico y deportivo, posibilitan el entrenamiento motor, reeducan posturalmente, integran la psicomotricidad y la expresión corporal, en fin, tantas finalidades como actividades que la componen. Por ello se nutre de múltiples y variadas teorías: educativas, reeducativas, terapéuticas, higienistas, militares, deportivas, médicas, recreativas, etcétera

La educación física escolar toma como referente principios que explican cómo “se aprende” y cómo “se enseña” en la niñez y adolescencia, supuestos que se acostumbran a estudiar en disciplinas como didáctica y pedagogía en las carreras de formación, y que frecuentemente colisionan con las actividades prácticas que se desarrollan en el campo o en el gimnasio.

La práctica responde a una metodología de ejercitaciones que llevan a la adquisición de un saber, una técnica, un gesto, un movimiento, una destreza, una habilidad, un procedimiento, una competencia, una actitud saludable... Y habitualmente la práctica suele ser conductista a pesar de las teorías constructivistas estudiadas.

Las teorías del desarrollo cognoscitivo de Piaget y de Vygotsky sentaron las bases de los enfoques constructivistas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Según los constructivistas (Coll, C., 1994; Coll, L., 1994; Pozo, 1994; Rosas y Christian, 2001), el niño debe formar su propio conocimiento de sí mismo y del mundo donde vive. Los adultos orientan este proceso ofreciéndole estructura y apoyo.

Piaget propuso dos principios fundamentales que rigen el desarrollo intelectual: la **organización** y la **adaptación**. A medida que el niño crece, sus esquemas del conocimiento se integran y se reorganizan creando sistemas más complejos y adaptables al ambiente. La adaptación de los esquemas se da a través de la **asimilación**, donde el niño moldea la información para que encaje en sus estructuras actuales del conocimiento, y de la **acomodación**, donde modifica sus esquemas para restaurar un estado de equilibrio.

El desarrollo sigue una secuencia de etapas:

0 A 2 AÑOS:

Sensoriomotora, se aprende los esquemas de la conducta propositiva y de la permanencia de los objetos.

2 A 7 AÑOS:

Preoperacional, empieza a emplear palabras, números, gestos e imágenes para representar los objetos de su entorno y formula teorías intuitivas.

7 A 11 AÑOS:

Operaciones concretas, utiliza operaciones mentales para reflexionar: clasificación, seriación y conservación, sólo aplicables a estímulos concretos presentes en el ambiente.

10 AÑOS A LA ADULTEZ:

Operaciones formales, pensar en objetos abstractos, en eventos y en conceptos. Adquieren la capacidad de usar la lógica proposicional, la inducción, la deducción y el razonamiento combinatorio.

La teoría de **Piaget**: inspiró trascendentales reformas en la educación como que:

- El niño debe construir activamente el conocimiento.
- Los educadores deben ayudar a aprender a aprender, siendo organizador, colaborador, estimulador y guía.
- Las actividades deben adecuarse al nivel de la etapa de desarrollo.
- La interacción con los compañeros contribuye al desarrollo.

Vygotsky aporta que el conocimiento no se construye de modo individual, sino que se co-construye entre dos personas. El recuerdo, la solución de problemas, la planeación y el pensamiento abstracto tienen un origen social. Las funciones cognoscitivas elementales se transforman en actividades de orden superior a través de interacciones con adultos y compañeros más conocedores.

Los cambios evolutivos en el pensamiento del niño están en función de las herramientas culturales con que interpreta su mundo. La sociedad moldea la mente del niño transmitiéndole herramientas idóneas para que funcione en ella, como el lenguaje. Sus principales contribuciones a la educación son:

- La función del habla privada (voz alta o susurrar) y del habla interior para regular el pensamiento.
- La significación de la comunicación social como validadora de conocimiento.
- La importancia del soporte, participación guiada y asistencia de compañeros y educadores.

Erik Erikson (Meece, 2000) ofrece un modo de entender el desarrollo psicosocial del niño, con la aparición del yo en el desarrollo temprano, la necesidad de autosuficiencia en la etapa escolar y la búsqueda de identidad en la adolescencia. Establece necesidades a satisfacer para el desarrollo en cada etapa:

- 0 a 1 año: confianza frente a desconfianza.
- 1 a 3 años: autonomía frente a vergüenza y duda.
- 3 a 5 años: iniciativa frente a culpa.
- 6 a 10 años: laboriosidad frente a inferioridad.
- 10 a 12 años: identidad frente a confusión de papeles.
- Adulthood temprana: intimidad frente a aislamiento.
- Adulthood intermedia: creatividad frente a estancamiento.
- Adulthood tardía: integridad frente a desesperación.

La educación toma como contribución para el aprendizaje:

- El crecimiento del autoconcepto y autoestima.
- La motivación para el logro.
- La satisfacción por el éxito.

La teoría actual del aprendizaje en educación física

La teoría del aprendizaje actualmente en educación física está sustentada sobre estas principales hipótesis constructivistas, pero:

- ¿Construye activamente el niño el conocimiento de su corporeidad y motricidad o copia de un modelo?
- ¿Los educadores ayudan a aprender a aprender, siendo reales organizadores, colaboradores, estimuladores y guías, o comandan entrenamientos, o dejan hacer?
- ¿Las actividades, juegos, procedimientos, estrategias y actitudes se adecuan al nivel de la etapa de desarrollo o se juega lo mismo toda la secundaria?
- ¿La interacción con los compañeros, su asistencia y participación es un soporte educativo que satisface la necesidad de pertenencia, facilitando conductas pro sociales, o es un dispositivo discriminativo formador de equipos de elite?
- ¿Se motiva cubriendo las necesidades humanas de seguridad, amor y autorrealización?
- ¿La función del habla privada y del habla interior para regular el pensamiento son utilizadas para el desarrollo cognoscitivo o son ignoradas?
- ¿Qué significaciones de la comunicación social son empleadas como validadoras de conocimiento en una clase diaria?
- ¿Qué interpretaciones de éxito, desempeño y eficacia se juegan en la práctica cotidiana?

Los aspectos conceptuales comparados no se acercan sólo en la formulación de paradojas: en el preguntarse, en el cuestionamiento de afirmaciones establecidas. Las coincidencias y relaciones paradójicas entre la educación somática y desde la corporeidad en educación física son muchas, como se desprende de las preguntas formuladas y a su vez surgen nuevas cuestiones como complemento o debate de las mismas: el rol del aprendiente, del educador y de los compañeros; las estrategias y actividades

adecuadas; la motivación y satisfacción personal desarrollada; la significación cultural interviniente; entre otras.

Aunque las diferencias aparecen en este momento en los campos de aplicación: la educación formal, escolar para una y la no formal para la otra, se ligan y vinculan en lo conceptual. El concepto de cuerpo y el de aprendizaje con que ambas orientaciones se manejan son semejantes y afines. En estas ideas aparecen conciliaciones y enlaces notables, ambos enfoques se avienen a facilitar aprendizajes de vida construyendo salud e identidad.

Vínculos con la psicoterapia corporal

Nota de la compiladora:

Una vez que Grasso Alicia nos ha llevado a un paseo conceptual en torno a “la corporeidad” el significado que ella, en lo personal integra en este concepto, y habiendo logrado puentear este concepto entre diversas disciplinas relacionadas con la corporeidad, pasaremos a ver otra cara del prisma del campo de la somática. Se refiere a las relaciones entre la somática y la **psicoterapia corporal** sobre la cual Yván Joly esboza en su escrito y lo diferencia de la propia educación somática.

Como ya explicamos en el capítulo conceptual introductorio, el mantenimiento de la salud tiene que ver con la satisfacción de las necesidades humanas que se van cifrando para buscar o mantener una buena calidad de vida.

En los temas desarrollados por Joly y por Alicia Grasso, podemos notar que el sujeto al cual se refieren es a la “persona” su construcción, su desarrollo, la relación de su autoconciencia con la formación de identidad donde se vinculan los procesos somáticos de formación de la persona saludable o en busca de recuperar la salud, para lograr identificar su “yo” comprendiendo a través de las sensaciones percibidas por la persona su propio aprendizaje de su movimiento de su “cuerpo vivido”, “cuerpo aprendido” y “cuerpo sentido”. Muestran la diversidad de enfoques pedagógicos existentes al respecto y las dificultades para realizar investigación educativa en dichos campos.

Pero también en todos los campos de la corporeidad, movimiento y educación física, vemos que se entrecruzan y se delimitan de manera difícil, cuando la educación física, así como la deportiva, de la motricidad, la recreación, la somática, de la sexualidad y la expresión corporal tienen que ver con la prevención de enfermedades o alternativas de curación. De ahí que decidimos incorporar el concepto de acción terapéutica del aprendizaje de estos temas, para el mejoramiento o mantenimiento de la salud de la persona o colectividad.

El término **tratamiento** puede tener distintos significados según el contexto, pero en el campo de los profesionales de la salud, la palabra **tratamiento**⁶⁶ se define como el conjunto de medios de cualquier clase cuya finalidad sea la curación o el alivio de las enfermedades o síntomas. Son sinónimos terapia, terapéutico, cura, método curativo.

Existe un área que tiene que ver con el manejo de estudiantes o personas con necesidades educativas especiales también llamada “educación especial”, entendida como aquella destinada a alumnos con necesidades educativas especiales debidas a sobredotación intelectual o discapacidades psíquicas, físicas o sensoriales. El estado de conocimiento de la investigación educativa relacionada con dicho tema, recientemente fue publicado (Sánchez, 2003) y no se aborda en el presente estudio. A continuación se esbozan las perspectivas relacionadas con la psicoterapia y la corporeidad, al incluir esta complejidad dentro del contexto del campo de la somática. Este tema será desarrollado por el colega invitado Fernando Ortiz Lachica

RELACIÓN CUERPO-MENTE DESDE LA PSICOTERAPIA CORPORAL

Fernando Ortiz Lachica

Introducción

Para muchas personas, el término psicoterapia quiere decir “cura por el habla”. Una persona habla acerca de sus problemas, de sus sueños, de su vida cotidiana, o simplemente dice lo que le venga a la conciencia al tiempo que un profesional hace interpretaciones, confronta, señala o tal vez solamente escucha sin juzgar y sirve como espejo de su consultante, el cual, eventualmente se siente mejor y se conoce a sí mismo. Para la mayoría de los psicoterapeutas, lo que importa es lo que la persona dice, reflejo de lo que pasa en su mente y los movimientos de sus consultantes son datos que sirven para corroborar o contradecir su discurso. Tanto el movimiento de los consultantes y psicoterapeutas como el contacto físico entre ellos se restringe a lo que convencionalmente se puede esperar en cualquier conversación y aunque se hable de las relaciones entre el cuerpo y la mente, queda claro que la última tiene primacía en el marco teórico en el que se basa el trabajo y en la atención del profesional.

⁶⁶ Tomado de la enciclopedia <http://es.wikipedia.org/wiki/Terapia>

Tal vez esta sea la principal razón por la que la psicoterapia corporal no haya alcanzado el reconocimiento y aceptación de la que gozan otras corrientes psicoterapéuticas. La dicotomía mente-cuerpo ha dictado que la psicoterapia pertenece el ámbito de lo mental mientras que el cuerpo debe ser tratado por otro tipo de profesionistas. Esto ha empezado a cambiar, al grado que aún en el campo de las psicoterapias convencionales se empieza a valorar el trabajo con el cuerpo (ver, por ejemplo los textos de Sykes Wylie, Fisher y Goodrich Dunn en *Psychotherapy Networker* julio/agosto 2004).

Definición

Se podría definir a la psicoterapia corporal a partir de lo que los profesionales que la practican hacen:

- Ponen particular atención a la comunicación no verbal de las personas que acuden a su consulta.⁶⁷ Se fijan en la forma del cuerpo, las tensiones musculares, los movimientos, gestos y posturas e invitan a sus consultantes a hacer lo propio. Al mismo tiempo, tratan de estar concientes de lo que pasa en su propio cuerpo al relacionarse con el otro.
- Indican movimientos, formas de respiración, posturas, gestos y aumento y disminución voluntaria de las tensiones a sus consultantes como parte del proceso terapéutico.
- Pueden utilizar diferentes formas de contacto físico, incluido el masaje.
- Utilizan estas estrategias en una relación profesional con el fin de propiciar la ampliación de la conciencia, la expresión de emociones, alivio al sufrimiento, mayor capacidad de sentir placer y, en general, crecimiento y desarrollo personal.
- Al intervenir de este modo frecuentemente propician que sus consultantes entren en estados especiales de conciencia en los que tienen recuerdos especialmente vívidos. De esta forma es posible reconstruir la experiencia.

⁶⁷ Durante la primera mitad del siglo XX se llamó pacientes a las personas que acudían a psicoterapia. Carl Rogers introdujo el término “cliente” tanto porque su modelo era educativo y no médico como por razones legales. En ese tiempo sólo los psiquiatras podían ser psicoterapeutas. Actualmente se empieza a hablar de consultantes para evitar las connotaciones estrictamente comerciales que tiene la palabra cliente.

- Por último, rechazan firmemente el dualismo mente-cuerpo. Su marco teórico les lleva a estudiar las estrechas relaciones del ámbito de lo “psicológico” con los aspectos corporales, entendiendo siempre que se trata de dos caras de la misma moneda. Intervienen sistemáticamente invitando a sus pacientes a poner atención a estas formas de comunicación no verbal.⁶⁸

La mayoría de los psicoterapeutas corporales estaría de acuerdo en que Wilhelm Reich, médico, psiquiatra y psicoanalista, que fue discípulo de Freud, es el padre de esta corriente. En la actualidad, se siguen utilizando términos que provienen del modelo médico, pero existen tanto corrientes que piensan en la psicoterapia más como un proceso de aprendizaje, como otras que utilizan el modelo médico y ven el proceso como una “cura”.

El cuerpo y la psicoterapia: un poco de historia

Aunque para la mayoría de las personas psicoterapia significa sólo hablar, desde finales del siglo XIX, Freud ensayó nuevos métodos para tratar la neurosis, utilizó el masaje y puso su mano en la frente de sus pacientes, además de atender a lo que decían. Incluso antes de Freud, se ha considerado a Pierre Janet como un psicoterapeuta corporal (Young, 2005b).

A principios del siglo XX, dos seguidores de Freud, Georg Groddeck y Sandor Ferenczi⁶⁹ (Ortiz, 1999) emplearon técnicas “corporales”, pero para entonces la mayoría de los psicoterapeutas había renunciado al trabajo con el cuerpo y el tocar a los pacientes se había vuelto un tabú.

Las propuestas de estos innovadores cayeron en el olvido hasta que Wilhelm Reich “corporalizó” el psicoanálisis de Freud. Es por eso que la mayoría de los psicoterapeutas corporales considera que él es el padre de esta corriente. Algunos de los conceptos que Reich propuso hace ochenta

⁶⁸ Este tipo de procedimientos también ha sido utilizado en culturas diferentes a la occidental como parte de rituales de sanación. Hablar de esos procedimientos va más allá del propósito de este trabajo, pero sería un tema fascinante para investigar. He oído, por ejemplo, de psicoterapeutas que toman cursos de danza psicofísica maya o masaje purépecha.

⁶⁹ Georg Groddeck, considerado por muchos el padre de la medicina psicosomática, daba masajes a sus pacientes y asoció aspectos “psicológicos”, como el pensamiento, el intento de suprimir ideas perturbadoras y aun el carácter con la tensión de los músculos. Por su parte, Sandor Ferenczi propuso técnicas “activas” en las que, por ejemplo, invitaba a sus pacientes a comportarse como si tuvieran tres años de edad, o, en el caso de una paciente, que cantara.

años siguen siendo fundamentales en la psicoterapia corporal, como la unidad funcional entre la mente y el cuerpo, la coraza del carácter y la memoria corporal.

En la década de 1920, tanto Freud como sus discípulos se daban cuenta de que no todos los pacientes se beneficiaban del tratamiento y era necesario escribir más sobre técnica terapéutica. En una serie de artículos que luego formarían parte de su *Análisis del carácter*, Reich propuso que en lugar de analizar solamente lo que los pacientes decían había que poner atención a cómo lo decían, es decir a las posturas gestos y movimientos habituales que acompañaban a su discurso o que aparecían en lugar de él. Esto le llevó a describir detalladamente las tensiones de sus pacientes y el modo en la que disminuían su vitalidad. Después les pedía que intensificaran las tensiones de modo que fueran más conscientes de ellas y, eventualmente, prescribió movimientos expresivos y presionó con fuerza a los músculos contraídos de sus pacientes con el objeto de despertar las emociones reprimidas y, en ocasiones, recuerdos que habían sido olvidados. Para Reich, una vez que creó su propia forma de hacer psicoterapia, movilizar emociones era sinónimo de movilizar energía, ya que pensaba que el objetivo de la psicoterapia era reestablecer el libre flujo de la energía en el organismo.

Según Reich, la energía de la sexualidad y las emociones era reprimida por prácticas culturales que hacían que tanto los aspectos psicológicos como los corporales se hicieran rígidos, conformando una armadura o coraza del carácter que suprimía la expresión espontánea de la vitalidad del individuo. Su forma de hacer psicoterapia implicaba la disolución de esa coraza.

En la década de 1930, un método terapéutico que requería que los pacientes se despojaran de la ropa y que hicieran movimientos extraños para propiciar la descarga emocional era, por lo menos, muy controvertido. Si a eso sumamos que Reich fue militante de izquierda, investigador de la sexualidad y promotor de la salud sexual comunitaria quedará claro que se trató de un hombre adelantado a su tiempo, con ideas y prácticas difíciles de aceptar para sus contemporáneos. La persecución que sufrió en sus últimos años en Estados Unidos hizo que su reducido círculo de discípulos se dispersara y su forma de hacer psicoterapia fuera poco practicada durante la década de 1950.

A mediados de la década siguiente (1960), el movimiento del potencial humano y los grupos de encuentro hicieron que la sociedad estadounidense volviera los ojos a aspectos relegados de la vida cotidiana, como la expresión de las emociones y el trabajo psicoterapéutico con el cuerpo. Will Shutz, quien se hizo famoso como autor de libros como *Joy* (1967) y *Todos somos uno* (1973), popularizó el uso de técnicas que propiciaban la expresión de emo-

ciones fuertes en los grupos y la comunidad terapéutica heterodoxa volvió sus ojos a Reich, el cual se convirtió en uno de los íconos de la contracultura de la época. En esta atmósfera, el análisis bioenergético, creado por Alexander Lowen (1958,1978), el más conocido de los discípulos de Reich, se hizo sinónimo de psicoterapia corporal. Lowen, desarrolló una serie de técnicas fuertes que propiciaban la descarga de emociones. Es por eso que, aún ahora, cuando muchas personas piensan en psicoterapia corporal, lo primero que les viene a la mente es un grupo de personas gritando y golpeando cojines.

La bioenergética se difundió en Europa y América Latina al tiempo que tanto en Estados Unidos como en otros países una nueva generación de psicoterapeutas corporales empezó a experimentar con nuevas formas de trabajar con el cuerpo, muchas veces combinando elementos de las ya existentes. El método Hakomi, creado por Ron Kurtz (1990) es un buen ejemplo de estas nuevas escuelas. Al principio de su carrera como psicoterapeuta, Kurtz se consideró cercano al análisis bioenergético. Eventualmente creó una síntesis creativa que combina elementos de la psicoterapia gestalt,⁷⁰ el enfoque centrado en la persona de Carl Rogers, el sistema Pesso Borden y método Feldenkrais, incorporando también principios de taoísmo y budismo. Este tipo de síntesis de disciplinas tanto de educación somática como de psicoterapia de tradición clínica se ha dado mucho, al grado que se puede afirmar que cada “nueva” escuela que aparece es una síntesis más o menos original de diferentes escuelas, tanto de la tradición “terapéutica” como de la educativa.

Actualmente existen escuelas más cercanas a un modelo médico, que generalmente buscan sustento en diferentes variantes de la teoría psicoanalítica y otras que se pueden ubicar dentro de la tradición humanista, que trabajan con un modelo educativo y evitan hablar de psicopatología, como el método Hakomi y la mayoría de las escuelas estadounidenses incluidas en *Getting in Touch. The guide to New Body-Centered Therapies* (Caldwell, 1997).

El campo de la psicoterapia corporal y su relación con la somática

El ámbito de la psicoterapia corporal es complejo y, por lo tanto, la disciplina no es fácil de definir. Para empezar, ni siquiera existe consenso en cuanto a la forma en que se debe designar a esta rama de la psicoterapia. Las expresiones *Body oriented psychotherapy*, *Body Psychotherapy*, y *Body-Centered*

⁷⁰ Creada por Fritz Perls, formado como psicoanalista, quien fue paciente de Reich en Berlín y a su vez recibió influencia del Psicodrama, el método Alexander y hasta la Dianética.

Therapy se suelen usar para designar una serie de métodos o modalidades psicoterapéuticas que trabajan con el cuerpo, agrupadas con fines de reconocimiento profesional, pero que enfatizan las diferencias entre sus respectivos enfoques, que afirman usar métodos y técnicas diferentes y que han creado términos distintos para referirse tanto a los principios que sustentan su trabajo como a los procedimientos que emplean (Ortiz, 1999; Young, 2005a). En Estados Unidos han surgido una serie de programas de maestría en *Somatic Psychology* –psicología somática– que pretenden ir más allá del entrenamiento de profesionales y profundizar en las teorías en las que basan su trabajo.

Una de las razones de esta complejidad es que los métodos y técnicas así como los modelos teóricos en los que se sustenta la psicoterapia corporal se continúan, y a veces se confunden, en el ámbito más amplio de las disciplinas que trabajan con el cuerpo-mente⁷¹ que en conjunto se han llamado somatoterapias, *somatics*, terapias psicocorporales, *Bodywork* o educación somática. Las diferentes formas de designar al conjunto de estas disciplinas dan cuenta de la falta de delimitación del campo y la inclinación de diferentes profesionales por el modelo médico o el educativo, aunque no sea de un modo totalmente conciente.

Retos en la formación de psicoterapeutas corporales

Existen muchas escuelas e institutos de somatoterapias en donde se aplican innumerables métodos y técnicas de movimiento, respiración, masaje y manejo de energía que indudablemente pueden hacer que las personas se sientan mejor y conozcan aspectos de sí mismas. Cada una de estas escuelas se suele especializar desarrollando un método o técnica de intervención en el cuerpo, por ejemplo, la danza o la hiper-ventilación. La mayoría de estas formas de trabajo no pretenden ser “psicoterapias”. Muchos de los procedimientos de estas escuelas se han incorporado a las psicoterapias corporales. Así, podemos hablar de un continuo en donde en un extremo se sitúan las escuelas de psicoterapia, que intervienen en todos los planos de la persona y que cuentan con un marco teórico “psicológico” que sustenta al método y a las técnicas utilizadas, y en el otro una gran cantidad de procedimientos con técnicas específicas, que podemos llamar somatoterapias o terapias

⁷¹ Muchos psicoterapeutas corporales han incorporado técnicas de diversas culturas no occidentales a su práctica profesional, incluyendo algunos tipos de masaje, danza sagrada, rituales de sanación, artes marciales y disciplinas que trabajan con el movimiento, la postura, la conciencia y la energía sutil como el yoga y el chi kung.

psicocorporales. Dependiendo qué tanto las intervenciones del profesional estén restringidas al cuerpo o involucren aspectos cognitivos o emocionales y, sobre todo, de la teoría en la que se basan los procedimientos prácticos, una escuela puede estar más cerca de uno u otro extremo.

Para fines prácticos, la psicoterapia corporal es una colección de modalidades o formas de psicoterapia agrupadas con fines de reconocimiento oficial (Young, 2005a) o de divulgación. El comité científico internacional de psicoterapia corporal fue fundado en México por iniciativa del doctor Rafael Estrada Villa, en 1987. Después surgieron dos organizaciones regionales la *European Association for Body-Psychotherapy* (EABP), fundada en 1988 y la *United States Association for Body Psychotherapists* (USABP),⁷² fundada en 1996.

En los congresos de estas asociaciones se ofrecen talleres y exposiciones de una gran cantidad de escuelas o modalidades de psicoterapia. Con anterioridad (Ortiz, 1993 y 1999) me he referido a la proliferación de estas escuelas que trabajan con el cuerpo y a las causas de este panorama confuso y difícil de aprehender. El hecho de que existan tantas escuelas se debe a varias razones:⁷³

1) Tanto entre los creadores de nuevos métodos y técnicas como entre sus discípulos suele haber desconocimiento del trabajo de otros colegas o de los pioneros de la psicoterapia corporal. Esta ignorancia tiene varias causas que no se excluyen mutuamente.

- Aun con la mejor intención y todo el interés es muy difícil estar al tanto de todos los libros y artículos que se publican sobre el tema.
- En general, sólo quien publica en inglés consigue divulgar sus trabajos más allá de su frontera cultural. Pero aún cuando este idioma es la *lingua franca* de la ciencia y la técnica, hay quienes se niegan a aprenderlo, en una especie de resistencia cultural. Por otra parte, los angloparlantes frecuentemente sólo leen textos en inglés. En cuanto al español, la mayoría de las editoriales de esta lengua distribuyen sus publicaciones de modo local. El problema es mayor con lenguas que sólo son comprendidas por los habitantes de un país, como es el caso de los escandinavos.

⁷² Se puede obtener información acerca de estas asociaciones en sus respectivas páginas web: eabp.org y usabp.org

⁷³ Sigo creyendo que, en muchos casos, el narcisismo y los intereses comerciales de los “creadores de nuevas escuelas” tienen más que ver con la aparición de “nuevas psicoterapias” que la investigación, la creación de modelos verdaderamente innovadores o de técnicas que nunca antes se hayan ensayado.

- Esto hace que existan trabajos innovadores, de gran calidad, que no son conocidos por una buena parte del gremio y que algunas escuelas, que no hacen mucho más que repetir lo que ya se ha dicho con diferentes palabras, alcancen gran difusión.
- Es aún más difícil experimentar personalmente el trabajo de las diferentes escuelas. Algunos de nosotros podemos tener una probada de los métodos y técnicas diferentes en los congresos o por medio de intercambio de psicoterapeutas en nuestras escuelas, pero estas muestras seguramente dan una idea parcial del trabajo cotidiano de cada uno.
- Algunos fundadores de escuelas no tenían una formación previa como psicoterapeutas. Llegaron a su síntesis particular como resultado de una búsqueda personal, encontraron un método útil, lo sistematizaron y lo enseñaron sin tener conocimiento del trabajo de sus contemporáneos o quienes los precedieron. El caso de Ilana Rubenfeld, creadora del *Rubenfeld Synergy Method* es una buena muestra de esto. Se formaba como directora de orquesta cuando una dolencia física la llevó con una maestra del método Alexander. Con el tiempo hizo una interesante síntesis de ese método con el de Feldenkrais y la Gestalt. Ella confiesa (Rubenfeld, 1997) que se sintió aislada durante los primeros veinticinco años de trabajar con el cuerpo-mente y que, al principio, no tenía conocimiento de Wilhelm Reich.

2) Los intereses personales de los fundadores de nuevas escuelas siguen estando por encima del reconocimiento de la obra de quienes les antecedieron o de las semejanzas que su trabajo guarda respecto al de sus contemporáneos. El interés comercial, que hacen que sea más negocio aparecer como creador de algo “nuevo”. Christine Caldwell (comunicación personal, 1999) dice que ha causado mucho malestar al decir que los y las fundadores(as)⁷⁴ de escuelas están haciendo el mismo trabajo, ya después de todo viven de vender la diferencia percibida entre su trabajo y el de otros. También piensa que cuando alguien es talentoso, muchos quieren aprender con él de cualquier manera, y entonces él desarrolla lenguaje que ayude a sus discípulos a entender su trabajo y, a su vez, enseñarlo. Por otra parte, a muchos de los que proponen “nuevas” técnicas, métodos o modelos teóricos, no parece importarles argumentar las razones que les llevaron a sus propuestas sustituyendo o modificando las teorías y procedimientos (en muchos casos, el cambio es únicamente nominal: se designa con otra

⁷⁴ Caldwell se refiere a Estados Unidos de América.

palabra un concepto o técnica que ya existía) de quienes les antecedieron.⁷⁵ Todo esto nos lleva a la gran profusión escuelas, técnicas, métodos y modelos teóricos.

3) El interés comercial y el narcisismo de los que promueven sus escuelas tiene su contrapartida en la “avidez de novedades” de los consumidores (tanto personas que buscan formación como el público informado que busca ayuda) que prefieren “lo último” en psicoterapia.

La psicoterapia corporal en México

Queda por escribir una historia de la psicoterapia corporal en México. Los datos de los que dispongo son parciales y anecdóticos (Ortiz, 1998). Existen relaciones informales entre los que practican y enseñan psicoterapia corporal, pero no hay una asociación que vaya más allá de los intereses de los individuos, grupos o escuelas. Así y todo habría que mencionar que la psicoterapia corporal se empezó a difundir en México en la década de 1970 con la labor de Héctor Kuri, Rafael Estrada Villa, Roberto Navarro y José Agustín Ramírez.

Una segunda generación de discípulos de estos pioneros, entre los que están Blanca Rosa Añorve, Ilse Kretzchmar, Fernando Ortiz y José Luis Paoli, empezó a formar terapeutas en la década siguiente. En la actualidad habría que mencionar a Patricia Estrada, Jorge Galindo, Beatriz González, Rafael Lastra y Gobi Stromberg.⁷⁶ Entre los psicoterapeutas extranjeros que han formado terapeutas en México destacan: Jack Painter (integración postural), John Pierrakos, (core energética), Luciano Rispoli (psicología funcional), Ron Kurtz (método Hakomi) y Bjorn Blumenthal (vegetoterapia caracteroolítica).⁷⁷ A nivel de instituciones, el Instituto de Estudios Superiores de Occidente (ITESO) tuvo un papel importante al celebrar, año con año, semanas de psicología a las que acudían personas de toda la república y en las que se impartían talleres prácticos entre los cuales estuvieron muchos de diferentes modalidades de psicoterapia corporal.

⁷⁵ Rispoli enfatiza este punto. En sus publicaciones fundamenta cuidadosamente sus propuestas.

⁷⁶ Esta lista es necesariamente incompleta y sólo se incluyen quienes, en mi conocimiento, han dirigido programas de formación. Una lista completa de colaboradores iría más allá de los objetivos de este trabajo. De antemano pido disculpas por cualquier omisión.

⁷⁷ Blumenthal fue alumno de Ola Raknes, el decano de los discípulos de Reich en Europa. Hasta donde sé, no tiene libros publicados.

En la actualidad, las siguientes instituciones ofrecen formación en psicoterapia corporal en el área metropolitana de la Ciudad de México:⁷⁸

- Centro Yollocalli www.yollocalli.com
- Centro reichiano de México. página web en construcción, informes en centroreichianoaol.com
- Colegio de Especialidades Psicoterapéuticas. www.psicoteapiaygestalt.com
- Integra. Instituto Humanista de Terapia Psicocorporal, www.instituto_integra.com
- Tepal. Psicoterapia Corporal y Desarrollo Humano www.psicoterapiacorporal.com
- Tonaltzintli (en Cuernavaca y el Distrito Federal) www.tonaltzintliuaem.8k.com

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS REPORTADAS POR AUTORES Y ARTÍCULOS INTEGRADOS

Bibliografía citada

- Bernard, M. (1980). *El cuerpo*, Buenos Aires: Paidós.
- Berthetrat, T. (1996). *El cuerpo tiene sus razones*, Buenos Aires: Paidós.
- Brach, V. y Crisorio, R. (2003). *La educación física en Argentina y en Brasil*, Buenos Aires: Ediciones Al Margen.
- Castañer, M. y Camerino, F. (2001). *La educación física en la enseñanza primaria*, España: INDE.
- Coll, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Quito: Paidós.
- Coll, L. (comp.) (1994). *Vigotsky y la educación*, Buenos Aires: Aiqué.
- Denis, D. (1980). *El cuerpo enseñado*, Buenos Aires: Paidós.
- Eisenberg, R., et al. (1995). “Investigación educativa en salud, ambiente, educación física y recreación (1980-1992)”, en Waldegg (coord.) *Procesos de Enseñanza y aprendizaje II*, vol. 2, colección La investigación educativa en los ochenta perspectivas para los noventa, México: COMIE/ Fundación SNTE.

⁷⁸ Esta lista es incompleta. Por una parte no tengo conocimiento de las instituciones o personas que formen psicoterapeutas corporales en provincia. Por otro lado, en muchos momentos se han organizado grupos de profesionales en diferentes ciudades del interior para formarse como psicoterapeutas fuera de cualquier institución y que en ocasiones sólo preparan una sola generación de especialistas. Por otra parte, en México no existe una certificación oficial

- Feldenkrais, M. (1996). *La dificultad de ver lo obvio*, Buenos Aires: Paidós.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*, Buenos Aires: Nueva visión.
- Foucault, M. (1989). *Vigilar y castigar*, Buenos Aires: siglo XXI editores.
- Guimond, O. (1987). *L'acteur et le corps apparent*, tesis doctoral, Université de Montréal, Département d'études françaises.
- Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio*, Buenos Aires: Stadium.
- Grasso, A. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la educación física: la corporeidad*, Buenos Aires: Novedades educativas.
- Hanna, T. (1980). *The body of life*, Nueva York: Albert A. Knopf.
- Hanna, T. (1986). *La somática*, París: Interediciones.
- Hanna, T. (1986-1987). "What Is Somatics?" *Somatics*, vol. VI, núm.1, p. 3.
- Johnson, D. (1995). *Bone, breath and gesture: Practices of embodiment*, Berkeley, CA: North Atlantic.
- Joly, Y (1995). "La recherche et la pratique du corps vécu: un point de vue, par la méthode Feldenkrais® d'éducation somatique", *Revista de la Asociación Pour La Recherche Qualitative*, vol. 12, invierno.
- Joly, Y (1997). "Education Somatique et Sante", *Québec en santé*, Montréal.
- Joly, Y. (1999). *El método Feldenkrais (R) de educación somática*, boletín de la Asociación de practicantes del método Feldenkrais de Francia, marzo.
- Kesselman, S. (1994). *El pensamiento corporal*, Buenos Aires: Paidós.
- Le Du, J. (1992). *El cuerpo hablado*, Madrid: Paidós.
- Mars-Pryszko, J. (2001). *Tratamiento de la cervicalgias: Guía ilustrada de la aplicación de las enseñanzas del prof. Feldenkrais*, Barcelona: Masson.
- Matoso, E. (1996). *El cuerpo territorio escénico*, Buenos Aires: Paidós.
- Meece, J. (2000). *Desarrollo del niño y el adolescente. Compendio para educadores*, México-SEP/ McGraw-Hill.
- Ortiz, F. (1993). "Pasado, presente y futuro de la terapia psicocorporal en México", en Oblitas, L. (editor) *Primer simposio mexicano de terapia psicocorporal y desarrollo humano*, México: Universidad Intercontinental.
- Ortiz, F. (1996). Avances en el estudio del movimiento del potencial humano. *Polis. Investigación y Análisis Sociopolítico y Psicosocial*, vol. II, núm. 96.
- Ortiz, F. (1999). *La relación cuerpo-mente*, México: Pax.
- Pozo, J. I. (1994). *Teoría cognitiva del aprendizaje*, Madrid: Morata.
- Pieper, B. (1997). "Subjektorientierung jenseits des Zaunes. Anregung für die Praxis-Ideen aus der Praxis (Feldenkrais-Methode)" ["Subjectorientation beyond the fence. Stimulus for the practise-ideas from the practise (Feldenkrais Method)"], in *Subjektorientierte Soziologie* (Hrsg.) Hans Pongratz, Günter Voß, Leverkusen 1997.

- Regroupement québécois pour l' éducation somatique (1994). *Brochure de présentation du regroupement et des approches représentées*.
- Rosas, R. y S. Christian (2001). *Piaget, Vigostski y Maturana, constructivismo a tres voces*, Buenos Aires: Aique.
- Sánchez, P. (coord.) (2003). *Aprendizaje y desarrollo, parte III Educación Especial en México (1990-2001)*, Colección La investigación educativa en México (1992-2002), México: COMIE.
- Vázquez, B. (1989). *La educación física en la educación básica*, Madrid: Gymnos.

Sobre Interacciones entre psicología, psicosomático, corporal y psicoterapia corporal

Nota de la compiladora: Existen otros autores mexicanos, encabezados por López Ramos, que han abordado la historia del cuerpo humano así como las relaciones entre la psicología, lo psicosomático, lo corporal y la psicoterapia corporal desde otros ángulos. Dado que el enfoque educativo no es el centro de este grupo, a continuación se ofrecen referencias bibliográficas que pueden ayudar a los interesados en estos enfoques.

- Durán Amavizca, N. D. (2004). *Cuerpo, intuición y razón*, México: CEAPAC.
- López Ramos, S. (2005a). *Fuentes hemerográficas para una historia del cuerpo humano en México (1846-1899)*, México: CEAPAC.
- López Ramos, S. (2005b). *Prensa, cuerpo y salud en el siglo XIX mexicano (1840- 1900)*, México: CEAPAC.
- López Ramos, S. (2005c). “La psicología y los cinco sentidos”, en *Bernardo J. Gastélum, los contemporáneos y la psicología. Historia de la psicología en Sinaloa*, México: UAS/CEAPAC.
- López Ramos, S. (coord.) (2002a). *Lo corporal y lo psicosomático. Reflexiones y aproximaciones 1*, México: CEAPAC/ Plaza y Valdés.
- López Ramos, S. (coord.) (2002b). *Lo corporal y lo psicosomático. Reflexiones y aproximaciones 2*, México: CEAPAC /Zendová.
- López Ramos, S (coord.) (2002c). *Lo corporal y lo psicosomático. Reflexiones y aproximaciones 3*, México: CEAPAC.
- López Ramos, S. (2002d). “Los olores van y vienen en la política del aire” y “El aire y los cinco elementos”, en *Historia del aire y otros olores en la ciudad de México 1840-1900*, México: CEAPAC/ Miguel Ángel Porrúa.
- López Sánchez, O. (1998). *Enfermas, mentirosas y temperamentales. La concepción médica del cuerpo femenino durante la segunda mitad del siglo XIX en México*, México: CEAPAC/ Plaza y Valdés.
- Rivera Mendoza, M. (2004). *El adolescente, su cuerpo y la sociedad moderna*, México: CEAPAC.

Sobre aspectos conceptuales de la educación somática

- Alexander, F.M. (1969). *The resurrection of the body*, Nueva York: Dell.
- Bertherat, T. (1979). *The body has it's reasons*, Garden City, Nueva York: Avon.
- Ehrenfried, L. (1956). *De l'éducation du corps à l'équilibre de l'esprit*, París: Montaigne.
- Feldenkrais, M. (1971). *Awareness through movement*, San Francisco: Harper and Row.
- Labonté, M. L. (1990). *L'anti-gymnastique*, Montreal: Québec-Amérique.

Sobre investigación y práctica del cuerpo vivido: método Feldenkrais

- Beaudoin, C. (1994). *L'expérience d'intégration des apprentissages en éducation somatique selon une perspective phénoménologique*, mimeo, Universidad Laval, Depto. de Educación Física.
- Feldenkrais, M. (1971). *Autoconciencia por el movimiento*, Buenos Aires-Madrid: Paidós.
- Fortin, S. (1994). "When dance science and somatics enter the dance technique class", *Kinesiology and Medecine for Dance*, 15(2), 88-107.
- Hanna, T. (1989). *La somática*, París: Interediciones.
- Joly, Y. (1994). "L'éducation somatique: au delà du discours des méthodes. Asociación francesa de practicantes del método Feldenkrais", *Boletín de bienvenida*, 12-19.
- Korzybski, A. (1966). *Le rôle du langage dans les processus perceptuels*, Nueva York: The International non-aristotelian Library.
- Maturana, H. y Verla, F. (1987). *The tree of knowledge: The biological roots of human understanding*, Boston: New Science Library.
- Regroupement québécois pour l'éducation somatique (1994). *Brochure de présentation du regroupement et des approches représentées*.
- Rosenfield, I. (1992). *The strange, the familiar and the forgotten: An anatomy of consciousness*, Nueva York: Alfred K. Knopf.
- Rosenfield, I. (1993). "Pourquoi le cerveau n'est pas un ordinateur", *Science et vie*, núm. 184: Les secrets du vivant.
- St-Arnaud, Y. (1993). "Guide méthodologique pour conceptualiser un modèle d'intervention", en F. Serre, (éd.) *Recherche, formation et pratiques en éducation des adultes*, Quebec: Editions du CRP/ Université de Sherbrooke.
- St-Arnaud, Y. y Joly, Y. (1992). *Agir consciemment: conceptualisation du modèle d'une pratique en éducation somatique*, mimeo, Departamento de Psicología, Université de Sherbrooke.
- Varela, F.; E. Thompson y E. Rosch (1992). *De cuerpo presente* [The embodied mind. Cognitive Science and Human Experience], Barcelona: Gedisa.
- Varela, F.; Thompson, E. y Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit: sciences cognitives et expérience humaine*, París: Seuil.

- Varela, F. (1993a). "Rencontre avec Francisco Varela", *Sciences humaines*, núm. 31.
- Varela, F. (1993b). "Varela chauffe la tête", *Actuel*, núms. 31-32.

Sobre corporeidad, somática y educación física

- Ander Egg, E. (1996). *Interdisciplinarietà en educación*, Buenos Aires: Magisterio.
- Coll, C. (1994). *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Quito: Paidós.
- Coll, L. (comp.) (1994). *Vigostsky y la educación*, Buenos Aires: Aique.
- De Bono, E. (1996). *Seis sombreros para pensar*, Barcelona: Granica.
- De Marco, A. y Ribas, J.F. (1999). "Conteúdos da Educação Física na Escola: Novas Propostas de Investigação e Compreensão", *Kinesís*, núm. 21, pp. 163-177.
- Diccionario de las ciencias de educación* (1983). Buenos Aires: Santillana.
- Fernández, A. (2000a). *Los idiomas del aprendiz*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2000b). *Psicopedagogía en psicodrama, habitando el jugar*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Fernández, A. (2002). *Poner en juego el saber*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- Filmus, D. (comp.) (1993). *Para qué sirve la escuela*, Buenos Aires: Tesis Norma.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*, Buenos Aires: Vergara.
- Huberman, S. (1992). *Cómo aprenden los que enseñan, la formación de los formadores*, Buenos Aires: Aique.
- Lucarelli, E. y Correa, E. (1994). *Cómo hacemos para enseñar a aprender*, Buenos Aires: Santillana.
- Perkins, D. (1997). *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa.
- Pozo, J. I. (1994). *Teoría cognitiva del aprendizaje*, Madrid: Morata.
- Rosas, R. y S. Christian (2001). *Piaget, Vigostsky y Maturana, constructivismo a tres voces*, Buenos Aires: Aique.

Sobre relación cuerpo-mente desde la psicoterapia corporal

- Caldwell, C. (ed.) (1997). *Getting in touch. The guide to new body-centered therapies quest books*, Illinois: Wheaton.
- Goodrich Dunn, B. y Greene, E. (2002). "Voices: A history of body psychotherapy", *USA body psychotherapy journal*, volume 1, núm. 1, Bethesda, Maryland.
- Goodrich Dunn, B. (2004). "Therapy in 3d", *Psychotherapy networker*, julio/agosto, Washington, DC.
- Fisher, R. (2004). "A different kind of presence", *Psychotherapy networker*, julio/agosto, Washington, DC.

- Lowen, A. (1957/1977). *The physical dynamics of character structure, en ediciones más recientes, the language of the body*, 8th ed., Nueva York: Collier books.
- Lowen, A. (1975/1978). *Bionergetics*, Middlessex: Penguin books.
- Painter, J. (1987). *Integración postural*, México: Pax.
- Pierrakos, J. (1987). *Core energetics*, Mendocino, California: lyferythm publication.
- Ortiz, F. (1998). *Avances en el estudio del movimiento del potencial humano*.
- Ortiz, F. (1999). *La relación cuerpo mente. Pasado presente y futuro de la terapia psicocorporal*, México: Pax.
- Shutz, W. (1967). *Joy*, Nueva York: Grove press.
- Shutz, W. (1973). *Todos somos uno*, Buenos Aires: Amorrortu.
- Sykes Wylie, M. (2004). "Beyond talk", *Psychotherapy networker*, julio/agosto, Washington, DC.
- Rispoli, L. (1993). *Psicología funzionale del sé*, Roma: Astrolabio.
- Rispoli, L. (2004). *Esperienze di base e sviluppo del sé*, Milán: Francoangeli.
- Rubinfeld, I. (1997). "Healing the emotional/spiritual body: the rubinfeld synergy method", en Caldwell *Getting in touch. the guide to new body-centered therapies quest books*, Illinois: Wheaton.
- Totton, N. (2002). "Foreign bodies: recovering the history of body psychotherapy", en Stauton (ed.) *Body psychotherapy*, East Sussex: Brunner routledge.
- Young, C. (2005a). *What is body psychotherapy? a european perspective*, en <http://www.courtenay-young.com/agosto> 23, 2005.
- Young, C. (2005b). *150 years on: the history, significance & scope of body-psychotherapy today*, en <http://www.courtenay-young.com/> agosto 23, 2005.
- Young, C. (2005c). *The history of body-psychotherapy: part 2: the legacies of reich and others*, en <http://www.courtenay-young.com/> agosto 23, 2005.
- Young, C. (2005d). *The history of body psychotherapy: part 3: future directions*, en <http://www.courtenay-young.com/agosto> 23, 2005.

CAPÍTULO 7

EDUCACIÓN DE LA EXPRESIÓN CORPORAL

Rose Eisenberg, Alicia Grasso,
Eréndida Bringas y Mirta Blostein

INTRODUCCIÓN

Rose Eisenberg

Realizar el estado de conocimiento de la investigación educativa en México en el campo de la expresión corporal fue un proceso difícil y accidentado. El principal contratiempo fue la precaria presencia de escritos de reflexión, ya no digamos investigaciones en este campo, producidos en el país y, por otro lado, la limitada disponibilidad de quienes tenían información al respecto.

En el inicio de este estudio sobre educación corporal contábamos sólo con parte de la perspectiva de Mirta Blostein, con amplia experiencia en impartir formación en expresión corporal en instituciones de educación superior (como educación no formal desde donde aporta su visión) así como desde su formación en expresión corporal en su país natal, Argentina. Dadas sus múltiples actividades profesionales tuvo que dejar el grupo coordinador por lo que solicitamos apoyo de Alicia Grasso (colaboradora argentina) quien, de manera amable y a pesar de las distancias, accedió a desarrollar los aspectos conceptuales en torno a la expresión corporal. Un reconocimiento por su interés y dedicación por colaborar a distancia.

Grasso nos transporta –en su lenguaje cuasi-poético– a un recorrido internacional sobre la formación profesional en expresión corporal a partir

de personas que contactó y que amablemente aportaron documentos sobre de la evolución de dicho campo. En Argentina a Raquel Guido y Daniela Yustiz, de España a Marta Castañer, Déborah Kalmar y Mercé Mateu.⁷⁹ A través de ellas podemos encontrar un breve recorrido histórico internacional sobre el origen y evolución del concepto de “expresión corporal” así como una perspectiva de la educación y formación en expresión corporal; los que aunados a la corriente francesa influyeron, de manera importante, en el desarrollo incipiente de la educación y formación profesional en expresión corporal en México. Grasso también nos proporcionó el nombre de la colega mexicana Eréndira Bringas, que conoció en 2005 en Chiapas, y que fue la impulsora en México de la expresión corporal en la formación docente en educación básica. Gracias a esto, nos encontramos con Luis Felipe Brito, también colaborador de este estudio, quien realizó el enlace y nos aportó una breve historia de la educación y formación en expresión corporal en la Escuela Superior de Educación Física.

No hay palabras para agradecer a Alicia los esfuerzos realizados en los últimos momentos de este estudio, para no dejar fuera este tema tan trascendente; así como un reconocimiento a las colegas: Kalmar, Guido, Yustiz, Castaner, Mercé, Blostein y Bringas. A todas y cada una de ellas gracias por su desinteresado apoyo aportándonos y permitiéndonos sus documentos o entrevistas, para sacar a luz una disciplina que nos ayuda a aprender, a explayar, mejor nuestra creatividad e identidad como personas.

PREÁMBULO

Alicia Grasso

Los invito a disfrutar entrando por la puerta de la curiosidad y la magia de pensar que no todo es bailable, pero tampoco es pensable en palabras ¡Tal vez por eso bailamos!

H. Tealdi (en Kalmar, 2005)

La expresión corporal fue creada para disfrutar bailando y decir qué se siente, qué se piensa, qué se desea, quién se es... Baila el cuerpo con el cuerpo, el propio sentir, se bailan las ideas.

Es una experiencia significativa que moviliza la sensibilidad, la creatividad y la comunicación. Quien la atraviesa, sin duda, sale con la identidad

⁷⁹ Martha Castaner nos proporcionó el primer capítulo de la tesis de Mercé Mateu en torno a la *Historia de la expresión corporal en España* y que amablemente nos permitió adaptarlo y reproducirlo para este documento.

fortalecida. Quienes pertenecen a esta corriente y ejercen esta práctica, además de enseñarla a otros, sostienen que la expresión corporal propugna un cambio en la actitud de “escucha” del propio cuerpo y del de los demás, lo que ha de generar una posibilidad de ensanchamiento de la autoconciencia hacia una transformación más totalizadora del ser.

En el camino de la educación del movimiento latinoamericano fueron muchos los que voltearon la mirada del “movimiento” hacia “el ser que se mueve”; entre todos, una bailarina argentina, Patricia Stokoe (1978, 1982, 1986, 1990, 2005 y *et al.* 1978, 1984, 1986, 1994), buscadora visionaria, encontró formas, métodos, técnicas y construyó una disciplina: la expresión corporal, poniéndola al “alcance de todos”.

En ese alcanzar, se integra y difunde en el habla hispana el más diverso tipo de trabajo corporal actualmente. Profesores de danza, de teatro, de plástica, de música, de educación física, maestras de jardines de infantes y de primaria, psicólogos, psicoanalistas, psicólogos sociales, terapeutas alternativos, coordinadores grupales, etcétera, suelen definir como objeto de estudio, de aplicación o recurso a la “expresión corporal” abarcando, de este modo, una suerte de múltiples actividades corporales exploratorias, terapéuticas, lúdicas y expresivas.

No voy a enumerar en detalle los enfoques existentes, ni comparar o señalar cuáles están mejor o peor alineados en el camino de la expresión corporal, pero ante la confusión que presenta el panorama, decidí volcarme a fuentes genuinas para explicar qué es la expresión corporal. En principio presento las voces de Patricia Stokoe, su creadora y Deborah Kalmar, su hija y seguidora. Ellas rescatan el origen, la génesis, la definición, las fuentes de inspiración y los ejes de contenido de esta disciplina en Latinoamérica.

Posteriormente sumo testimonios de profesionales calificados para hablar de la expresión corporal en el mundo en la actualidad: Raquel Guido, dice cómo es la formación profesional en Argentina, mientras Daniela Yustiz informa sobre el Primer Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Marta Castaner Ballcells aporta un panorama de España a través de un primer capítulo de la tesis de su discípula Mercé Mateau. Y cierran este marco conceptual dos especialistas en México con su mirada nacional: Mirta Blostein y Eréndira Bringas.

Al final, para completar estas perspectivas mexicanas, Rose Eisenberg aporta datos para bosquejar un panorama actual oficial de la enseñanza de la expresión corporal, los procesos de formación docente y las disyuntivas que se presentan a nivel de la educación formal y no formal en México.

ORIGEN Y GÉNESIS DEL CONCEPTO
DE EXPRESIÓN CORPORAL EN LATINOAMÉRICA

Integración: Alicia Grasso

Originariamente se llamaba “educación del movimiento” a las prácticas tendientes a desarrollar la conciencia corporal, las capacidades, cualidades y habilidades corporales de un bailarín para tener a su disposición su “instrumento” más afinado, organizado y capacitado para el despliegue de su danza: su cuerpo.

Podía integrar las técnicas tradicionales de enseñanza a través de entrenamientos y secuencias en el piso, barra y centro, como el aporte de diversidad de técnicas tendientes hacia la autoconciencia corporal. Se trabajaba tanto desde la copia de modelos como a partir de consignas que estimulaban la improvisación en búsqueda de respuestas propias.

Patricia Stokoe investigó diversas técnicas para educar el movimiento existentes entre los años cincuenta a sesenta, como yoga, gimnasia consciente de Inx Bayerthal, método Feldenkrais, técnica Alexander, sistema consciente de Fedora Aberastury, entre otros. Cuando conoció a Gerda Alexander, creadora de la eutonía, comenzó a investigar el *awareness*, ese estado perceptivo de alerta (darse cuenta o conciencia de sí), el sentir nuestra anatomía viviente, lo que habita de la piel para adentro. Por ello podemos decir que el origen de la expresión corporal se remonta mucho más atrás de lo que en Argentina iniciara Patricia Stokoe, dándole el nombre con que esta actividad se conoce internacionalmente hoy en día.

La génesis de la expresión corporal está en la revalorización del cuerpo, proceso que emergió a principios del siglo XX, en la formulación de la teoría del inconsciente, en el progresivo acceso de las mayorías a la participación cultural. Puede remontarse hasta las prácticas llevadas a cabo por Noverre, Delsaltre, Isadora Duncan, Jaques Dalcroze, Rudolf von Laban, Curt Joos, Stanislavky (Kalmar, 2005) y el movimiento mundial de educación por el arte, entre otros. Entre sus orígenes conceptuales aparecen pensamientos de Marx, Nietzsche y Freud.

La investigación de Patricia Stokoe y sus discípulos nunca se detuvo, incorporó el fruto del contacto con diversos métodos de trabajo de autoconciencia corporal. Posteriormente ejerció gran influencia la obra de Piaget y Wallon, Luria, Leontiev y Vigotsky, reforzando constantemente el marco teórico que sirvió de apoyatura para la práctica, encauzándola. Patricia Stokoe se formó bajo la disciplina de la danza clásica, abriendo progresivamente el espectro hacia la danza contemporánea, zapateo ameri-

cano, danzas folklóricas polacas y técnicas de nuevas propuestas creativas innovadoras del momento. Luego le siguieron las primeras incursiones en técnicas de improvisación, la búsqueda de respuestas propias a partir de consignas, no sólo de copia de modelos, la investigación de la aplicación de la danza al campo educativo, la participación comprometida a escala social y la revalorización de lenguajes ancestrales.

Invitando masivamente a su práctica, llamó a la expresión corporal: *La danza al alcance de todos*. El cambio de nombre de danza a expresión corporal tuvo como primera intención acercar a esta práctica a los varones. En muchos casos desató el cuerpo hacia la aplicación del trabajo corporal y el baile en ámbitos cada vez más extendidos, estimulando actitudes de mayor apertura y sensibilidad. Con la nueva denominación se quiso devolver a la danza, en sentido valorativo, a los amateurs, a todos aquellos que quisieran simplemente disfrutar de bailar y crear solo por placer, sin la obligatoriedad obsesiva de tener que entrenarse para bailar como profesionales, análogamente a un músico amateur, que no se cuestiona ni confunde de objeto: hace música.

La danza *al alcance de todos* nunca ha significado para la expresión corporal, pérdida de rigor en lo que se hace, ya sea el despliegue más sutil e íntimo o el gran movimiento, como así también sobre la capacidad de abarcar todas las cualidades (fuerza, destreza, flexibilidad, rapidez, agilidad) habilidades (saltos, equilibrios, coordinaciones complejas) técnicas de autoconciencia corporal, desarrollo de la creatividad, improvisación y elementos para la composición, códigos de comunicación, conocimiento musical, etcétera. La expresión corporal compromete a capitalizar estas investigaciones a favor de cada persona que desea bailar en la medida de sus posibilidades.

DEFINICIÓN

Llamamos expresión corporal (con minúscula) a toda forma de expresión espontánea o cotidiana que traduce el dinamismo de nuestra presencia en el mundo y cobra forma personal en nuestra particular inserción socio-histórica y cultural. Las manifestaciones corporales, ya sean intencionadas conscientemente o no, atraviesan etapas en su desarrollo: comienzan siendo preverbales, antecediendo al lenguaje verbal; luego son para verbales, lo acompañan y finalmente pueden convertirse en lenguaje, en un idioma o sistema de símbolos con su propia autonomía, independientes del verbal del cual nunca se independizan, aunque tengan su propio discurso lógico y conformen su singular gramática y códigos de comunicación.

Cuando el idioma del cuerpo llega a ser altamente codificado y cobra esta autonomía, podemos llamarlo extraverbal y transversal, porque no deja de atravesar y ser atravesado por el lenguaje verbal (está estructurado por, lo que afirma, lo contradice, se superpone, creando un contrapunto simbólico) aunque parezca independiente, aun cuando pensemos en movimiento y creamos que las palabras han desaparecido.

De acuerdo con Stokoe, cuando la expresión corporal cotidiana se convierte en una actividad organizada, con su propia autonomía en su sentido más amplio, la llamamos Expresión Corporal (con mayúscula).⁸⁰ Cuando el puro movimiento como reacción a un impulso se vuelve acción, cargado de intencionalidad, se organiza rítmicamente y cobra sentido para quien baila o para quien contempla; cuando se organiza poéticamente, se convierte en danza. Como actividad organizada, la expresión corporal es danza, pero no un estilo de danza, porque no crea un código cerrado y repetible de secuencias de movimiento, sino que se define y diferencia por su enfoque, su concepto de trabajo, su filosofía y sus fundamentos.

Es un lenguaje

Porque es un sistema articulado de símbolos significativos y compartidos por un determinado grupo social. Se comparten códigos de comunicación lo que permite una cierta coordinación de la conducta social y genera niveles de entendimiento.

Es actividad

Porque es un proceder, una serie de acciones encadenadas y organizadas, que tienden a responder a los estímulos provenientes tanto del exterior como del interior del propio cuerpo. Esta respuesta se orienta a crear productos culturales, materiales y espirituales que cumplen determinadas funciones sociales y que están encaminados a lograr ciertos fines imprescindibles para el hombre: adaptación, supervivencia, transformación, trascendencia.

Es artística

Porque desarrolla la capacidad de internalizar sensiblemente la realidad y de reflejarla, con especial hincapié en sus aspectos perceptivo, emotivo e

⁸⁰ Según Patricia Stokoe, citada por Kalmar (2005).

imaginativo. Porque plasma el sentir estético, la capacidad de goce, el juego, la capacidad de comunicación y la creación de acuerdo con la personalidad, con la subjetividad del creador. La naturaleza de sus fines no es utilitaria.

Es danza

Porque, a diferencia de otros lenguajes artísticos, en la danza el hombre se expresa a través de todo o de partes de su cuerpo en forma más o menos consciente, genera gestos y ademanes, desarrolla destrezas, concentra y despliega su energía de determinada manera, eleva y cede el tono muscular de acuerdo con su necesidad, crea espacios, tiempos y ritmos, baila solo o con otros, vestido o desnudo, con objetos o no, con acompañamiento sonoro-musical o en silencio, sobre escenarios, en la calle o en la intimidad de su casa. Para el bailarín su instrumento cuerpo y su obra, la danza, son todavía una unidad inseparable, porque la danza solo vive en el instante en que el bailarín está bailando.

Fuentes

Dice Patricia Stokoe en 1986 (cit. en Kalmar, 2005):

Yo estude danza en Inglaterra entre los años 1938 y 1950 donde conocí y me identifiqué con muchos aspectos del pensamiento y la operación de la escuela de Rudolf von Laban, como los siguientes:

- 1) El concepto de danza libre como la búsqueda de cada individuo de su propio sello, en su manera de bailar.
- 2) La danza al alcance de todos, ejemplificada en las clases nocturnas de la Municipalidad de Londres con técnicas accesibles a todo interesado.
- 3) La danza, actividad inserta en el currículo escolar, bajo el nombre de danza moderna educacional, considerada de importancia para el desarrollo de todos los alumnos de la escuela primaria, tanto las nenas como los varones.

Con estos tres aspectos muy asumidos y con el deseo de propagarlos, regresé a mi país natal, Argentina, comenzando mi labor desde abajo, sin ser conocida, sin fondos, sin apoyo oficial, ni privado, sin siquiera un lugar físico para enseñar lo aprendido.

Di clases a un grupito de hijos de amigos en el estudio de danzas clásicas de Mercedes (Mecha) Quintana. Pasé de allí al estudio de Maude Bideleux de Maine y otros locales donde di clases bajo el nombre de “danza libre” y final-

mente fui invitada por el maestro Guillermo Graetzer a llevar mi trabajo al Collegium Musicum de Buenos Aires. Fue allí donde juntos decidimos llamar “expresión corporal” a esta concepción de danza. En esa época no existía disciplina alguna en Argentina, desarrollada bajo ese nombre, existían sí, otros rótulos como danza clásica, danza moderna, danza española, danza folklórica.

Al reemplazar la anterior denominación de danza libre por “expresión corporal”, no cambió mi concepto de danza, cambió el nombre bajo el cual la ejercí. Este cambio de nombre se debe al deseo de acercar más personas a un lenguaje artístico no conocido ni practicado en ese entonces como arte popular, y visto incluso con cierta desconfianza como algo ligeramente raro, elitista y hasta peligroso, especialmente para los varones.

El Collegium Musicum, en sus comienzos de labor didáctico-musical, vio en este enfoque de la danza un complemento esencial para el joven en su aproximación a la música. Se estableció esta corriente de danza en el Collegium Musicum, llegando a crear en la Argentina, el primer profesorado privado de formación docente en expresión corporal, bajo mi coordinación.

En esa época comenzaron a aparecer las primeras confusiones entre expresión corporal-danza y expresión corporal-iniciación musical.

La corriente que definió Stokoe como la primera escuela Argentina de expresión corporal es danza, es una concepción de la danza. Concibe la danza como un lenguaje patrimonio de todo ser humano y se encuadra dentro de la filosofía de la educación por el arte. Es una actividad caracterizada por un concepto de persona como unidad integrada y por su aspiración a participar en el desarrollo de un nuevo humanismo.

Ya en los años cuarenta –guerra y posguerra en Inglaterra– observé que aun Sigurd Leeder utilizaba ambos métodos: ejercicios en la barra y el centro que reflejaban una cierta liberación de las rutinas clásicas del Royal Academy of Dance y que incluían swings, caídas, recuperaciones y posiciones sobre el piso, mostrados por el profesor para ser copiados por los alumnos (saliendo de la escuela clásica estricta, encontré un repertorio más amplio, una gama de calidades más ricas y variadas) pero recién al experimentar la otra cara de su escuela, comencé a comprender lo que significa la búsqueda propia, pues él también utilizaba el método de incentivación, de la propuesta verbal, a partir de la cual nosotros, sus alumnos, elaborábamos nuestras propias respuestas. Con él adquirí los conceptos de Laban acerca del tiempo, espacio, energía, calidades de movimiento, y composición.

Encontré, no obstante, un cierto desfasaje entre el entrenamiento corporal por la copia del modelo externo y la elaboración creativa individual a partir de

las propuestas verbales, porque tendíamos a seguir creando con los modelos aprendidos, tendencia que continúa hasta hoy en las distintas escuelas y es harto difícil de resolver.

Fue en esos años, entre 1948 y 1950, cuando conocí a Moshe Feldenkrais,⁸¹ en ese entonces al comienzo de su trayectoria tan ampliamente difundida posteriormente en el mundo entero, por sus cursos, sus libros y sus discípulos. Su trabajo me dio la clave para investigar un camino tendiente hacia la resolución del problema acerca del resultado de la copia del modelo externo: podía comenzar a buscar el “modelo” propio a partir de la liberación del primero.

Por primera vez como bailarina aprendí a percibir mi cuerpo, no sólo adiestrarlo, sino en incorporar posiciones y secuencias ajenas. Partiendo de esta percepción agudizada aprendimos a conocer nuestra realidad corporal –y no la de nuestros profesores– y más aún, emprendimos el camino hacia el desarrollo óptimo de lo que nuestro cuerpo podía lograr.

Con estas experiencias vividas pero no acabadas, regresé a Buenos Aires en 1950 y comencé a trabajar con lo que manejaba técnicamente en ese entonces dentro de los siguientes aspectos:

- * Cuidado y respeto de cada persona por su cuerpo (lo que posteriormente llamé la “ética del cuerpo” propio y ajeno).
- * Entrenamiento no traumático para el cuerpo.
- * Búsqueda de la propia identidad corporal y la propia manera de danzar.
- * Concepto que la danza existe para el hombre y no el hombre para la danza. A raíz de esto, el principio del placer como motivación.
- * La formulación amplia e integrada: movimiento, música, situación, imagen, afectividad, juego, comunicación, creatividad.
- * La danza es para hombres y mujeres de todas las edades. Son las técnicas que deben adecuarse a los intereses, las edades y las capacidades de cada persona y cada grupo.

Se han mantenido estos principios durante toda mi trayectoria en el desarrollo de esta corriente de expresión corporal-danza en Argentina. Muchos cambios han ocurrido afortunadamente en los medios y técnicas, sin embargo, el “qué” y “para qué” mantuvieron la coherencia con sus comienzos. Los “cómo” reflejan los constantes aportes de la asimilación de influencias múltiples recibidas de otros campos afines como ser:

- a) La escuela de teatro de Oscar Fessler, quien 25 años atrás aportó indirectamente a las técnicas de incentivación en expresión corporal, puesto que

⁸¹ Alternativa de educación somática explicada en el capítulo V de este libro.

colaboré con este gran maestro durante seis años en la Escuela de Teatro de la Universidad de Buenos Aires, incorporando a mi trabajo lo mucho que aprendí acerca de la conducción de actores por motivación y no por copia de modelos. Acordemos que enseñar danza y dirigir experiencias coreográficas por este método que, no era por entonces, el modo más usual de conducir las clases.

- b) La escuela de Eutonia de Gerda Alexander, quien quince años atrás hizo su primer debut en Argentina, cuando esta extraordinaria creadora presentó su trabajo en el Congreso Internacional de Educación Musical (ISME). En esa oportunidad la experiencia fue convocada por educadores musicales y lamentablemente no fue compartida ampliamente con los bailarines de nuestro medio, sin embargo, aquellos pocos participantes del campo de la danza y el movimiento en general, entre los cuales me incluyo, vimos la sencillez y claridad de su trabajo. Tomé de la eutonia (primordialmente orientada a la formación de terapeutas) los aportes que contribuyen a la profundización de las técnicas y fundamentos del desarrollo sensorperceptivo, que no sólo sensibiliza al individuo, sino que le brinda un camino extraordinario en la educación del movimiento y estimula directamente la actividad cortical y la producción de imágenes.

En su trabajo, al igual que en el del maestro Fessler lo importante es la incentivación hablada, cómo, cuándo y cuánto utilizarla para impulsar la respuesta creativa de cada individuo.⁸²

Ejes-contenidos

Se denomina eje a una idea centralizadora, un centro de interés o necesidad alrededor del cual se articula la práctica de acuerdo con las características, necesidades y momentos de los grupos. Se organizan las clases o ciclos de clases en función del acercamiento hacia los objetivos o logros que se desean obtener. De esta forma cada uno de los contenidos de la expresión corporal, se convierte en un eje: *a)* El cuerpo y la educación del movimiento; *b)* El cuerpo en el espacio; *c)* El cuerpo y las calidades de movimiento; *d)* Corporización de elementos de la música; *e)* La comunicación y *f)* La creatividad. Otros ejes pueden ser:

- *Temas:* los sentidos, apoyos, empujes, equilibrios, escultores y esculturas, las acciones cotidianas, títeres y marionetas, juegos y juguetes,

⁸² Son declaraciones de Stokoe, tomadas de Kalmar (2005).

las músicas y las danzas de nuestro país y del mundo, la historia de la danza, estilos y concepciones, simetrías y paralelos, los mandálas, mitos, fábulas e historias del mundo, animales, los cuatro elementos, cuadros, fotos familiares, poemas, haikus, el circo, los arquetipos: el héroe, el guerrero, el bufón, el mago, temas bíblicos, obras teatrales, etcétera.

- *Ideas*: pautas para juegos de improvisación, para la exploración de los elementos de composición como modos de suscitar y encadenar trabajos, por superposición, alternancia, secuenciación, simultaneidad, trabajos sobre oposiciones, contrastes y matices, entre otros.
- *Necesidades*: generar “calentamientos de situación” para ayudar a desinhibir e integrar un grupo, para presentar un tema o una idea y generar, asimismo, “calentamientos físicos” orientados hacia el despliegue de agilidad, flexibilidad, fuerza, resistencia, armonización, equilibrio, desarrollar determinadas coordinaciones facilitadoras de vocabulario de movimientos, para preparar improvisaciones, etcétera.
- *Emergentes*: Si en la improvisación se desvaloriza la riqueza de movimientos del torso, se dedica a desarrollarlos, si se evalúa que hay necesidad de comprender determinado aspecto rítmico, o que para lograr un movimiento es necesario integrar otros previamente, etcétera.

Las ideas y los temas suelen extenderse en el tiempo durante ciclos de varias clases o incluso meses, mientras que las necesidades y los emergentes por lo general cumplen un objetivo inmediato y puntual.

Metodología

Se pone en funcionamiento el método sintético-analítico-sintético. Partiendo de la unidad, del todo indiferenciado, sin analizar, hacia la diferenciación de sus elementos componentes, separamos mentalmente, desplegamos la diversidad para lograr una reintegración en una misma unidad más compleja, distinta y diferenciada que genera la posibilidad de nuevos enlaces internos.

En este proceso se transita en forma cíclica por diversas etapas:

- a) *Observación*: Puesta en contacto, reconocimiento de aquellos campos de la realidad: el cuerpo como un todo, determinadas zonas del mismo, determinados campos de la naturaleza, el espacio, los objetos, los instrumentos y las acciones sobre y con los objetos e instrumentos, obras de arte, etc.

Observar es una actividad de ir hacia, una acción orientada hacia la recepción de la información y la puesta en contacto comienza a través de los sentidos. Cuanto más sutil el estímulo, más se tiende a afinar los sentidos para poder reconocerlo. Va de lo general, global, indiferenciado, hacia lo puntual, particular, sutil y detallado.

- b) *Análisis*: operación de separar mentalmente para reconocer los elementos componentes o partes, relaciones entre partes, relaciones entre las partes y el todo.
- c) *Comparación*: desarrollar la capacidad de percibir, captar, distinguir y diferenciar lo igual, lo similar, o parecido, lo diferente. Así reconocemos los contrastes y los matices. Grandes distinciones generan contrastes, leves diferencias, matices. Se compara simultánea o sucesivamente, se descubre lo diverso, lo igual y lo diferente en lo aparentemente igual. La sensibilidad se afina al distinguir distinciones cada vez más sutiles, al descubrir diferencias en lo singular, al discernir pequeñísimas diversidades.
- d) *Abstracción*: operación mental que detecta y relaciona rasgos esenciales y los separa de los accesorios. Son rasgos esenciales aquellos imprescindibles que hacen que cada objeto o fenómeno sea lo que es y no sea otra cosa. Rasgos accesorios son los detalles y particularidades que lo caracterizan, que lo adjetivan.
- e) *Generalización*: hallazgo de constantes. Abstracción de los rasgos comunes que agrupan toda una variedad de objetos o acciones que difieren sólo en sus detalles. La generalización es lo que permite diferenciar una situación de otra, permite reconocer lo que hay en común en las diversas aplicaciones de la misma acción. Al generalizar decimos: todos... algunos... ninguno...
Tanto las abstracciones como las generalizaciones son procesos mentales inobservables, alejados ya del momento de la percepción directa del objeto.
- f) *Síntesis*: composición de un todo con el conjunto y enlace particular de sus partes. Reconstrucción de lo que se descompone por el análisis. El análisis es un método, es el medio, la síntesis es el fin de la ciencia y el arte, la reconstrucción de la realidad o la creación de una nueva realidad.

Sensopercepción

Sensopercepción es un término de la neurofisiología, es un momento en el proceso de conocimiento, es la unidad de todo el funcionamiento expresivo biopsíquico y social del hombre. Su punto de partida es la sensación:

proceso y resultado del registro de la realidad a través de los sentidos. Punto de partida de la internalización del mundo. Unidad de todo el funcionamiento expresivo biopsíquico y social que es el hombre, la sensación es la unidad de conocimiento. Todo esto se estructura en una imagen llamada percepción, que conforma una estructura más compleja donde se insertan los resultados de los registros sensoriales, los aportes de la zona de la memoria, los contenidos afectivo-emocionales, el nivel de irrigación sanguínea y el nivel de funcionamiento hormonal, sobre una base donde se articula la herencia cromosómica, orgánica y psíquica.

Mediante este trabajo se profundiza sobre la imagen corporal y la afectividad, para ganar una mayor sensibilidad en general, hacia sí mismo y hacia el mundo externo, pudiendo así surgir imágenes nuevas y productivas que hacen al enriquecimiento de la propia.

La sensopercepción en expresión corporal se refiere a dos aspectos: uno tendiente a estimular la capacidad de observación y registro de los estímulos que van a dar lugar a la elaboración de imágenes diferenciadas, detalladas, precisas del propio cuerpo en su vínculo dinámico y constante con el medio, y el otro se puede convertir en una técnica y un camino hacia la danza.

Sensopercepción se refiere a uno de los contenidos y una de las técnicas en la formación en expresión corporal.

PANORAMA INTERNACIONAL DE LA FORMACIÓN PROFESIONAL Y EDUCACIÓN EN EXPRESIÓN CORPORAL

La formación profesional en expresión corporal en Argentina

Raquel Guido⁸³

Producto de un trabajo minucioso y en el seno de una búsqueda compartida con un grupo de alumnos, Patricia Stokoe fue construyendo una metodología y una didáctica de la expresión corporal específica y particular. Los primeros profesionales en expresión corporal y capacitados para ejercer fueron formados en su estudio, aunque sin titulación oficial.

En 1980, la expresión corporal entra como carrera oficial reconocida por el Estado en el profesorado nacional de danzas María Ruanova en la ciudad de Buenos Aires. Tiempo después comienzan a abrirse profesora-

⁸³ Jefe de Trabajos prácticos de Artes en Teoría general del movimiento, Universidad de Buenos Aires. Entre sus publicaciones citamos *Cuerpo, productor y soporte de múltiples imágenes* y *Danza y mito. Una narrativa posible en la evolución del hombre*, ambos editados por la Oficina de Publicaciones de la Universidad de Buenos Aires.

dos con titulación oficial en carreras de expresión corporal por distintos lugares del país, tanto estatales como privados. En la actualidad, con la creación del Instituto Universitario Nacional del Arte, los profesorados en distintas ramas han pasado de ser terciarios a universitarios. De este modo, la carrera de expresión corporal se dicta tanto en licenciatura como en profesorado, su titulación es de grado universitario y se cursan dentro del departamento de “Artes del Movimiento”.

El recorrido ha sido amplio y diversificado. Ha sufrido lamentables tergiversaciones, tanto como compromisos solventes y éticos, de los que han surgido diversos abordajes que se encuadran dentro de la expresión corporal y otros que no se encuadran. En la actualidad hay una amplia oferta de clases donde la gente puede acercarse y tomarlas, tanto en centros culturales, clubes barriales o cursos de extensión universitaria, como particulares o estudios privados.

Los profesionales de esta práctica permitieron que la expresión corporal creciera a partir de sus propios intereses y su propia resignificación. De este modo existen abordajes de la expresión corporal destinados al trabajo con discapacidad, con tercera edad, con obesidad, con psicosis, con embarazadas, con niños y adultos, en el agua, para la formación específica de artistas, tanto como en el trabajo de educación por el arte. Su crecimiento y seriedad resultan reconocidos cuando vemos que la expresión corporal se ha incluido como asignatura en los distintos niveles del sistema educativo.

Desde el nivel inicial hasta el universitario, en algunas carreras, se dicta expresión corporal como asignatura, aunque lamentablemente no siempre los cargos son ocupados por profesionales formados y habilitados para ejercerlos. Tanto en el ámbito de clases particulares como en el sistema educativo, o instituciones de salud, los cursos son impartidos muchas veces por personas que no se han formado en la especificidad.

La expresión corporal se distingue de otras prácticas creativas expresivas o centradas en el cuerpo en el hecho de que queda definida como una actividad artística, específica dentro de la danza y enmarcada dentro de la educación por el arte (Guido, 2005).

Primer congreso internacional de expresión corporal y educación

Grasso en sus búsquedas sobre eventos de reflexión en el tema de educación de la expresión corporal logró contactar a Daniela Yutzis⁸⁴ que formó

⁸⁴ Daniela Yutzis es profesora de Expresión corporal-danza y de Danza contemporánea. Actualmente se encuentra investigando acerca del cuerpo infantil en el inicio

parte del equipo coordinador del congreso. Un agradecimiento por permitirnos reproducir su resumen sobre el mismo, porque implica un paso trascendental en el campo estudiado para difundir sus avances.

El hecho de que se haya organizado con éxito este primer congreso internacional en Zamora, España, del 1 al 4 de julio de 2005 resulta una noticia de especial importancia para todos los que estamos vinculados con la expresión corporal. Dar testimonio de los múltiples debates y las ideas que circularon durante los cuatro días que duró implicaría un artículo extenso y pormenorizado. Aquí, simplemente, quiero rescatar algunos momentos de esas jornadas intensas.

En el congreso participaron profesionales de España, Argentina, Dinamarca y Portugal. La organización estuvo a cargo de dos instituciones: la Universidad de Salamanca y la Asociación de Profesionales de Actividad Física y Expresión Corporal de España (AFyEC).

La apertura fue uno de los momentos más conmovedores del congreso. En una emotiva exposición, Déborah y Leslie Kalmar (hijas de Patricia Stokoe y excelentes pedagogas e investigadoras de la disciplina creada por su madre) se explayaron sobre la historia de Patricia Stokoe y el nacimiento y la evolución de la expresión corporal, dando cuenta de los desarrollos epistemológicos y metodológicos transitados por la disciplina. La conferencia finalizó con un video en el que se pudo ver a Patricia tal como la recordamos quienes tuvimos el placer de conocerla. Después, en el habitual espacio de preguntas e intercambio, fueron muchos los elogios hacia Patricia y también hacia Déborah y Leslie, quienes con tanto amor, dedicación y seriedad compartieron este momento. Una persona ajena al congreso que presenció esta conferencia comentó: “No sé nada de esto, pero le doy las gracias a cada uno de ustedes porque nunca vi la universidad tan cerca de la vida”.

Otro momento importante fue el cálido homenaje que ex alumnos y compañeros de trabajo le brindaron a la argentina radicada en España Ana Pelegrín, una escritora de libros para niños que, sin lugar a dudas, es la gran promotora de esta actividad en España. Los asistentes tuvieron el placer de ver y oír parte del trabajo de investigación sobre “poesía en movimiento” y “el cuerpo en la geometría” que Ana Pelegrín realizó junto con Javier Carvajal y alumnos que danzaron.

del liberalismo en la Escuela de Danzas de la Pcia. de Bs. As. Ha realizado el posgrado de Rehabilitación por el ejercicio (Universidad Católica de La Plata). Es coordinadora y docente en Amancay (Estudio de educación del movimiento y danzas) e integrante del equipo de rehabilitación en sensopercepción en Raquis (Centro médico de la columna vertebral y el aparato locomotor).

Las conferencias, los talleres y las ponencias abordaron cuestiones diversas: el cuerpo en relación con las artes plásticas, la literatura y la música; la introducción de la expresión corporal en el ámbito de la educación física (algo muy novedoso para Argentina); la expresión de la subjetividad por medio del cuerpo y el movimiento; la relación con el teatro; la revisión de los conceptos de cuerpo y danza que sustentan la EC. Las distintas comunicaciones (de 15 minutos de duración) se repartieron en tres áreas: “EC y educación física”, “EC y artes literarias” y “EC y artes escénicas”.

Por mi parte, rescato especialmente dos talleres en los que participé: “Técnicas de circo aplicadas a la educación física” y “Cuerpo, espacio y movimiento”. El primero, dictado por Mercè Mateu, resultó una muy atractiva introducción a distintos procedimientos y técnicas del circo, en el que los participantes trabajamos en un clima de juego y experimentación. Mateu también propuso utilizar ciertas técnicas circenses para aproximar a adolescentes varones de manera creativa y divertida a la expresión corporal (una tarea a menudo problemática para los docentes de enseñanza media). En el segundo, Javier Carvajal repasó en detalle la investigación que realizó sobre trabajo que habían exhibido junto a Ana Pelegrín. El taller nos permitió conocer su minuciosa investigación acerca del cuerpo en relación con el punto, la línea, las formas poligonales, las formas aleatorias y otros conceptos de la geometría.

Todos los talleres, las ponencias y las conferencias del congreso forman ahora parte del libro *Expresión, creatividad y movimiento*, publicado por Amarú ediciones.⁸⁵

Panorama español

Marta Castañer Balcells⁸⁶

A la solicitud de Alicia Grasso, le envió, bajo la anuencia de su tesista de doctorado Mercè Mateu Serra el primer capítulo de su tesis doctoral sobre expresión corporal realizada en el INEFC la que reproducimos a continuación, con un agradecimiento a las autoras por permitirnos la publicación:

⁸⁵ Expresión, creatividad y movimiento. I Congreso Internacional de Expresión Corporal y Educación. Galo Sánchez, Belén Tabernero, Francisco Javier Coterón, Concepción LLanos y Begoña Learreta, Amarú Ediciones. Quienes deseen más información contactarse con la página www.expresiva.org, o hacer llegar sus inquietudes a *Del Cuerpo* (publicación digital a la que agradezco la información de este congreso) o dyutzis@netverk.com.ar

⁸⁶ Profesora titular de Manifestaciones básicas de la motricidad en el Instituto Nacional de Educación Física de Catalunya (INEFC), Universidad de Lleida en España.

Antecedentes históricos de la expresión corporal en Cataluña y otras comunidades

A continuación, vamos a considerar el viaje histórico de la expresión corporal a tres niveles: por una parte, a nivel de los antecedentes de estas prácticas, en forma fundamentalmente de escuelas y cursos de verano (años setenta y ochenta); por otro lado, en cuanto a la docencia y la formación desarrollada en este ámbito (décadas de los ochenta y noventa); y finalmente, a nivel de la formación en tercer ciclo que se ha generado (siglo XXI).

A nivel de memoria histórica cabe reconocer el papel destacado que han desempeñado desde 1965 hasta la actualidad la *Escola d'Estiu Rosa Sensat* y la *Escola Municipal d'Expressió i Psicomotricidad de Barcelona* que desde 1968 ha realizado cursos de formación en Expresión, Comunicación y Psicomotricidad ampliando la formación, en los últimos años, a los meses invernales. Sus organizadores son los creadores de una maestría en Expresión y comunicación que se imparte desde hace varias ediciones bajo la dirección del doctor Sebastià Serrano y que ha ampliado su formato a los cursos d'Hivern. En una línea similar cabe mencionar desde 1969 la *Escola d'Estiu Jaume Miret* de la Universitat de Lleida, y otras que en Cataluña han sido claves para la enseñanza y reflexión sobre esta temática.

En este contexto cabe situar a Patricia Stokoe (recientemente desaparecida), creadora de una escuela de expresión corporal en Argentina que se dedicó fundamentalmente a la pedagogía de la expresión, impartiendo numerosos cursos alrededor del mundo, y en España a través de la *Escola Municipal d'Expressió* de Barcelona. Su hija, Leslie Kalmar Stokoe, es profesora de expresión corporal en los talleres de la *Universitat Popular del Ayuntamiento de Plasencia* y sigue con las enseñanzas formalizadas por su madre.

En estos años se empieza a desarrollar de forma paralela y complementaria a los programas académicos la iniciación en los contenidos de la expresión⁸⁷ corporal, concepto que se introduce en España, por una parte a partir del *Mayo francés del 68*, y a partir de las enseñanzas de Patricia Stokoe (1967, 1976, 1978 y 1988) y de las hermanas Aymerich (1964, 1967) de Barcelona. La inclusión de la expresión corporal en los planes de estudio

⁸⁷ Es interesante observar la evolución del concepto en Francia. Tras el apelativo inicial de expresión corporal, cuyo origen se encuentra en la teoría teatral desarrollada por Jacques Copeau, en el mayo de 1968, se extiende denominación de *Activités physiques d'expression* (APEX). Otra de las acepciones es la de *Activités à visée esthétique* donde se las consideraba agrupadas con los deportes expresivos (en este sentido, revisar la crítica de Huesca, 1992) y en la actualidad la designación más extendida es la de *Activités physiques artistiques* (APA).

de los denominados en su día INEFs y en la actualidad mayormente facultades de Ciencias de la actividad física y el deporte es relativamente reciente. La asignatura se introdujo en los planes de estudio de los Institutos Nacionales de Educación Física bajo la denominación de expresión dinámica.

La introducción de la disciplina expresión dinámica en el INEF de Madrid en los años setenta se produjo de la mano del profesor Luciano González Sarmiento, que provenía del ámbito artístico de la música. En los comienzos del INEF de Barcelona, en el año 1977, es el profesor Pawel Rouba el encargado de la asignatura denominada expresión dinámica, que toma una orientación más escénica, debido a la procedencia y formación teatral de su titular.

Con la implantación en el INEF de Catalunya del nuevo Plan de Estudios (1997) la materia se ha integrado con la asignatura de Juegos denominándose Teoría y práctica del juego y la expresión corporal. En la mayoría de facultades se desarrolla la asignatura troncal bajo la denominación de expresión corporal, de forma independiente a otras materias, o también Expresión y creatividad en el movimiento, Movimiento y expresión, Expressió corporal i activitats rítmiques, Tècniques d'expressió i comunicació y/o de danza (por ejemplo en las facultades de Extremadura, Vitoria o Valencia).⁸⁸

La asignatura se imparte en todos los INEFs y facultades de Ciencias de la Actividad Física y Deporte con carácter obligatorio y troncal, y en algunas de las facultades derivan de ella asignaturas de carácter optativo. La cantidad de créditos destinados a esta área oscila entre los cuatro y los veintitrés, según la información de la que disponemos. Los centros que más horas dedican a esta área son el INEF de Madrid, que oferta 23 créditos repartidos entre las asignaturas de Expresión corporal, danza, expresión y creatividad en el movimiento, La expresividad del gesto deportivo y Tendencias en expresión-danza; la facultad de CAFD de León que dedica una especialización a la expresión corporal de 12 créditos, que hay que sumar a

⁸⁸ No consideramos demasiado afortunada la denominación inicial de expresión dinámica ya que “dinámica” puede asociarse a la corriente de la psicología así denominada y esta asociación no es pertinente. Además el término sugiere esencialmente dinamismo, movimiento, cuando ciertas prácticas de tipo expresivo, próximas a la conciencia corporal, a la introyección, están vinculadas fundamentalmente a la inmovilidad, que no necesariamente supone pasividad. Consideramos pues, más acertada la denominación original de expresión corporal o expresión del cuerpo (body expression, expression corporelle o expressão corporal) que se reutiliza actualmente.

la troncalidad; o la Universidad Católica de San Antonio de Murcia o la Universidad de Palencia que dedican 19 y 18 créditos, respectivamente.

Junto a estos, otro de los centros que más horas brindan a estas materias (15) es la facultad de Ciencias del Deporte de la Universidad de Extremadura. El profesor titular de la asignatura ha creado un itinerario específico de danza con varias asignaturas: Ritmo y danza en primer curso, Técnicas de danza en segundo curso, Actividades coreográficas y Danza en el contexto educativo en tercer curso, Programas rítmicos expresivos en cuarto curso y por activar, la asignatura de Alto rendimiento en danza prevista en quinto curso, además de un *practicum* de enseñanza de la danza.

La existencia de las asignaturas de expresión corporal en esta facultad ha generado numerosas actividades que, en ocasiones, han tenido un reconocimiento académico, aunque la mayoría de las veces son de carácter voluntario. Potenciando pues la línea académica y a través del Servicio Cultural, han creado el Aula de danza de la Universidad de Extremadura, que facilita la realización de actividades formativas y talleres de creación y que permite invitar a profesionales de la danza que llevan a cabo proyectos educativos de carácter artístico. A nivel asociativo la dinamización de las actividades corre a cargo de la Asociación de Amigos de la Danza de Cáceres.

Asimismo, en la Universitat de Lleida, la doctora Marta Castañer es la impulsora del Taller de Danza dels Serveis Culturals de la UDL y creadora del grupo Esbós Dansa- UDL, en el año 1985, organizando desde 1997 la semana de la danza de esta ciudad en lo que supone una conexión con la sociedad, en un intento de que la danza se comparta con la ciudadanía. Formando parte de la *secció* expresivo-gimnàstica del Club INEFC Lleida, también se mantiene el grupo Flip-Flop creado por Mercè Mateu en 1988, y que combina distintas técnicas expresivas y gimnásticas. A nivel universitario, cabe destacar también los Seminaris d'escriptura dramàtica i dramaturgia escènica que desde el año 2000 organiza el Vicerectorat d'Activitats culturals i Projecció Universitària de la Universitat de Lleida⁴, y que en las tres últimas ediciones se ha dedicado a las artes corporales (teatre gestual, dansa contemporània y circ i arts del carrer, a Catalunya).

A nivel de tercer ciclo, una de las primeras propuestas fue la maestría en Creatividad desarrollado durante varias ediciones en la Universidad de Santiago de Compostela, y que dejó de impartirse hace algunos años. Cabe destacar también el curso de Experto en expresión artística y danza organizado desde el año 2002 por el INEF de Galicia (Universidade da Coruña) con la colaboración del Departamento de Danza de la Facultad de Motricidad Humana de Lisboa (Universidad Técnica de Lisboa). Asimis-

mo, en la facultad de Ciencias de la actividad física y el deporte de Cáceres, de la mano del doctor Francisco León se inició durante el curso 2003-2004 un posgrado en Actividades circenses.

En el departamento de Comunicación audiovisual y publicidad de la Universidad de Málaga el profesor Javier Ruiz-Sanmiguel dirige el curso sobre Análisis de los espectáculos: puesta en escena, códigos audiovisuales y cambio digital, con el objetivo de formar a los alumnos de tercer ciclo en las técnicas de investigación fundamentalmente audiovisual, mediante la operación de estrategias científicas de análisis estético, lingüístico, de los modos de representación y usos sociales de los medios audiovisuales y las artes escénicas, como base de los espectáculos contemporáneos y de su transformación con la llegada de la realidad digital. Asimismo el Centro de investigación SALITEN@T de la Universidad Nacional de Educación a Distancia organiza en su XVI edición un seminario sobre análisis de espectáculos que en el programa de 2006 incorpora los nuevos lenguajes escénicos hablando textualmente de performance, cabaret, mimo, circo, danza, cine, TV, video, marketing, nuevas tecnologías, etcétera.

Cabe mencionar, asimismo, que el INEFC de Barcelona en la actualidad, mantiene contactos con la Escuela de Circo de Barcelona del Ateneu de Nou Barris para llevar a cabo intercambios formativos en este ámbito. En un futuro muy próximo se estrenará la reciente creación del título de experto en Expresión y comunicación corporal para la educación, recreación y calidad de vida en la Facultad de Educación de la Universidad de La Laguna (2005) a través de un programa de formación que tendrá lugar durante los cursos 2005-2007.

El primer Doctorat d'Arts Escèniques se origina en el año 1999 en el Departamento de Filología Catalana de la Universitat Autònoma de Barcelona en colaboración con el Institut del Teatre de la Diputació de Barcelona, la Universitat Pompeu Fabra y la Universitat Politècnica de Catalunya y viene realizándose de forma ininterrumpida hasta la actualidad.

A nivel asociativo hay que señalar el destacado trabajo realizado en el INEF de Madrid por la doctora Ana Pelegrín, homenajeada en el Congreso de Zamora en 2005 por su destacada labor académica y profesional en el ámbito de la Expresión y una de cuyas creaciones fue la fundación en 1997 de la Asociación Nacional de Actividad Física y Expresión Corporal (AFyEC) centrada en la exploración e investigación de las posibilidades educativas de la expresión corporal desde la perspectiva de la educación física. También cabe destacar la formación AFyEC-INEF de Madrid, grupo que actúa regularmente y que surgió en el seno del Instituto Nacional de Educación Física.

En esta línea cabe mencionar los congresos promovidos por la Escola d'Expressió de Barcelona en los albores de los años noventa con las correspondientes publicaciones en forma de libros de las Actas de los Congresos, que han servido de base para múltiples publicaciones posteriores. Destacar las celebraciones de congresos nacionales que anualmente celebran las distintas facultades de Educación y Escuelas de magisterio. Se han constituido en un forum de intercambio de experiencias y presentación de los avances que se van dando en el área de la expresión corporal vinculada a la educación física.

Asimismo, cabe citar el Congreso celebrado en Zamora en 2005 bajo la organización del doctor Galo Sánchez, docente de expresión corporal en la Escuela Universitaria de Magisterio de Zamora de la Universidad de Salamanca. El mismo profesor organiza la Escuela de Verano de Expresión, Creatividad y Movimiento que se celebrará en su séptima edición en el verano de 2005, en las instalaciones del campus Viriato de Zamora. Mencionamos también la creación de la compañía Expresso-Danza de la Escuela de Magisterio de Zamora.

BREVE HISTORIA DE LA FORMACIÓN EN EXPRESIÓN CORPORAL DE DOCENTES DE NIVEL BÁSICO Y MEDIO EN MÉXICO

Perspectiva

Eréndira Bringas

Dado que no se pudo encontrar documentación al respecto, presentamos un extracto de una entrevista telefónica realizada a la maestra Eréndira Bringas en julio de 2006. Bringas fue pionera en implantar la materia de expresión corporal en la Escuela Normal de Educación Física (ENEF) del Distrito Federal que, en 1973, cambia de nombre a Escuela Superior de Educación Física (ESEF). Se forma como profesora de Educación física en la Escuela Normal para Maestros; posteriormente cursa la licenciatura en Educación física en la ESEF la que por problemas políticos no pudo terminar aun teniendo su tesis elaborada.

Viaja en 1971 a París y se forma en expresión corporal bajo la perspectiva directa de Mathilde Dumond y Monique Bertrand (1976 y 1979). Queda complacida con esta formación por la forma de ver el movimiento y pensar para la creatividad. En esos años también se forma en Psicomotricidad en Estados Unidos. La profesora Bringas considera que la corriente argentina de la expresión corporal encabezada por Patricia

Stokoe, fue posterior a Mathilde Dumond y Monique Bertrand. La mayor diferencia que concibe entre las dos corrientes es que Stokoe maneja más los aspectos técnicos y Dumond y Bertrand la creatividad y la emergencia de la persona.

A fines de 1972 estando como director de la ENEF DF el profesor César Moreno Bravo, concedor del trabajo y formación de Eréndira Bringas, promovió junto con otra colega, el que la materia de expresión corporal se instituyera en 1973 como materia optativa en la ESEF DF. Inicia su curso con apenas 4 alumnos en la primera cátedra de la materia optativa. En 1974 el mismo director la promueve como materia obligatoria formal y parte del currículo de la ESEF. Desde entonces sigue siendo materia obligatoria para la formación de profesores en educación física. La corriente educativa que adopta es cómo hacer para disminuir los procesos que inhiben la creatividad y centrarse en la comprensión del tiempo, espacio y energía para hacer emerger la creatividad. Por tanto, en México la primera corriente de la enseñanza de la educación de la expresión corporal fueron las ideas de Mathilde Dumond y Monique Bertrand importadas por Bringas.

Dado que la maestra Bringas había incursionado en Estados Unidos sobre el campo de la psicomotricidad, en recreación y de música bajo la perspectiva de Dalcroze⁸⁹ el punto nuclear o central fue la enseñanza de la música por movimiento, sus clases integraban juego, recreación, música y creatividad en movimiento. Por ello, también en ese entonces es profesora de la materia de psicomotricidad en la misma institución a la vez que estaba cursando la licenciatura en Educación física. En 1974 da clases a futuros profesores de Educación musical en la escuela de Maestros para Educación

⁸⁹ Émile Jacques-Dalcroze, músico, compositor y pedagogo, nacido en Viena en 1865, vivió en Ginebra hasta su muerte en 1950. Estudió en Viena con Antón Bruckner y luego en París con Leo Delibes. En 1892 fue nombrado profesor del Conservatorio de Ginebra, comenzando aquí la innovación en la educación musical con su famoso método de rítmica. En la evaluación de la educación de su época y en su visión de lo que debería ser, Dalcroze fue influenciado por las ideas filosóficas imperantes, las que se centran en la importancia y unicidad del individuo y en su capacidad de pensar, actuar y decidir. De acuerdo con estas ideas, se trataba de ayudar al individuo a tomar conciencia del potencial de sus facultades y comprender que para realizarse plenamente debería existir en sus actividades una participación funcional equilibrada, armoniosa, de todas sus facultades. Dalcroze asimiló estas ideas y las hizo germinar en un sistema de educación musical donde el estudiante es estimulado a expresar su individualidad y a responder física, intelectual y afectivamente al proceso de aprendizaje.

Musical de la UNAM cuando estaba ubicada en San Cosme y a punto de tener su sede en Coyoacán en el Distrito Federal. En 1978-79 la profesora Bringas por movimientos políticos y huelgas sale de la ESEF sin poderse recibir como licenciada en educación física habiendo elaborado una tesis titulada “Expresión corporal en la educación física”.

En ese entonces es invitada a trabajar en la Dirección General de Educación Física: subdirección para niños para impartir cursos de expresión corporal para docentes en toda la República Mexicana. En 1979 a 80 el profesor Luis Felipe Brito de la Subdirección General de Educación Física la llama trabajar en el programa de educación física para la licenciatura en normales, utilizando materiales didácticos elaborados por ella. Entre ellos está un primer folleto titulado “Expresión corporal” editado por la Imprenta Educativa con 1000 ejemplares. Elaboró otro folleto con 16 canciones y unas variantes de movimiento “Jugando con el tiempo” que formó parte del material del Departamento de Normatividad de la SEP.

Durante el año de 1993 en el Centro Universitario de Teatro de la UNAM hizo la presentación del material para educación musical y casete “Jugando con el tiempo” de Hernán del Riego, profesor del área ortofónico musical del centro y de la maestra Eréndira Bringas. En 1998 se jubila de maestra e inspectora de educación física y en 2003 de la Escuela Nacional de Música de la UNAM.

La formación profesional a nivel superior en expresión corporal en México

Mirta Blostein⁹⁰

De acuerdo con Blostein,⁹¹ en México existió cierta formación en expresión corporal en el ámbito privado, dentro del Centro de Investigación en

⁹⁰ Tomado y adaptado con algunos agregados bibliográficos de la presentación de Mirta Blostein “Expresión corporal en México. Estudio de sus relaciones y orígenes” en el VIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, 2005. Simposio: Avances del estado de conocimiento en educación física, deportiva, recreación, motricidad, somática y expresión corporal.

⁹¹ Mirta Blostein nació en Argentina y fue alumna, en 1966, de Stokoe y Jaristosky en Buenos Aires. Trabaja el campo en México desde 1980 en el Sistema Nacional para la Enseñanza Profesional de la Danza, dependiente del Instituto Nacional de Bellas Artes hoy Escuela Nacional de Danzas Clásica y Contemporánea, de la cual es docente. En 1982 comienza su investigación basada en la relación cuerpo-espacio-objetos, con el apoyo de la dirección del Museo de Arte Moderno. Realiza investigación en: La creatividad a partir del cuerpo; Desarrollo del lenguaje corpo-

Psicología Social en el año 1995. Se llevaba a cabo por medio de cursos que duraban un año. En 1996 logra que la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, reconozca otras técnicas de intervención grupal y realiza la formación en ese espacio. En 1998 ingresa a la UAM Xochimilco, donde la expresión corporal se imparte como diplomado. Surge el comentario (tantas veces escuchado) “de que cualquiera puede llegar y decir que da clases de EC. Los bailarines sabían de danza, pero no tenían la formación para trabajar con grupos, no sabían todo lo que se mueve en la imaginación y en la dimensión simbólica en EC”.

Se escuchan voces por aquí y por allá de sujetos que dan clases de EC. Difícil, intrincado llegar a ellos/as. ¿Cómo se formó la mayoría? Sigue siendo, por el momento una incógnita. Es probable que haya sido por intuición, por necesidad de movimiento más libre. Tampoco es claro a qué se llama EC. Hay quienes la usan para hablar en público o para modelos. Otros piensan que es para interpretar los gestos. Se habla de una pequeña corriente que se formó en Francia; he tenido contacto con franceses que, ante mi pregunta sobre la EC en Francia, me han contestado que no la hay, o bien, ¿qué es eso?, y otra corriente que viene de España por medio de Carmen Aymerich. Ella es traída por primera vez a México, por el Colegio Médici, no está claro el momento pero se puede apreciar que fue, más o menos, hace 30 años. Su trabajo estaba más orientado hacia los niños. Otro eje de influencia importante en el campo del cuerpo fue la presencia de Bernard Aucouturier⁹² desde el campo de la Psicomotricidad y de Lapierre.⁹³ Nos encontramos, entonces, ante la

ral propio; Relación de la técnica, o formación muscular, con la parte emotiva, entre otras. Bailarina, Coreógrafa, licenciada en Educación Artística, profesora en Expresión corporal. Maestra en psicología social de grupos e instituciones con la tesis *De los decires del cuerpo*, UAM-X. Ha impartido cursos y talleres para maestros en distintas instituciones en México, Argentina, Perú, Alemania e Italia. Crea y dirige el Centro de Estudios Corporales y Creatividad. Ha publicado en las revistas *Zona de Danza* y *Fem* <http://www.maravillacorporal.org>

⁹² Bernard Aucouturier el creador de la práctica psicomotriz, una lúdica terapia que ayuda a niños con graves problemas físicos y de conducta, interpretando las conexiones entre sus movimientos y su subconsciente.

⁹³ Estimulación psicomotriz (psicomotricidad educativa) nace de la concepción de educación vivenciada iniciada por Lapierre y Aucouturier que consideran el movimiento como elemento insustituible en el desarrollo infantil. Autores como Jean Le Boulch o Pierre Vayer consolidan esta tendencia. La práctica psicomotriz se dirige a individuos sanos, en el marco de la escuela ordinaria, trabajando con grupos en un ambiente enriquecido por elementos que estimulen el desarrollo a partir de la actividad motriz y el juego.

presencia de un trabajo corporal expresivo que navega por el espacio de esta gran ciudad, en maneras diferentes de abordarlo, intermitentes, sin continuidad, sin estructura y lo que es curioso, con una presencia latente que emerge ante cualquier provocación. El pretexto puede ser la tensión acumulada, lo mecánico de la técnica, la necesidad de expresarse, de encontrarse con ese cuerpo que se lleva a cuesta, desarrollar la sensibilidad, pero existe, en ciertos sujetos, esa imperiosa necesidad de moverse.

Una de las labores importantes es difundir que no es tan simple dar clases de EC, encierra todo un proceso de cuidado, respeto y sostén de esos sujetos que abren su intimidad desde el movimiento. No sólo se necesita tener conocimientos de danza, sino de concientización corporal, teoría y práctica de grupo, creatividad, teatro, música, elementos coreográficos.

Fue notable encontrar que la mayoría de mis entrevistados (de la tesis de maestría) dejaron de dar clases de EC. Muchos se volcaron al yoga y se convirtieron en maestros de yoga, otros, ante la inseguridad económica, se dedican a otras tareas, los que llegaron por el eje del teatro, se dedican al teatro e integran la EC. Algunos se fueron al campo de la terapia. Las razones del alejamiento del campo de la EC, son varias y forman parte de otro camino de exploración.

¿Cómo, por qué y de qué modo se convierte en una disciplina, en México? Es una deliciosa incógnita que no es posible hallar respuesta por el momento. Pareciera ser que surge por el deseo de bailar de otra manera. Así como también, de ese deseo que, muchas veces, está oculto por los prejuicios, por el qué dirán, porque para bailar hay que tener condiciones y probablemente un montón de “porque” más que disfraza este oculto deseo de danzar. De encontrarse con el placer que brinda el permitir que el cuerpo abra ese lenguaje expresivo oculto por una educación que lo “formaliza”, lo “instruye”, lo “compacta” aprisionando la capacidad de sentir, acción prohibida, ya que desde el sentir y el movimiento, no sólo se abre la aceptación del maravilloso erotismo que posee el cuerpo, sino que también se abren las puertas a un pensamiento de características diferentes.

Panorama actual de la educación formal oficial de la expresión corporal en México

Integración: Rose Eisenberg Wieder

Existe precariedad en escritos de reflexión al respecto, difícilmente se encuentra separada de la educación artística. Por ello tomaremos como referencia, un Comunicado publicado en el Observatorio Ciudadano de la

Educación (2005:12-15), que comenta la situación actual de la enseñanza de la expresión corporal a través de la educación artística a nivel primaria y secundaria en el país. Los autores⁹⁴ remiten la enseñanza de la expresión corporal al campo de la educación artística,⁹⁵ hacen una reflexión clara y concisa dando un panorama de 2001 a 2006 sobre la situación y deficiencias en la enseñanza de educación artística en la actualidad, donde incluyen a la expresión corporal, Reproducimos a continuación y en sus propias palabras las causas de ello.

La educación artística en la educación básica en México

La educación artística en la educación básica de México presenta enormes rezagos históricos. Se comprende fácilmente este lamentable estado de cosas cuando se revisan los planes y programas de estudio de las escuelas normales del país y los programas oficiales de la educación básica. La función asignada a la educación artística, tanto en su concepción teórica como en el tiempo destinado a su cultivo, ha sido, con la excepción de preescolar, explícitamente suplementaria (ver *Comunicado 112*, OCE, en “Conclusiones y perspectivas”, al final de este capítulo se reproduce parcialmente).

Qué lugar ocupa la educación artística en la educación básica

Si se hace un rápido repaso por la forma como se borda esta asignatura en los diferentes niveles de la educación básica encontramos que:

- a) *En preescolar*: las artes a las que formalmente el niño tendría acercamiento son la música, las artes escénicas y artes visuales, artes gráficas y plásticas, y literatura. Es casi imposible que con sólo dos cursos de educación artística los docentes puedan cumplir un currículo tan ambicioso.
- b) *En primaria*: para los seis grados, el programa reconoce cuatro asignaturas asociadas con la educación artística: Expresión y apreciación musical, Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión plástica, y

⁹⁴ Reproducimos, con ciertas adaptaciones de forma, parte del escrito siguiente relacionado con la *Educación artística en México* OCE-Plataforma Educativa 2006, v. Educación básica elaboración: Sandra Aguilera, Miguel Ángel Rodríguez, Marisol Silva Laya. Revisión: Carlos Muñoz-Izquierdo y Roberto Rodríguez-Gómez, a consultar en http://www.observatorio.org/plataforma2006/5_Educacion%20basica.pdf

⁹⁵ Aunque este campo ha sido promovido aun no se ha realizado el estado de conocimiento de la investigación educativa en México en educación artística.

Apreciación y expresión teatral. Al llegar a sexto grado el programa supone que el niño podría apreciar diversos estilos musicales y participar en la creación de una narración sonora (expresión y apreciación musicales). Además, en lo que corresponde a danza y expresión corporal, el niño sería capaz de distinguir las características de las danzas y los bailes, hasta la ejecución de secuencias de pasos de baile a partir de un diseño dancístico y su representación para la comunidad escolar. En lo que respecta a la apreciación y expresión plásticas se habla de la utilización de diferentes técnicas para la elaboración de proyectos artísticos. La idea es terminar con la realización de una muestra gráfico-plástica. De igual manera, en la apreciación y expresión teatral se propone la adaptación, montaje y escenificación de un guión teatral, registro de diálogos y efectos sonoros y caracterización de un personaje. Se trata, a todas luces, de objetivos cargados de un optimismo poco razonable.

- c) *En secundaria*: los profesores que atienden este nivel educativo o bien son egresados de la licenciatura en educación primaria o cursaron la normal superior, en la que nunca llevaron educación artística como materia curricular, o son universitarios con diferentes profesiones, pero sin ninguna relación con el arte.

Se reconoce hasta la saciedad que el foco rojo de la educación básica de México es la secundaria. La cobertura neta de la educación secundaria alcanzó durante el ciclo escolar 2003-2004 un 72.1%. En otras palabras, 28 jóvenes de cada 100 no tienen garantizado su derecho a la educación y las oportunidades se distribuyen aún de manera muy desigual.

Valor de la educación artística en la educación básica

En particular si se considera que de las 800 horas de trabajo del ciclo escolar se dedican 360 horas al español (9 semanales), 240 a las matemáticas (6 semanales), 60 a historia (1.5 semanales) y 60 a geografía (1.5 semanales). En cambio, a educación artística se destinan 40 horas al año: una hora por semana: apenas 5% del total del tiempo de la educación primaria. Sólo una conclusión salta a la vista: tenemos en la primaria, que concentra a 61% de la educación básica (cerca de 15 millones de educandos), una muy pobre valoración de la relevancia de la educación artística como agente catalizador de las competencias socio-emocionales, matemáticas y comunicativas de los niños.

Pero, igual que en primaria, en la secundaria aparece como asignatura menor frente al peso específico de materias como español (16 créditos) o

matemáticas (18 créditos), o bien historia, geografía, civismo, biología, química, física e inglés (entre 10 y 12 créditos). La educación artística es, junto a la física y tecnológica, la que menos créditos registra y menos atención recibe: 4 créditos y 2 horas por semana. Es claro entonces que los cerca de 6 millones de adolescentes que asisten a la secundaria en este momento realizan estudios que, desde la perspectiva de la educación integral que promueve la UNESCO y adopta el PNE, pueden considerarse inconclusos.

La educación artística ha sido concebida como una materia intrasendente y esto resulta grave ya que diferentes estudios provenientes por igual de las ciencias sociales o naturales y de los propios artistas y educadores demuestran que la exposición de los niños a la música mejora sustancialmente su raciocinio espacio-temporal y enfatizan que la unión de la educación y las artes opera positivamente en el tejido neuronal de los menores, fortalece la autoestima, salvaguarda la identidad cultural y propicia el pluralismo, el reconocimiento y el respeto por los otros.

Visión de la educación artística en México y Argentina: una perspectiva de docentes

Nos permitimos a continuación incluir los comentarios de Helena Alderoqui y Gali Sefchovich, profesoras de expresión corporal en México, que hablaron en 2002, de los terrenos pantanosos y luces de la educación artística dentro y fuera de la escuela en Argentina y México como parte de la conferencia Educación artística, currículum y contextos extraescolares, del Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica⁹⁶ realizado en México.

Alderoqui, licenciada en Artes con orientación en Artes Combinadas (teatro, cine y danza) por la Universidad de Buenos Aires, Argentina, dijo que el concepto de justicia curricular sintetiza la relación entre una política que sostiene la igualdad de oportunidades y garantías en el derecho de aprender.

En este sentido, la especialista puntualizó que el cometido principal no es el de crear artistas, sino defender el acceso a una experiencia cultural amplia que permita al niño o al adolescente, conocerse a sí mismo y a los

⁹⁶ Tomado de <http://www.conaculta.gob.mx/saladeprensa/2002/30ago/alderoqui.htm>
El Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica realizado en México en 2002 se llevó a cabo en el Teatro Salvador Novo del Centro Nacional de las Artes (CENART), organizado conjuntamente por la Secretaría de Educación Pública, a través de la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos (DGMyme) y el Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (CONACULTA) y el CENART.

otros mediante una relación tanto perceptiva como productiva de la cultura, lo que podrá ayudar a descubrir nuevas vocaciones.

Sabiendo que es difícil contar con una variedad de experiencias significativas en términos culturales, el principal problema pedagógico es el de definir qué características debe tener y cómo instalar en las escuelas una propuesta que posibilite el acceso de todos los estudiantes a los aprendizajes fundamentales. Comprender el sentido formativo, la porción seleccionada de conocimiento, el saber qué aspectos se desean incluir en las currículas e incluso pensar qué pasaría si algunos no estuvieran considerados.

Por su parte, Galia Sefchovich, fundadora del Centro de Capacitación y Asesorías Pedagógicas en Creatividad y Expresión, cuestionó ¿por qué hablar de la educación artística de forma dividida dentro del currículum escolar y fuera de éste?, ¿por qué se menosprecia la asignatura de arte?

[...] no toda la educación artística que podría contener el currículum escolar está ahí. Necesitamos de un contexto extraescolar de calidad que se encargue de la educación artística y creatividad en el nivel básico.

Para trabajar en la institución educativa o de forma extracurricular, necesitamos conocernos, observarnos y saber nuestros límites y posibilidades para ser congruentes con aquello que hemos elegido. Se requiere conocer a fondo las etapas de desarrollo en el arte, cultivar un sistema de actitudes nítido que responda a la vida emotiva y también a la vida cognitiva de las personas en nuestros grupos.

Es preciso conocer a fondo el proceso creativo: cómo surge, cómo se transita, cómo se abre, cómo se cierra, cómo a través de él fortalecemos nuestra persona y profundizamos en el saber. Esta reflexión podría convertirse en una propuesta, una forma de responder en acciones concretas a la invitación para analizar qué nos ofrece el doble título sugerido para esta participación.

Galia Sefchovich, maestra normalista con estudios de posgrado en Pedagogía en Jerusalén, Israel, prendió la luz ámbar en referencia a la educación artística en el nivel básico e indicó que “el acercamiento a las expresiones de la vida emotiva de los alumnos es, en muchos casos, un terreno pantanoso para el docente”. A manera de hipótesis, la conferencista planteó que esto tiene su origen:

[...] ya sea porque el educando no tuvo estas oportunidades —educación artística— durante su infancia y su escolaridad, porque aún no hemos podido capa-

citarnos al ritmo que se requiere, porque estamos de manera conciente o inconsciente fuera de balance privilegiando asignaturas que consideramos de mayor importancia, porque este planteamiento no está siempre en armonía con las formas de ser y los valores del docente, porque la forma de evaluar o retroalimentar el progreso del alumno –sin trastocar su sensibilidad– es a veces algo ambiguo y difícil que requiere de más tiempo, o porque la jornada de trabajo es a veces verdaderamente agobiante.

En el segundo día de trabajo de este encuentro académico de carácter multidisciplinario, Sefchovich planteó la disyuntiva: ¿Trabajar arte para el arte o trabajar con el arte al servicio de la pedagogía?

El Coloquio Internacional de Educación Artística para la Escuela Básica es un espacio para el diálogo e intercambio de experiencias entre investigadores, profesores y público interesado; su cometido es el fortalecimiento de la presencia de la educación artística en el contexto de la educación básica.

Planes de formación profesional en escuelas normales para expresión corporal

Con el fin de mostrar los objetivos generales de la formación docente a nivel de las Escuelas Normales, a continuación presentamos de manera resumida, los propósitos generales y la bibliografía de autores mexicanos o editada en México para dicha formación.

*Programa de estudios, 5° semestre
Licenciatura en Educación Primaria Educación Artística II,
Bloque II. Expresión corporal y danza⁹⁷*

Propósitos

Al estudiar los temas y realizar las actividades correspondientes a este bloque, se espera que los estudiantes normalistas:

- Reconozcan a la expresión corporal como lenguaje artístico y su importancia en el desarrollo de los niños.

⁹⁷ Tomados del plan de estudios para profesores normalistas *Programa de estudios, 5° semestre, licenciatura en educación primaria / educación artística II* ver: http://normalista.ilce.edu.mx/normalista/r_n_plan_prog/primaria/5semes/6bloque2educartistica.htm

- Exploren y analicen los aspectos básicos necesarios para desarrollar la expresión corporal en los niños de la escuela primaria.
- Desarrollen estrategias para promover la expresión corporal y la apreciación de la danza en la escuela primaria.

Parte de los documentos, la mayoría de tipo video, que utilizan para su formación están realizados por autores mexicanos o, en su caso, están editados en México y son los siguientes:

- Beristáin Márquez, E. (1988). “La enseñanza de la danza en la educación básica y media básica”, en *Cero en conducta*, año 3, núm. 13-14, julio-octubre, México, Educación y Cambio, pp. 5-13.
- Dallal, A. (1982). “Enseñanza y desarrollo del arte dancístico en México”, en *Educación*, núm. 41, julio-septiembre, México: CONALTE, pp. 152-163.
- Dallal, A. (1988), *Cómo acercarse a la danza*, México: SEP/Plaza y Valdés/ Gobierno del Estado de Querétaro.
- Harf, R. *et al.* (1998). “Núcleo 1: cuerpo y movimiento”, en *Módulo lenguajes artísticos*, pp. 248-254, México: SEP/CONACULTA, PACAEP.
- Lowell, R. (1997). “Juegos y proyectos para la exploración del movimiento”, en *Módulo lenguajes artísticos*, pp. 144-146 y “La exploración a través de las imágenes”, pp. 147-149, México: SEP/CONACULTA, PACAEP.
- SEP (1994). *Plan y programas de estudio 1993. Educación básica. Primaria*, pp. 139-148, México: SEP.
- SEP (1998). *Aprender a mirar. Imágenes para la escuela primaria* (portafolio de imágenes de obras artísticas), México: SEP
- SEP (1999). *La danza y la expresión corporal*, videocasete imágenes para la escuela primaria (portafolio de imágenes de obras artísticas), México: SEP.
- SEP (1999). *Jugando con el movimiento*, videocasete, México: SEP
- SEP (1999). *El cuerpo en el espacio*, videocasete, México: SEP
- SEP (1999). *La música, el ritmo y los objetos*, videocasete, México: SEP.

Planes y programas oficiales de educación artística en la educación básica en México

Con el fin de lograr relacionar lo solicitado en los procesos de formación docente en educación artística dentro de la educación básica con los temas oficiales principales a trabajar en las primarias (sólo se encontró hasta 4to grado), nos permitimos resumirlos y señalar los que pueden ser consultados en el portal referido.

Primarias. Plan y programas de estudio. Educación básica. Elaborado en la Dirección General de Materiales y Métodos Educativos de la Subsecretaría de Educación Básica y Normal, primera edición, 1993, Primera reimpresión, 1994.⁹⁸

Primaria Educación Artística. Programas

- *Primer grado:* Expresión y apreciación musical: Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión plástica, Apreciación y expresión teatral
- *Segundo grado:* Expresión y apreciación musical, · Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión plástica, Apreciación y expresión teatral
- *Tercer grado:* Expresión y apreciación musical, · Danza y expresión corporal, Apreciación y expresión plástica, Apreciación y expresión teatral
- *Cuarto grado:* Expresión y apreciación musical y Danza y expresión corporal.

EL PROBLEMA DE LA INTERDISCIPLINARIEDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA CORPOREIDAD, EL MOVIMIENTO Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

Dentro de los programas arriba señalados se recomienda que al desarrollar las actividades sugeridas, el maestro deberá tomar en cuenta las relaciones que éstas guardan con el conjunto del plan de estudios; de manera especial deben asociarse las actividades de música, danza y expresión corporal con los contenidos de educación física y la apreciación y expresión teatral con la asignatura de español. Situación harto difícil en muchas ocasiones, porque existe baja comunicación entre los mismos docentes.

A continuación mostramos cómo queda inserta la interdisciplinariedad en los planes de estudio oficiales de educación física para las primarias⁹⁹ que, como ya comentamos, queda por escrito pero está lejos de llegar a la práctica.

Primaria

Educación física. Enfoque

La educación física contribuye al desarrollo armónico del educando mediante la práctica sistemática de actividades que favorecen el crecimiento sano del organismo, y propician el descubrimiento y el perfeccionamiento de las posibilidades de acción motriz. Asimismo, a través de la práctica de

⁹⁸ Para consultar detalles ver http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_158_programas

⁹⁹ Material obtenido de http://www.sep.gob.mx/wb2/sep/sep_162_educacion_fisica

juegos y deportes escolares se fortalece la integración del alumno a los grupos en los que participa.

La educación física es también un medio para promover la formación de actitudes y valores, como la confianza y la seguridad en sí mismo, la conciencia de las posibilidades propias, el respeto a las posibilidades de los demás y la solidaridad con los compañeros.

Los programas de educación física tienen características propias, pues sugieren actividades que el maestro debe seleccionar y organizar con flexibilidad, sin sujetarse a contenidos obligatorios ni a secuencias rígidas. El único principio para organizar el trabajo es que las actividades correspondan al momento de desarrollo de los niños y tomen en cuenta las diferencias que existen entre ellos. De acuerdo con estas ideas, la evaluación que realice el maestro no se guiará por el logro de determinados objetivos, sino por la participación y el interés mostrado por los niños.

El punto de partida de la educación física como asignatura en la escuela primaria es el reconocimiento de las diversas capacidades físicas, las posibilidades de acción motriz y los intereses hacia el juego y el deporte que poseen los niños. Este principio orientará al maestro para seleccionar actividades destinadas al grupo en su conjunto o a equipos de niños, que se realizarán en el momento oportuno y en forma adecuada para estimular el desarrollo físico y el perfeccionamiento de habilidades. La educación física logrará éxito en la medida en que aproveche las tendencias espontáneas de los niños hacia los juegos y la actividad física. Conforme se avance en la primaria, el interés y la afición de muchos niños por los deportes deberán estimularse en forma organizada. La práctica del deporte escolar, además de sus propios fines recreativos, permitirá identificar a los niños con facultades sobresalientes para que, si así lo desean, reciban atención técnica especializada y participen en el deporte competitivo.

La educación física tiene una función muy importante en la orientación de los niños para el uso de su tiempo libre. En realidad, sólo una parte menor del que dedican al juego físico y al deporte lo ocupa la escuela; de ahí la necesidad de que ésta contribuya a que las actividades autónomas de los niños sean más estimulantes y adecuadas al desarrollo de sus posibilidades.

Propósitos generales

- Estimular oportunamente el desarrollo de habilidades motrices y físicas para favorecer el desarrollo óptimo del organismo.
- Fomentar la práctica adecuada de la ejercitación física habitual, como uno de los medios para la conservación de la salud.

- Promover la participación en juegos y deportes, tanto modernos como tradicionales, como medios de convivencia recreativa que fortalecen la autoestima y el respeto a normas compartidas.
- Proporcionar elementos básicos de la cultura física para detectar y resolver problemas motrices.

Organización de los contenidos

Las actividades están agrupadas en cuatro campos: desarrollo perceptivo-motriz, desarrollo de capacidades físicas, formación deportiva básica y protección de la salud. Los juegos, ejercicios y rutinas que se sugieren en cada grado deben ser seleccionados y organizados por el maestro, de manera que cumplan propósitos educativos de cada uno de los campos.

Desarrollo perceptivo-motriz

En este aspecto se agrupan contenidos (que integran conceptos y procedimientos de la expresión corporal) cuyo objetivo es estimular el desarrollo de la percepción y la coordinación motriz (ubicación en el espacio y en el tiempo, equilibrio, lateralidad, coordinación visomotriz y psicomotriz). Estos contenidos se enfatizan en los tres primeros grados de la educación primaria y continúan en los grados superiores para estimular las capacidades físicas coordinativas.

Desarrollo de las capacidades físicas

Comprende los procesos de estimulación, incremento y mantenimiento de la fuerza muscular, la resistencia cardiorrespiratoria, la velocidad y la flexibilidad articular y muscular. Las actividades que se proponen para este eje se presentan gradualmente, considerando los periodos biológicos en los que ocurre cada capacidad, según el ritmo de desarrollo de cada alumno.

Formación deportiva básica

En este aspecto se aprovechan el interés y el entusiasmo del alumno por el deporte, para desarrollar movimientos básicos y propiciar su práctica sistemática atendiendo al momento de desarrollo individual. Durante los primeros grados se utiliza el juego como expresión natural y se continúa con actividades predeportivas que incorporan cada vez mayor grado de dificultad motriz y de relación interpersonal en una formación deportiva inicial.

Protección de la salud

En este aspecto se agrupan los contenidos cuyo propósito específico es la formación de hábitos. Se considera la actividad física un medio valioso que junto con la alimentación balanceada, el descanso, la higiene personal y la conservación del medio, condicionan la salud del ser humano.

En los planes de estudio 2002 de la Licenciatura de Educación Física se contemplan actividades de expresión corporal en las asignaturas: Formación perceptivo motriz a través del ritmo I y II y Desarrollo corporal y motricidad I y II. El concepto de cuerpo que se desarrolla en la asignatura “El cuerpo, estructura y funciones”, basado en la noción de corporeidad, es análogo al desarrollado en los distintos enfoques de Expresión Corporal.

CONCLUSIONES Y PERSPECTIVAS

A continuación reproducimos parte de la perspectiva de los investigadores educativos que colaboran en la publicación del Observatorio Ciudadano de la Educación¹⁰⁰

**Con rezagos históricos y sin profesionalización,
concebida la educación artística como materia poco relevante**

Muchas y diversas voces en el mundo, como las de artistas y científicos, profesores, periodistas y ONG especializadas en el tema, así como la de la UNESCO reclaman, con argumentos difícilmente refutables, la necesidad imperiosa de fundir el arte con la educación durante la formación elemental. En este comunicado, Observatorio reflexiona sobre el estado de la educación artística en el país. ¿De qué manera responde México desde la educación básica a esas voces? ¿En qué sentido y con qué ritmo se reforman las instituciones educativas y culturales?

Sus alcances

Los estudios que provienen por igual de las ciencias sociales o naturales y de los propios artistas y educadores demuestran que la exposición de los niños a la música mejora sustancialmente su raciocinio espacio-temporal, y enfatizan

¹⁰⁰ <http://www.observatorio.org/comunicados>. Observatorio Ciudadano de la Educación, Comunicado 112, Educación artística <http://www.observatorio.org/comunicados/comun112.html>, noviembre 2003.

que la unión de la educación y las artes opera positivamente en el tejido neuronal de los menores, fortalece la autoestima, salvaguarda la identidad cultural y propicia el pluralismo, el reconocimiento y el respeto por los otros.

En noviembre de 1999 el director general de la UNESCO, después de lamentar la ausencia de la educación artística en todas partes, realizó un llamado internacional en favor de la promoción de la enseñanza artística obligatoria desde jardín de niños hasta el último año de secundaria. Propone la integración de los artistas con el proceso de enseñanza aprendizaje. Alentar su integración a las escuelas para coordinar talleres de creación artística entre la comunidad escolar. La meta es alcanzar una enseñanza más equilibrada, donde la educación artística se encuentre en condiciones de igualdad con las matemáticas, las ciencias naturales y el español.

Los programas en México

La educación artística en la educación básica de México presenta enormes rezagos históricos. Se comprende fácilmente este lamentable estado de cosas cuando se revisan los planes y programas de estudio de las escuelas normales del país y los programas oficiales de la educación básica. La función asignada a la educación artística, tanto en su concepción teórica como en el tiempo destinado a su cultivo, ha sido, con la excepción de preescolar, explícitamente suplementaria.

No obstante, la administración federal 2000-2006 cambió radicalmente esa concepción. En el Programa Nacional de Educación 2001-2006 (PNE) se reconoce la necesidad que tiene la educación artística de especificar sus contenidos, mejorar su calidad y lograr una mayor cobertura. Y lo más relevante: eleva la educación artística en el currículo de la educación básica al nivel de la formación científica, matemática y humanística (p. 33).

En correspondencia con esa idea, en el sexenio 2000-2006 nacieron programas específicos y redes tecnológicas que, como instancias mediadoras, promueven el acercamiento del arte con la educación. Se conformó en 2001, desde el Centro Nacional de las Artes (CENART), la red de las artes para teleaulas, que suman más de 50 en el país; se fundó, dentro del sistema Edusat, el canal de las artes (23) con una programación fundamentalmente vinculada con las bellas artes y una de sus barras prioritarias es La formación docente en Educación por Arte. Existe también el Programa Nacional de Educación Artística (PNEA), cuyo propósito es estimular la investigación y la educación artística, el Programa de Apoyo a la Docencia, Investigación y Difusión de las Artes (PADID) y la maestría en Desarrollo Educativo (CONACULTA-CENART).

La SEP, por su parte, editó en 2000 el libro para el maestro *Educación Artística Primaria*. El curso de actualización para maestros *Las artes plásticas en la escuela* va en su tercera edición (2003) y se impartió en 20 estados del país. En este tenor, la Vaca independiente AC, en coordinación con la SEP, impulsó en 200 escuelas del Distrito Federal y algunos estados un programa piloto denominado IDA, Desarrollo de la Inteligencia a través del Arte, basado en el método Visual Thinking Curriculo, del Museo de Arte Moderno de Nueva York.

Se trata de políticas públicas –y logros de ONG– inéditas y muy importantes para impulsar la educación artística en México; sin embargo, son esfuerzos aún muy concentrados en la zona metropolitana de la capital del país o dirigidos a públicos privilegiados, fundamentalmente urbanos. Si pensamos en la matrícula de 24 millones y medio de estudiantes de educación básica que registra México, en el más de un millón de profesores de ese nivel y en las 203 mil 970 escuelas, entonces la idea de una educación artística para todos, sin desconocer los esfuerzos recientes, está todavía muy lejos de cumplir con el llamado de la UNESCO e incluso con el propio PNE.

Educación preescolar

La formación de profesores de educación preescolar sólo considera dos semestres, el tercero y el cuarto, con materias relacionadas con el área: se trata de Expresión y apreciación artística I y II. Cuando el programa oficial de las escuelas formadoras de educadores se refiere a la expresión artística, lejos de enfatizar su relevancia como asignatura fundamental, lo hace asociándolo con las actividades de educación física y actividades deportivas.

De acuerdo con el programa de educación preescolar vigente, que nada tiene que ver con las bien intencionadas ideas plasmadas en el PNE, las artes a las que formalmente el niño tendría acercamiento son la música, las artes escénicas y artes visuales, artes gráficas y plásticas, y literatura. Es casi imposible que con sólo dos cursos de educación artística los docentes puedan cumplir un currículo tan ambicioso. Como muchos investigadores han subrayado, en los hechos la educación artística en este nivel está en relación directa con la formación y actualización de los docentes en el área. Por consiguiente, y aunque siempre existen honrosas excepciones, la educación artística es más el resultado de la improvisación ligada a la propia concepción de arte que el educador tiene, que de una sistemática y planeada labor pedagógica en esa dirección. De él dependen el método y la naturaleza de la educación artística. En el mejor de los casos, adaptar el programa de estudios vigente al PNE supone, por lo menos, una reforma profunda de las

escuelas normales del país y mayores estímulos a los profesores interesados —es imposible, por ahora, pensar en todos— en especializarse y actualizarse en educación artística.

En suma, la educación artística en el nivel básico ha sido tradicionalmente concebida como una materia intrascendente y poco relevante para el proceso formativo de los niños y jóvenes de México. Aun con la elevación en el PNE a materia fundamental en el currículo de la educación básica, como hemos visto, la reforma a los programas de estudio de las normales y a los programas de la educación básica es una tarea pendiente del actual gobierno. Hablamos de la profesionalización de la educación artística de México.

Interrogantes

- ¿Será coherente el presupuesto federal para 2004 con el PNE en la dirección de promover la enseñanza artística en la educación básica?
- ¿Se cumplirá con el objetivo programado de revisar y actualizar en este 2003 los planes y programas de educación artística de primaria, secundaria y normal, y la de producir materiales didácticos para apoyar las actividades a desarrollar?
- ¿De qué manera puede equilibrarse la asignación de un mayor tiempo a la educación artística en el actual currículo sin que ello signifique una sobrecarga tanto para los niños como para los maestros?

Reflexión final en torno a el profesor de educación básica

De acuerdo con Chacón¹⁰¹ el modelo de profesor de educación básica ha respondido a los intereses de la clase social en el poder y las reformas educativas llevadas a cabo en México han respondido más a problemas políticos que a cuestiones pedagógicas.

El positivismo es la corriente de pensamiento que más influencia ha tenido en todos los ámbitos del conocimiento. Con respecto a la pedagogía, el positivismo pensó haber sentado las bases para otorgarle el carácter de ciencia. En estas circunstancias el discurso filosófico positivista cambió

¹⁰¹“La formación inicial de profesores de educación básica en México”, por Policarpo Chacón, revisar <http://www.observatorio.org/colaboraciones/chacon2.html>, e-mail polichacon@gmail.com, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres, volumen V, número 190. México, septiembre de 2005.

el objeto de estudio de la pedagogía y el carácter reflexivo de la educación lo redujo a un carácter técnico-instrumental.

La pedagogía, como espacio de reflexión y de acción para la preparación de sujetos pensantes, se vuelve cada vez más agonizante y con menos posibilidades de convertirse en el eje alrededor del cual pudiera organizarse el proceso de formación de los profesores. En las escuelas normales mexicanas la pedagogía no es objeto de estudio ni de discusión.

Aun cuando la formación de profesores de educación básica es una tarea del Estado y una función de las escuelas normales no existen políticas para su formación, es decir, no existen políticas de Estado sino de gobierno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía general sobre expresión corporal

- Alexander, G. (1986). *La eutonia*, Buenos Aires: Paidós.
- Bernard, M. (1980). *El cuerpo*, Buenos Aires: Paidós.
- Bertherat, T. (1996). *El cuerpo tiene sus razones*, Buenos Aires: Paidós.
- Bertrand, M. y M. Dumond (1976). *Dynamique de la création. Le mot et l'expression corporelle*, París: Vrin.
- Bertrand, M. y M. Dumond (1979). *Expression corporelle. Mouvement et pensée*, París: Vrin.
- Coll, L. (comp.) (1994). *Vigostsky y la educación*, Buenos Aires: Aiqué.
- De Bono, E. (1996). *Seis sombreros para pensar*, Barcelona: Granica.
- Feldenkrais, M. (1996). *La dificultad de ver lo obvio*, Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1998). *Inteligencias múltiples*, Barcelona: Paidós.
- Guido, R. (2005). *Kine* revista de lo corporal, año 14, núm. 70, diciembre-abril 2005/2006, Buenos Aires.
- Kalmar, D. (2005). *¿Qué es la expresión corporal?*, Buenos Aires: Lumen.
- Lapierre, A y Aucouturier, B. (1978). *El cuerpo y el inconsciente*, Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A. y Aucouturier, B. (1979). *Simbología del movimiento*, Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A y Aucouturier, B. (1981a). *Educación vivenciada. Los matices*, Barcelona: Científico Médica.
- Lapierre, A y Aucouturier, B. (1981b). *Educación vivenciada. Asociaciones de contrastes*, Barcelona: Científico Médica.

- Lapierre, A y Aucouturier, B. (1981c). *Educación vivenciada. Los contrastes*, Barcelona: Científico Médica.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*, Barcelona: Paidós.
- Le Boulch, J. (1981). *La educación por el movimiento*, Barcelona: Paidós.
- OCE (2006). *Educación artística en México* OCE-Plataforma Educativa, en http://www.observatorio.org/plataforma2006/5_
- Penchansky, M. y Eidelberg, A. (1980). *La expresión corporal en la escuela primaria*, Buenos Aires: Plus Ultra.
- Schilder, P. (1994). *Imagen y apariencia del cuerpo humano*, México: Paidós.
- Stokoe, P. (1978). *Expresión corporal y el adolescente*, Buenos Aires: Barry.
- Stokoe, P. (1982). *La expresión corporal y el niño*, Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1986). *Expresión corporal. Guía didáctica para el docente*, Buenos Aires: Ricordi.
- Stokoe, P. (1990). *Expresión corporal: arte, salud y educación*, Buenos Aires: Humanitas-ICSA
- Stokoe, P. et al. (1978). *Educación y expresión estética*, Buenos Aires: Plus Ultra.
- Stokoe, P. y Harf, R. (1984). *La expresión corporal en el jardín de infantes*, Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. y Schachter, A. (1986). *La expresión corporal*, Buenos Aires: Paidós.
- Stokoe, P. y Sirkin, A. (1994). *El proceso de la creación en el arte*, Buenos Aires: Almagesto.
- Vayer, P. (1977). *El diálogo corporal*, Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. (1980). *El niño frente al mundo*, Barcelona: Científico Médica.

Otras publicaciones o docentes de expresión corporal en México

- Medellín Gómez, A. C. (2000). *Manual de danza y expresión corporal para maestros que atienden la educación artística del primer al tercer grados de educación primaria*, Querétaro, consultado agosto en: http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/M/MedellinAna_ManualDanza.htm
- Urbano Jiménez, U. (1998). *Rítmica métrica y musicales*, México: Didáctica Moderna.
- Urbano Jiménez, U. (1990). *Rítmica corporal y musical. Fundamentos, didáctica y metodología*, México.
- Urbano Jiménez, U. (1998). *Rítmica motriz y corporal. Ensayo pedagógico. Carpeta praxica*, México.
- Sefchovich, G. (2001). *Expresión corporal y creatividad*, México: Trillas.
- SEP (2000a). *Taller de exploración de materiales de educación artística*, México: SEP.
- SEP (2000b). *Libro para el maestro. Educación artística*, México: SEP.

- Vlatowshy, T. (1975). *Teoría del entrenamiento deportivo*, México: Comité Olímpico Internacional.
- Waisburd, G. (1996). *Creatividad y transformación*, México: Trillas.
- Waisburd, G. (2004). *El poder de tu creatividad*, México: American Book Store.
- Waisburd, G. y Edmenger, E. (2006). *El poder de la música en el aprendizaje*, México: Trillas.
- Waisburd, G. y Sefchovich, G. (1985). *Hacia una pedagogía de la creatividad*, México: Trillas.
- Waisburd, G. y Sefchovich, G. (1992). *Expresión corporal y creatividad*, México: Trillas.
- Waisburd, G. y Sefchovich, G. (1993). *Expresión plástica y creatividad*, México: Trillas.
- Waisburd, G. y Sheinberg, N. (2006). “Currículo creativo integral para niños con talento en el preescolar”, en Valadez Sierra, *et al. Alumnos superdotados y talentosos. Identificación, evaluación e intervención, una perspectiva para docentes*, México: Manual Moderno.

AUTORES:

Compañía de Expresión Corporal “Espacio Agua Viva” de Chihuahua, México www.alegria.org/baile_y_danza/chihuahua

Corona Candelaria, Guadalupe en el Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias (CRIM-UNAM) Cuernavaca, Morelos, México. gpcorona@yahoo.com.mx

Galeano, Sandra: es maestra de Expresión corporal y tallerista de teatro en Escuelas Montessori, Artemi y en Universidad Cultural México. http://www.iclu-unicornio.com/unicornio-iclu/profesores/Sandra_Galeano.htm

Szuchmacher, Perla es directora *Grupo 55 Malas palabras*, autora de libros educativos como *Cómo hacer teatro sin ser descubierto*, Unidad de Publicaciones Educativas de la SEP y del *Libro para el maestro de Educación Artística* para maestros de educación primaria de los capítulos de “Teatro y expresión corporal” y “Danza”, editados por la SEP en 2000. Estudió actuación en la Escuela de Teatro de la Universidad de Buenos Aires y se diplomó como maestra de Expresión corporal en el Collegium Musicum de Buenos Aires, donde fue discípula de Patricia Stokoe. http://cultura.iteso.mx/artes/04b/malas_palabras.html

Waisburd y Sefchovich, para mayores datos consultar la siguiente página: http://www.icretcreatividad.com/index.php?var_file=e002

CAPÍTULO 8

LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD PROFESIONAL, NECESIDAD IMPOSTERGABLE EN MÉXICO

Juan Luis Álvarez-Gayou Jurgenson

INTRODUCCIÓN

De manera por demás fortuita, y no por ello menos agradable, me reencontré después de muchos años con la dinámica e incansable Rose Eisenberg Wieder y el “grupo de Educación Física” en octubre de 2005 durante el VIII Congreso de Nacional Investigación Educativa en Sonora. Ahí fue en donde me enteré de la invitación a la red de educación en valores, en donde también reencontré a mi querida y admirada maestra María Teresa Yurén Camarena y recibí una segunda invitación urgente y con poco tiempo para participar en este estado de conocimiento.

Es así como, al ser invitado me incorporé a ambos proyectos con la firme convicción de que si existe alguna rama del conocimiento que es la “vía regia” para abordar la educación en valores es la sexualidad y, por otra parte, después de participar en varios congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa, sigo constatando el escaso número de trabajos referentes a la sexualidad que en ellos se aborda. Esta situación,

sin duda, se debe a la falta de preparación tanto de docentes como investigadores educativos en el área, además de la poca formación de muchos profesores en el ámbito de la investigación –tanto cuanti como cualitativa– en sexualidad.

Todo ello hace que en México no contemos todavía con una valoración del estado de conocimiento sobre el tema de investigación en educación de la sexualidad. Hay, pues, mucho camino que construir y andar en este campo.¹⁰²

Concepto de sexualidad

La sexualidad, existente en todos los seres humanos, está constituida por todos los factores psicológicos, sociales y biológicos inherentes al ser sexual (Álvarez-Gayou, 1979). A diferencia de lo que sucede en la mayoría de las especies animales no racionales, en el humano la sexualidad no es un instinto; se trata de un impulso, lo que la hace modificable, controlable e, incluso, susceptible de un proceso educativo en cuanto a su vivencia y ejercicio. De ahí se desprende el hecho de que exista una enorme diversidad de comportamientos, prácticas y valores en distintos estratos en una misma sociedad, al igual que si se comparan entre diferentes sociedades. Este hecho se refuerza si se considera que algunas personas, por diversas razones, incluso son capaces de llevar una vida casta sin por ello sufrir daño físico o psicológico alguno. Es un hecho incontrovertible que el ser humano parece ser el único que presenta deseo y actividad sexual en cualquier momento de su ciclo hormonal, sea mensual en la mujer o circadiano en el hombre.

De lo anterior se desprende que la sexualidad en el ser humano es susceptible de un proceso educativo.

¹⁰²Nota de la compiladora. Un agradecimiento especial a Juan Luis Álvarez-Gayou por aceptar –a pesar de la premura y cortedad de tiempo– tejer de manera conjunta en este estado de conocimiento a través del desarrollo conceptual sobre la educación de la sexualidad. A pesar de estar frente a un proyecto nacional de gran envergadura que tiene que ver con la educación y prevención del SIDA, ofreció lo que la carga de trabajo le permitía. Estoy segura que esto es abrepuestas inicial al tema de la educación de la sexualidad, inmerso en los campos de la corporeidad, movimiento y educación física, para un próximo estado de conocimiento, donde se puedan dar mejores circunstancias para ser ampliado.

En cuanto al concepto “educación de la sexualidad”

Sobre la denominación de educación de la sexualidad y no educación sexual, prefiero la primera dado que en función de la conceptualización que se presenta en este texto, la primera es inclusiva de lo biológico, psicológico y social, mientras que la segunda tiende a constreñirse a lo biológico exclusivamente y, por ende, es parcial (Álvarez-Gayou, 1979).

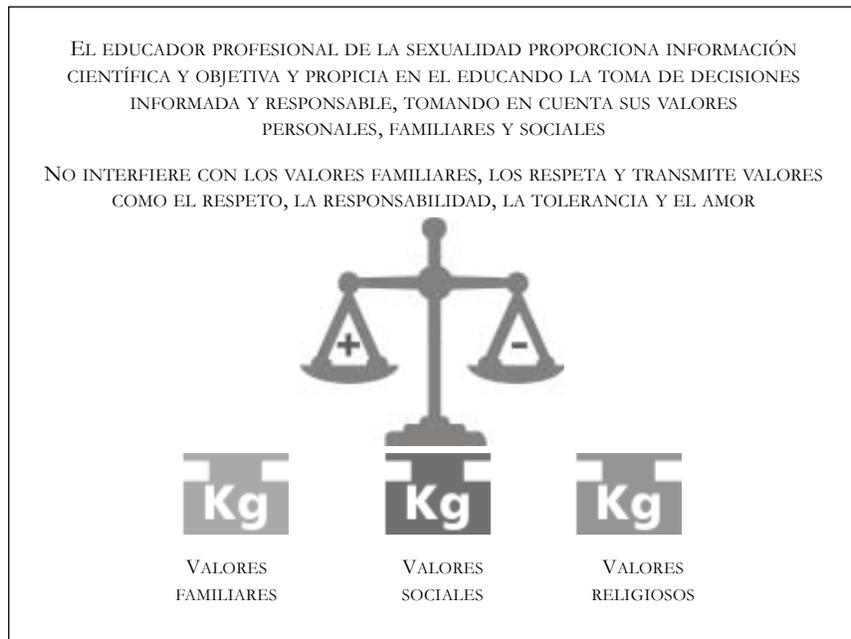
Niveles de la educación de la sexualidad

La educación de la sexualidad existe a dos niveles: la informal —que todos y todas impartimos y recibimos en la cotidianidad, en el seno de la familia, por la influencia de los medios de información, etcétera— y la formal, que es aquel proceso de enseñanza-aprendizaje con una estructura, programa, propósitos y contenidos, donde existe una relación didáctica docente-educando. De hecho, la primera se imparte y es recibida y asimilada por todas y todos, pero con las características básicas de que frecuentemente se basa en mitos, propicia los prejuicios y refuerza roles o papeles genéricos rígidos y estereotipados. La propuesta de la educación formal profesionalizada es que, en contraste con las características de la informal, ésta se base en información científica, propicie el respeto a la diferencia y flexibilice los roles de género o incluso busque desaparecer los estereotipos de género (Álvarez-Gayou, 1997 y 1998).

La educación de la sexualidad trasciende el abordaje exclusivo o incluso predominante de los aspectos eróticos y coitales; permea la totalidad de la vida de los seres humanos.

Es un hecho que en México se da, y viene de épocas anteriores, una controversia respecto de la llamada “educación sexual” en el ámbito escolar. Grupos altamente conservadores sostienen que es el hogar el único sitio en el que puede y debe impartirse esta educación. Por otra parte, otros grupos con mayor apertura consideran que la educación de la sexualidad es fundamental para diversos aspectos de la salud de los mexicanos, ya que se constituye en preventiva de muy diversos problemas que van, desde las enfermedades de transmisión sexual, disfunciones sexuales y problemas de pareja, violaciones, abusos sexuales infantiles, hasta aspectos de los nocivos estereotipos de género, entre otros. La educación de la sexualidad impartida profesionalmente no interfiere con los valores familiares y fundamentalmente propicia valores como el **respeto, la responsabilidad, el amor y la tolerancia** (figura 1).

FIGURA 1



Dado que la experiencia de muchos docentes que estudian o son egresados de la formación profesional especializada de educadores de la sexualidad que imparte el Instituto de Enseñanza Superior e Investigación Sexológica (IMESEX), del Instituto Mexicano de Sexología, AC, a través de una investigación nacional realizada en 15 000 padres de familia de todo el país, 94% acepta enfáticamente una educación de la sexualidad profesional para sus hijos en el seno de la escuela (Álvarez-Gayou, 2003). Es interesante notar que, en el mismo estudio, cuando se propone que sean profesionales de la educación de la sexualidad el porcentaje que la acepta y la demanda aumentó a 98% de los padre y madres (Álvarez-Gayou y Millán, 2004).

México es un país de hondas y arraigadas tradiciones y una de las más profundas, sobre la que se sustenta prácticamente toda la estructura social y política, es la familia nuclear, siendo la mujer a su vez el sustento. Dadas las diversas condiciones socioeconómicas así como las influencias de poderosas culturas vecinas, la vida de la mujer y la estructura familiar se han visto muy amenazadas e, incluso, es un hecho que existe una tendencia al menosprecio de la vida y problemática de la mujer así como a la desintegración de muchas familias y parejas.

La carencia de educación de la sexualidad generalizada en México propicia y ha perpetuado graves y serios problemas tanto a nivel de la salud personal como a nivel social.

PROBLEMÁTICA DE SALUD QUE AFECTA A LA POBLACIÓN DE MÉXICO
Y QUE ES SUSCEPTIBLE DE MEJORAR A TRAVÉS DE LA ACCIÓN
PREVENTIVA DE LA EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD

Relación entre salud, salud sexual y educación de la sexualidad

El concepto de salud, tal y como lo expresa la Organización Mundial de la Salud es conocido; sin embargo vale la pena recordar que la salud se conceptualiza como el completo estado de *bienestar* físico, psicológico y social del individuo, pero éste carecerá de bienestar si su vida y relación de pareja y familiar son inadecuadas e insatisfactorias. Por otro lado la misma Organización ha publicado (OMS, 1975) una conceptualización de salud sexual, emanada de una reunión de expertos, en la que se la considera como la:

[...] integración de los aspectos somáticos, emocionales, intelectuales y sociales del ser sexual, en formas que sean positivamente enriquecedoras y que realcen la personalidad, la comunicación y el amor. Toda persona tiene el derecho a recibir información y a considerar el aceptar la relación sexual como fuente de placer así como medio de reproducción.

Consecuencias de la falta de educación de la sexualidad en México

Resulta pertinente revisar algunas de las consecuencias de la falta de salud sexual en nuestro país, la que naturalmente deriva de una deficiente educación de la sexualidad:

Hablando de grupos importantes de población, para nadie es desconocido el hecho de que en muchos países –sobre todo de los del llamado Tercer Mundo, entre los que resalta México– una proporción muy importante de la población está constituida por jóvenes, los llamados adolescentes. Éstos motivan una genuina preocupación mundial, entre otras cosas, por la gran cantidad de embarazos en mujeres muy jóvenes; en 1983, 7 mil 233 nacimientos registrados fueron de madres de menos de 15 años de edad (OPS/OMS) y recientemente 11 mil 756. El dato reciente del INEGI (2000) revela 420 mil 861 nacimientos de madres entre 15 y 19 años y en el mes de octubre de 1997, el entonces Director General del DIF, Mario

Luis Fuentes declaró que existen 455 mil embarazos por año en mujeres de menos de 19 años de edad, es decir 16% del total de nacimientos del país, lo que conlleva, por un lado serios inconvenientes para la salud personal y, por el otro, consecuencias sociales tales como embarazos e hijos no deseados, madres solteras muy jóvenes, matrimonios y parejas a edades muy tempranas y una muy elevada tasa de abortos.

El aborto motiva una mención especial, sobre todo en nuestro país y seguramente en muchos otros en condiciones similares, dado que siendo ilegal se realiza en números difíciles de precisar pero que, sin duda y siendo conservadores, rebasan el millón por año. Su práctica, sobre todo para las mujeres de pocos recursos y educación, conlleva una muy alta morbi-mortalidad de la que son mudos testigos los servicios públicos de salud. De 1979 a 1983 la cuarta causa de mortalidad materna en México fue el “aborto no especificado”. En los países en desarrollo (México incluido) muere una mujer por cada 250 abortos mientras que en los países desarrollados muere una mujer por cada 3 700 abortos y, en México, mueren 1500 anualmente por abortos clandestinos (Mercado, 1997).

La misma autora ha declarado que las condiciones de clandestinidad en que se producen en general los abortos, los convierten en intervenciones de alto riesgo para las mujeres que recurren a ellos. El aborto en México constituye un problema de salud pública de la mujer que hasta la fecha no ha recibido atención adecuada, en detrimento de la salud de un enorme grupo.

La publicación *La salud de la mujer en México* del Programa Nacional Mujer y Salud del Sector Salud, auspiciado por la OPS-OMS en 1988 contiene información relevante. Algunas conclusiones del reporte son:

Hay motivos para pensar que la violencia sexual estuvo presente en muchos de ellos, así como en otros de los embarazos que en 1983 produjeron los 7233 nacimientos registrados en donde la madre era una niña menor de 15 años. Señalamos lo de registrados, porque es bien conocido que en el caso de mujeres muy jóvenes y solteras los recién nacidos suelen ser registrados como hijos de sus abuelos, es decir que el número de hijos nacidos de mujeres menores es en realidad superior al oficial.

La Organización Panamericana de la Salud (2000) ha insistido repetidamente que es inaceptable el mantenimiento de las actuales tasas de mortalidad materna por el hecho de que la mayoría de las muertes podrían haber sido evitadas.[...] Es bien sabido que las condiciones de salud y su deterioro dependen principalmente de los niveles de bienestar en que viva una población determinada.

La existencia de muertes maternas en mujeres menores de 15 años y en mayores de 50 obliga a cuestionar el hecho de que todavía se siga considerando que el periodo fértil de la mujer dura de los 15 a los 49 años y que sean solamente a las mujeres que se ubiquen en ese rango de edad a quienes se dirijan las campañas de planificación familiar, asimismo uno no puede dejar de preguntarse cuál fue el contexto en el que se produjeron los embarazos de las mujeres, o mejor dicho de las niñas que murieron por su causa antes de cumplir 15 años (pp. 136-137).

El Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida (SIDA) es un genuino problema de salud en nuestro país, recientemente el informe de la Dirección de Investigación de CENSIDA ha declarado que al 15 de diciembre de 2005 existen 98 mil 933 casos diagnosticados de VIH/SIDA. El costo financiero de la atención ideal a una persona diagnosticada es elevadísimo y hasta hace muy poco la totalidad del presupuesto de CENSIDA se agotaba exclusivamente en la compra de medicamentos antirretrovirales, quedando este organismo prácticamente sin posibilidades para tareas de prevención. Esto es preocupante puesto que 50% de las infecciones nuevas se están dando en jóvenes que tienen entre 15 y 24 años de edad.

La violación, si bien es un problema social grave, se incluye aquí por las implicaciones sobre la salud mental que este fenómeno produce en sus víctimas. Es un hecho que si bien también existen violaciones en hombres, la mayor parte de las víctimas en nuestro país son mujeres. Diego Cevallos (IPS, 2006) refiere que en México cada cuatro minutos se da una violación de mujer o niña.

Conviene situarnos ante este fenómeno y lo primero será clarificar que, contrariamente a lo que se cree, incluso en medios profesionales, la violación no es un acto en el que predomine la motivación erótica o sexual, se trata de un acto pseudosexual en el que las dos motivaciones predominantes son el ejercicio del poder y/o la expresión de ira (Burgess y Holstrom, 1974). La sexualidad erótica y los genitales únicamente son el instrumento para ejercer poder o expresar ira, sólo que las personas que preferentemente son víctimas de este acto son las mujeres de cualquier edad (Metzger, 1976) y, por lo menos en nuestro medio, un número muy importante de niñas. Este último hecho nos habla indiscutiblemente del papel de objeto que se le da a la mujer en nuestras sociedades y ello necesariamente tiene que ver con la educación de la sexualidad y con los roles distorsionados que se dan en el seno de la familia mexicana.

En cuanto a los niños la explotación económica de la que es objeto su corporeidad en desarrollo, al obligárseles a mendigar o practicar tareas ca-

llejeras del sector de la economía terciaria (limpiaparabrisas, tragafuego, payasitos y malabaristas callejeros) y en términos generales el poco valor que, en la sociedad mexicana, se le da al niño y especialmente a la niña. Un estudio reciente (DIF-UNICEF, 1998) realizado en 100 ciudades detectó 114 mil 497 menores trabajadores, 13 mil 932 de entre cero y cinco años de edad, de ellos “13 mil 200 se dedican a actividades de supervivencia que pueden ser altamente peligrosas, tal es el caso de la prostitución, mendicidad, pepena, carga, estiba y ayudante de albañil”.

La cuidadosa y detallada descripción del síndrome traumático post-violación fue publicada por primera vez por Burgess y Holmstrom en 1974. Otros autores han profundizado en las secuelas psicológicas en la víctima del acto violatorio (Notman y Nadelson, 1976) es importante destacar que el hecho más relevante en cuanto a la preservación de la salud mental de las víctimas y en el que todos los autores concuerdan es la atención inmediata, lo más próxima al incidente violatorio con lo cual logran evitarse muchas de las secuelas psicológicas, las que incluso pueden llevar a la víctima a conductas autodestructivas como farmacodependencia o el suicidio. Desde otra perspectiva, el hombre también sufre consecuencias de una educación deficiente de la sexualidad a la que se une todo un proceso educativo que estereotipa, tanto la masculinidad como la femineidad.

El estudio de la masculinidad, como parte de los de género, reviste importancia desde diversos aspectos como lo señalan varios autores que se revisan:

- 1) La salud reproductiva en cuanto a que el papel del varón acaba siendo una variable más dentro de los esquemas de interpretación de la fecundidad de la mujer, a pesar de ser protagonista de la misma (Figueróa Pérea, 1996).
- 2) La problemática de salud predominante en el género masculino (Pleck, 1981). Bien se sabe que la expectativa de vida es menor para hombres que para mujeres así como es conocido el hecho del mayor riesgo que presentan ciertas patologías en los hombres, al respecto el mencionado autor considera que:
 - a) La agresividad y la competitividad hace que los hombres se coloquen en situaciones de peligro.
 - b) La no expresividad emocional causa problemas psicosomáticos y de otro tipo.
 - c) Los hombres se someten a mayores riesgos en la vida cotidiana.
 - d) Los trabajos masculinos los someten a peligros físicos.
 - e) Los trabajos masculinos los exponen a estrés psicológico.

- f) El rol masculino socializa a los hombres para desarrollar características de la personalidad asociadas con una más alta mortalidad.
 - g) Las responsabilidades como proveedor familiar los expone al estrés psicológico.
 - h) El rol masculino estimula ciertos comportamientos que ponen en peligro la salud, en especial el consumo de tabaco y de alcohol, y
 - i) El rol masculino desestimula psicológicamente a los hombres para atender adecuadamente su salud.
- 3) Las implicaciones que sobre la vida y desarrollo de la estructura familiar y de pareja tienen las actitudes y estereotipos masculinos (Álvarez-Gayou, 1996).
 - 4) Los aspectos referentes a las enfermedades de transmisión sexual que se propician por la conducta estereotípica masculina y,
 - 5) Los aspectos referentes al diseño de currículum que puede constituirse en preventivo de las problemáticas derivadas de las concepciones rígidas de la masculinidad (y de la femineidad) (Elizondo Huerta, 1995).

Como dice Szasz (1995:7) “establecer las relaciones entre comportamiento sexual, construcción de identidad genérica y fuerzas culturales y estructurales de la sociedad mexicana constituye un ejercicio necesario para comprender los orígenes de muchos problemas de salud reproductiva que prevalecen en México”.

En la mujer y en el hombre de nuestro medio, las disfunciones sexuales, especialmente la anorgasmia y la lubricación deficiente o ausente en la fase vasocongestiva de la respuesta sexual, tienen una prevalencia sumamente elevada, la que desgraciadamente se desconoce con exactitud por la falta de investigaciones serias y confiables. Sin embargo algunos estudios parciales le dan, en medios rurales, tasas de más de 80%. Esta situación es responsable de un número importante de consultas médicas de mujeres con molestias vagas e imprecisas y también de casos de dispareunia (o dolor durante la relación sexual). Son una minoría los casos con una causa física o por enfermedad orgánica y predominan aquellos en los que el origen se encuentra en una educación negadora y represiva de la sexualidad como la que prevalece en México.

En el hombre cada día son más los casos de descontrol eyaculatorio, que necesariamente afecta a la pareja, además de muchos otros que presentando problemas con la erección sexual, se someten a terapias hormonales de dudosa eficacia o incluso con serias consecuencias adversas. Ambas situaciones son fácilmente prevenibles a través de una educación de la sexualidad adecuada.

Finalmente, pero no por ello menos importante está el aspecto del enorme número (poco cuantificado por la falta de estudios metodológicamente adecuados) de abusos sexuales infantiles. De hecho la SEP ha implantado en el preescolar todo un programa fundamentado en el video *El árbol de Chicoca* para llevarse a cabo en todos los jardines de niños. La realidad vivida es que independientemente de la calidad del mencionado video, los y las profesoras no cuentan con los elementos y la preparación adecuada para el manejo de tales situaciones, tanto desde la perspectiva educativa como del manejo de diversos aspectos de la sexualidad que se presentan en esta población. Esto va de la mano con el absoluto desconocimiento que hay sobre la existencia de una sexualidad infantil con características propias bien definidas y totalmente diferentes a la adulta.

El manejo del tema de la educación de la sexualidad por los docentes

Ha sido evidente en mi experiencia el constatar a través de los egresados y alumnos del Instituto de Enseñanza Superior e Investigación Sexológica IMESEX, la gran cantidad de problemas sexuales que se manejan por parte de maestros y directivos en las escuelas básicas de maneras inadecuadas y creando mayores problemas incluso que los que originalmente plantean la inquietud (Álvarez-Gayou, 1985). Estas situaciones sólo pueden ser remediadas con una educación de la sexualidad integral y que, de hecho, se inicie desde los niveles básicos de escolaridad.

Es sabido que cuando se habla de atención a la salud de una población, los especialistas se refieren a tres niveles de atención que llaman primario, secundario y terciario. El primero se refiere a la prevención, el segundo al diagnóstico oportuno y el tratamiento y el tercero a las fases posteriores al padecimiento y, en éste, pudiera incorporarse la rehabilitación. Queda claro, por un lado, que los médicos y psicólogos se encuentran totalmente ocupados atendiendo a enfermos y a personas con problemas y, por otro, que cuando hablamos de prevención de padecimientos y enfermedades, el instrumento primordial para la realización de esta tarea es la educación. Y cuando nos referimos a educación, estamos hablando de verdaderas soluciones para muchos problemas porque, sin demeritar todo lo que significa la educación para adultos, todo proceso educativo que se realice en niños o en personas muy jóvenes significa la esperanza de la generación de cambios.

Por lo anterior es evidente que el maestro, en especial los relacionados con la corporeidad, movimiento y educación física (por la cercanía y confianza que generan en sus alumnos) son un genuino profesional de la salud

y su papel es de extraordinaria importancia por su carácter de preventivo, es decir que lo hace caer en el ámbito de la atención primaria.

El manejo del tema de la educación de la sexualidad por la pareja y la familia

Considerando a la pareja y a la familia, la carencia de una educación de la sexualidad adecuada tiene consecuencias importantes: los papeles sexuales rígidos y estereotipados conllevan a una desigualdad entre los sexos, la que establece en el seno de la pareja y la familia relaciones de poder, generalmente en detrimento de la mujer, éstas contradicen la esencia de lo que idealmente debiera ser una estructura armónica y cooperativa.

La definición de masculinidad –lo que significa para un hombre– ha sufrido cambios dramáticos en la última década. “[...] los hombres se enfrentan a nuevos imperativos: ser expresivos, ser amantes y esposos emocionales, ser amigos cálidos y afectivos, ser padres devotos e involucrados. Atrapados en el centro de estos cambios, este ‘nuevo hombre’ es a menudo un hombre muy confundido” (Kimmel, 1986). Este planteamiento hecho hace más de una década en Estados Unidos, ¿puede considerarse como válido para los jóvenes de nuestro país?

Sin embargo la realidad que conocemos y vivimos cotidianamente es el machismo. El machismo es un fenómeno del que mucho se habla pero al que poca atención le han prestado los profesionales de la conducta y de la investigación en la educación, sea para sistematizar su estudio y conocimiento o bien para determinar posibles consecuencias del fenómeno sobre el individuo, la familia, la sociedad y la salud mental de estas instancias.

Por lo anterior, un grupo de investigadores del Instituto Mexicano de Sexología realizaron hace pocos años un estudio piloto sobre machismo y sus vinculaciones con la planificación familiar (Álvarez-Gayou, Cole y Bonilla, 1987) en 120 sujetos de sexo masculino, de entre 16 y 35 años de edad, y cuya escolaridad no fuera mayor de secundaria y su ingreso no mayor de dos veces el salario mínimo. Los autores conceptualizaron operacionalmente, en primer término, al machismo como la conducta dominante del hombre cuyas características serían: *a)* sometimiento femenino y *b)* segregación de la mujer en las actividades sociales, laborales, económicas, familiares y sexuales. De este estudio piloto vale la pena destacar algunas conclusiones preliminares:

- 1) Con respecto al machismo, resulta que los sujetos menores de 25 años, sin relación de pareja estable, tienen rasgos machistas más acentuados

que el grupo estable, mientras que los mayores de 25 años que tienen relación de pareja estable resultan ser los que muestran más rasgos machistas.

- 2) Los hombres de este estudio demandan, en su gran mayoría, fidelidad por parte de la pareja y un elevado número consideran que el hombre sí puede tener experiencia sexual fuera del matrimonio.
- 3) Con respecto al factor laboral, un gran porcentaje señala la diferenciación sexual en el ámbito laboral, el dominio del hombre sobre la mujer, una actitud desfavorable hacia la mujer que trabaja y establece que el verdadero lugar de la mujer es el hogar. Sin embargo, les resulta reconfortante la ayuda económica que ella pueda brindar.
- 4) En el terreno familiar los sujetos, a la vez que consideran que deben participar activamente en la educación de los hijos, consideran que la mujer debe complacer totalmente al marido y que los hijos varones tienen mayor libertad que las hijas.
- 5) Asimismo, el hombre debe proteger a la familia, “llevar los pantalones” y ser obedecido por la esposa.
- 6) El 20% de la muestra estudiada afirmó que, alguna vez, una pareja suya se practicó un aborto.
- 7) A pesar de que un número importante de sujetos mostró grados significativos de machismo, el 75% de ellos no se considera macho.
- 8) Se encontró que a mayor edad menor grado de machismo.
- 9) Mientras más sabe la persona sobre planificación familiar el grado de machismo disminuye.

También en este estudio se evidenció que un alto nivel de machismo provoca una actitud desfavorable hacia la planificación familiar.

Resulta evidente que este primer estudio de actitudes masculinas ante la planificación familiar da los suficientes elementos para plantear, por sus interrelaciones y consecuencias, que el machismo es un rasgo de personalidad que característicamente prevalece en un alto porcentaje de la población masculina y que sus consecuencias individuales y sociales, sobre todo a nivel de la pareja y la familia, requieren se le estudie con mayor profundidad. Sin embargo es evidente que este machismo se convierte en reforzador importante de una conducta irracional y desproporcionada y, a nivel preventivo a mediano plazo, resultan cruciales las intervenciones de la familia pero, sin duda, una genuina prevención del problema será la educación que reciban niñas y niños en las escuelas de nuestro país.

Consecuencia directa o indirecta de este machismo y de los roles de género estereotípicos que prevalecen en nuestra sociedad es el elevado

número de mujeres que sufren maltrato físico en la pareja por parte del hombre. La Dirección General de Atención a Víctimas del Delito de la Procuraduría de Justicia del Distrito Federal reporta, de enero a diciembre de 1998, 7 mil 984 casos de violencia intrafamiliar, predominando en mujeres de 18 a 39 años de edad. Aquí también vemos el papel que tiene la educación de la sexualidad en el establecimiento de este indignante problema.

Por otro lado es un hecho que cada día aumenta el número de divorcios y separaciones, sea por problemas en el área sexual, por condiciones inequitativas entre los componentes de la pareja o simplemente por la falta de especificidad en el compromiso marital y de pareja aunado a las falsas expectativas que son propiciadas en cuanto a esta modalidad de vida.

Mención especial merece aquí el gran número de madres solteras, sea porque se embarazan y son abandonadas sin contraer matrimonio o bien porque aun casadas han sido abandonadas o simplemente son una de las varias mujeres o familias de un hombre determinado. Estos fenómenos se vinculan estrechamente con el machismo, verdadera lacra social en la que la sobrevaloración a ultranza del hombre no sólo afecta a la mujer, al hombre mismo lo afecta imponiéndole patrones rígidos que lo limitan sobre todo en su capacidad de expresión afectiva, principalmente con sus hijos.

Además de lo anterior, la existencia de estos papeles sexuales y el consecuente sexismo que conllevan no sólo provocan una desigualdad social marcada entre mujeres y hombres, desde que el niño es educado dentro de la familia con comportamientos que van a favorecer estas actitudes, además de que minan desde la esencia personal pasando por la estructura familiar y llegando a tener repercusiones incluso a nivel de la economía del país. Por un lado la baja proporción de mujeres consideradas como parte de la población económicamente activa en contraste con el elevadísimo número de mujeres que laboran para la economía familiar sin retribución o aquellas que agregan a su empleo formal remunerado, las tareas del hogar y el cuidado y educación de los hijos. Éstos también son aspectos derivados, además de otros factores socioeconómicos y culturales diversos, de una educación de la sexualidad mítica, prejuiciada y sexista.

Pero, ¿cuáles son las características de esta educación que predomina, sea formal o informal, en nuestro país?

Brevemente dicho es una educación basada en mitos y falacias, eminentemente prejuiciada en contra de las manifestaciones no reproductivas de la

sexualidad, reforzadora de papeles sexuales rígidos y estereotipados y sobre todo considerados todavía como un tema tabú que suscita temores y recelos. Este último aspecto reviste especial gravedad cuando prevalece en el campo de la formación de profesionales de la salud y especialmente en el campo de la salud mental. Además es peculiarmente grave su carencia en la formación de aquellos que tienen a su cargo la preparación de las generaciones futuras de nuestro país: los maestros, sean éstos de cualquier nivel de la educación que, como expresamos anteriormente, son los verdaderos actores de la prevención. Es cierto que el tema se ha incorporado en muchas escuelas y facultades en pre o posgrado, pero sin ir más allá de una serie de charlas informativas; esto cuando desde hace mucho, pero en otros contextos, se ha experimentado y publicado (Rosenzweig y Pearsall, 1978) sobre lo importante que es en la educación formal de la sexualidad para profesionales de la salud y de la educación el que los estudiantes “obtengan advertencia interna, confronten, examinen y reconozcan sus propios sentimientos sexuales. Por lo tanto (esta educación) requiere de enfoques muy diversos a los tradicionales”.

Por su parte, Green (1975) señala que el descuidar la función sexual que se encuentra tan involucrada con la salud física, mental y social, se constituye en el reflejo de una atención inadecuada de la salud y Lief (1975) incluso recomienda la creación de departamentos de Sexología en las instituciones formadoras de profesionales de la salud; y nosotros agregamos la recomendación para las formadoras de educadores. En nuestro medio esto lo hemos señalado desde hace más treinta años (Álvarez-Gayou, 1977).

Por último, una muy reciente publicación (2000) de la Organización Panamericana de la Salud establece cinco metas generales para la Región Latinoamericana. Éstas son:

- 1) promover la salud sexual incluyendo la eliminación de barreras para la salud sexual;
- 2) proporcionar una educación de la sexualidad comprehensiva a toda la población;
- 3) proporcionar educación, capacitación y apoyo a los profesionales que trabajan en el ámbito de la salud sexual y campos relacionados, incluyéndose en este rubro el promover la sexología como un campo/disciplina profesional;
- 4) desarrollar y proporcionar acceso a la población general a servicios comprehensivos de atención a la salud sexual, y
- 5) promover y apoyar la investigación y la evaluación en sexualidad y salud sexual así como la difusión del conocimiento derivado.

No podemos seguir descuidando a nuestros niños y a nuestra juventud, colocándolos por una ignorancia sexual en situaciones de riesgo e, incluso, de muerte. La acción está en manos de las madres y padres de familia y de las autoridades educativas del país y de cada uno de los estados de la República.

LA FORMACIÓN PROFESIONAL DE EDUCADORES DE LA SEXUALIDAD

La formación de educadores profesionales de la sexualidad es una tarea compleja que implica que el educando adquiera aspectos cognoscitivos (conocimientos), desarrolle habilidades y, de manera muy puntual, revise y genere actitudes que le permitan cumplir con los postulados del educador profesional de la sexualidad que revisamos capítulos atrás.

En cuanto al primer aspecto, los conocimientos a dominar (cuyos contenidos temáticos se presentan en los cuadros siguientes) tiene que ver con varias áreas: aspectos biomédicos de la sexualidad (cuadro 1), aspectos psicológicos de la sexualidad (cuadro 2) y aspectos sociales de la sexualidad (cuadro 3). A lo anterior se agregan conocimientos de didáctica de la sexualidad y bases de investigación cuantitativa y cualitativa en el ámbito de la educación.

CUADRO 1

TEMAS Y SUBTEMAS DE ASPECTOS BIOMÉDICOS DE LA SEXUALIDAD

Conceptos básicos en sexología, anatomía, fisiología

sexual humana en el adulto y en el infante

- Conceptualizaciones básicas y dimensiones del sexo
- Anatomía y fisiología de órganos sexuales
- Psicofisiología
- Estudios y modelos sobre la respuesta sexual

Introducción a los mecanismos de la herencia

- Definiciones básicas en genética
- Leyes de Mendel
- Código genético
- Herencia monofactorial y multifactorial

Concepción, embarazo y parto y sexualidad

- Etapas y resultados de la fecundación
- Embarazo por trimestres
- Parto
- Puerperio
- Sexualidad en el embarazo

(continúa)

CUADRO 1 (CONTINUACIÓN)

Diferenciación y determinación sexual humana

- Diferenciación gonadal
- Diferenciación de órganos sexuales internos
- Diferenciación de órganos sexuales externos
- Diferenciación de hormonas y glándulas
- Hipotálamo y hormonas liberadoras de gonadotropinas
- Hipófisis y hormonas gonadotróficas
- Ovarios y hormonas femeninas
- Testículos y hormonas masculinas
- Mecanismos de biorretroalimentación

**Virus de la Inmunodeficiencia Humana
y Síndrome de Inmunodeficiencia Adquirida**

- Etiología
- Epidemiología
- Medios de contagio
- Pruebas de laboratorio
- Prevención y profilaxis

Variantes genéticas de la diferenciación sexual

- Clasificación y nombres de los síndromes
- Etiología
- Características genéticas y físicas
- Métodos de diagnóstico y manejo

Metodología anticonceptiva actual

- Definición de anticoncepción, planificación familiar y control natal
- Métodos naturales de control natal, mecanismos de acción efectiva e indicaciones

Dimorfismo sexual cerebral

- Definición de dimorfismo
- Tipos de dimorfismo
- Mecanismos de masculinización y feminización
- Experimentos en especies inferiores
- Funcionalidad cerebral

Enfermedades de Transmisión Sexual

- Definición de las ETS
- Clasificación de las ETS
- Etiología, epidemiología y sintomatología de las ETS
- Profilaxis y prevención de las ETS

CUADRO 2
TEMAS Y SUBTEMAS DE ASPECTOS PSICOLÓGICOS DE LA SEXUALIDAD

Expresividad sexual

- Determinantes de la preferencia
- Modelos conceptuales de la preferencia
- Homosexualidad
- Bisexualidad
- Fantasías sexuales
- Expresiones comportamentales de la sexualidad

La sexualidad y el desarrollo

- Sexualidad infantil
- Sexualidad, tacto y afecto
- Imagen corporal
- Actitudes y abordaje ante situaciones de comportamiento sexual comunes en la infancia
- El papel de los padres en la sexualidad infantil
- Sexualidad infantil
- Aspectos psicológicos
- Desarrollo psicosexual
- Descubrimiento de la sexualidad y juego infantiles
- Preferencia genérica infantil
- Aspectos psicológicos del juego
- Abuso sexual infantil. Evaluación, diagnóstico y consejo sexológico

Disfunciones sexuales

- Etiología de las disfunciones sexuales
- Exploración mínima de la sexualidad
- El papel de asesor educativo sexual

Sexualidad y desarrollo

- Pubertad
- Sexualidad y adolescencia
- Femenidad y masculinidad
- Vida sexual adulta
- Sexualidad en la persona añosa

Rehabilitación sexual

- Sexualidad en personas con limitaciones físicas
- Sexualidad en personas con limitaciones psíquicas
- Rehabilitación sexual
- Evaluación, Diagnóstico y consejo sexológico
- Violación sexual
- Transexualismo
- Transvestismo
- Experiencias sexuales

(continúa)

CUADRO 2 (CONTINUACIÓN)

Sexualidad y pareja

- Formación de la pareja
 - Estructura de la pareja
 - Enamoramiento y amor
 - Mantenimiento y estabilidad de la pareja
 - Celos e infidelidad
-

CUADRO 3

TEMAS Y SUBTEMAS DE ASPECTOS SOCIALES DE LA SEXUALIDAD

Conceptos básicos en sexología

- Sexo
- Género
- Identidad sexo genérico
- Asignación y atribución de género
- Roles

Sexología

- Educación de la sexualidad
- Normal
- Natural
- Patológico

Valores. Comportamiento sexual en diversos grupos

- Encuestas sexológicas de Kinsey, Hunt, Simón, Asayama, Schoffield
- Investigaciones etnográficas de Gregersen, Malinowsky, Mead
- Investigación antropológica de Tullman
- Conceptos de belleza, pudor, desnudez
- Comportamiento sexual
- Valores culturales
- Estudios de Kinsey, Elías y Gebhard sobre sexualidad infantil
- Conceptos básicos en la sociología de la sexualidad
- Instinto/impulso
- Construcción social de realidad
- Habitación y tipificación
- Institución
- Ideología
- Estructura formal
- Grupos de referencia
- Socialización
- Control social
- Umbrales biológicos, psicológicos y sociales.

Socialización y familia

- Tipos de familia según el esquema antropológico evolucionista
- Institucionalización de la familia monogámica nuclear
- Valores de la familia
- La función de la familia en la socialización
- La función de la familia en el desarrollo sexual del individuo
- Relaciones de poder
- Roles genéricos
- Aplicaciones: demografía, política demográfica, aborto, publicidad, expresiones gráficas de la sexualidad

Historia de la sexualidad y de la sexología

- Historia de la sexualidad (Prehistoria, Antigüedad, Edad Media, Renacimiento, tiempo moderno y contemporáneo)
- Corrientes en el feminismo
- Aplicación: prostitución e incesto
- Prostitución: Concepto, sociología de la prostitución, sociología del cliente, historia de la prostitución, estereotipos y genitalización, soluciones alternativas
- Evitación del control social
- Encubrimientos y sus consecuencias
- Exposición social
- Dinámica de grupos
- Factores de cohesión
- Roles operativos
- Roles individuales
- Tipos de liderazgo
- Operatividad del liderazgo

Incesto: concepto, teorías sobre orígenes del tabú del incesto

- Abuso sexual y violación incestuosa, consecuencias psicológicas y sociales
- Aspectos legales de la sexualidad
- Proceso legislativo
- Actos sujetos a legislación
- Código Penal

Psicosociología de las preferencias y expresiones comportamentales de la sexualidad

- Concepto de “ser diferente”
 - Estigma
 - Mecanismos de victimización
 - Carrera de la desviación social
 - Mecanismos de defensa
-

Como puede verse la carga cognitiva es amplia y, a la vez que implica un compromiso de estudio por parte del estudiante, permite desmitificar el hecho de que la sexualidad es un tema sencillo del que cualquiera puede tener amplios conocimientos.

Por otra parte la adquisición de habilidades conlleva el aprendizaje de técnicas didácticas aplicadas a la sexualidad, planeación de procesos de enseñanza-aprendizaje y la realización de los mismos. Un aspecto a resaltar, al que se le da preminencia, es la habilidad para el diseño de experiencias vivenciales cuyo propósito es invitar a la reflexión sobre actitudes y su probable modificación.

Otro aspecto que se enfatiza en la formación es el cuidado del manejo de la corporeidad y la utilización adecuada de la voz como herramientas didácticas fundamentales aunados al uso adecuado de auxiliares didácticos. El trabajo para lograr excelencia como expositor de temas sexuales implica la utilización de la técnica de “microenseñanza” de la Universidad de Berkeley, modificada y adecuada a las necesidades del educador de la sexualidad. Consiste en que los alumnos planean y preparan exposiciones de temas ante sus compañeros y a la vez que son videofilmados reciben una cuidadosa retroalimentación escrita por parte de ellos, así como por parte de los facilitadores. Esto ha sido de gran valor para el alumno cuando es capaz de contrastar las retroalimentaciones en privado, viendo su propio desempeño en el video que tiene de su presentación. Se agrega a lo anterior la capacitación en el uso de diversas ayudas didácticas desde las más tradicionales y sencillas como el pizarrón, rotafolio y flanelógrafo hasta las más modernas de tipo cibernético como la utilización de programas para realizar presentaciones en computadora y videoprojector.

FORMACIÓN PARA LA INVESTIGACIÓN Y EN ESPECIAL LA INVESTIGACIÓN EDUCACIONAL DE LA SEXUALIDAD Y LOS VALORES INMERSOS

En el aspecto de la introducción a la investigación el alumno se adentra en los paradigmas de investigación tanto cuantitativa como cualitativa y aprende a realizar proyectos desde cada uno de los paradigmas. Desarrolla un juicio crítico que le permite valorar metodológicamente trabajos científicos y a la vez se capacita en el uso de herramientas bibliográficas como consulta de bancos de datos en centros bibliotecarios.

El aspecto más importante, desde nuestro punto de vista, es el del trabajo, que a lo largo de su formación realiza el alumno desde la perspectiva actitudinal afectiva. El formarse con la capacidad de propiciar en el

educando valores en materia de sexualidad como el respeto, la responsabilidad, la tolerancia y el amor, implica reconocer la propia sexualidad, los valores que a cada uno acompañan, sus orígenes y, sobre todo, el cuestionamiento de la inconveniencia de intentar imponer a otros los propios valores. Así mediante una gran cantidad de experiencias vivenciales estructuradas el educando va reconociendo sus propias actitudes ante la diversidad sexual y adecuando éstas en el ámbito de un modelo humanista del respeto. Este aspecto es cuidadosamente evaluado en cada alumno mediante instrumentos debidamente validados que miden las actitudes ante la sexualidad de otras personas.

Hasta aquí hemos reseñado lo que corresponde al programa de la especialidad en Sexología educativa,¹⁰³ programa que en cuatro semestres implica más de 500 horas de formación en el aula.

Maestrías en Sexología educativa en México

Los alumnos de IMESEX que deciden realizar la maestría en Sexología educativa, sensibilización y manejo de grupos,¹⁰⁴ una vez realizada y terminada la especialidad cursan dos semestres más enfocados a dos aspectos primordiales: el entrenarse con mayor profundidad en el diseño y realización profesional de experiencias vivenciales. Sobre todo, en el procesamiento de los aspectos afectivos que estas experiencias generan en los alumnos y, en segundo término, la realización de un trabajo de investigación de campo, bajo cualquiera de los paradigmas de investigación o bien mixto, utilizando ambos. Esta investigación se convierte en la tesis recepcional que el (la) alumno defiende para obtener el grado de maestría; el programa conlleva un número superior a las 700 horas en aula.

Como puede verse, ser un educador profesional de la sexualidad es un proceso complejo que cuestiona de manera importante el hecho de que en nuestro país de forma improvisada se pide a profesores y profesoras que impartan temas de sexualidad en el ámbito de la educación básica sin una preparación adecuada. Bien lo expresan los padres y madres de familia del estudio que previamente reseñamos, cuando solicitan que sean profesores preparados los que le impartan estos aspectos a sus hijos e hijas.

¹⁰³Programa con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios por la Secretaría de Educación Pública, número 983072 del 18 de mayo de 1998.

¹⁰⁴Programa con Reconocimiento de Validez Oficial de Estudios por la Secretaría de Educación Pública, número 2004372 del 3 de noviembre de 2000.

Como reflexión final puede decirse que si se impartiera la educación de la sexualidad profesionalmente en el ámbito de la educación básica y desde el preescolar, incluyendo la formación profesional de docentes y en especial de aquellos relacionados con la corporeidad y la educación física, estos niños y niñas que tienen cuatro y cinco años, dentro de diez serán púberes y adolescentes responsables en el ejercicio de su sexualidad y respetuosos de la diversidad sexual. La demanda de los padres está asentada, el balón se encuentra ahora en la cancha de las autoridades educativas de este país. Esperemos que no prevalezca el temor a la reacción y al conservadurismo y una autoridad valiente y decidida tome las riendas en beneficio de millones de niños y jóvenes mexicanos que ya no pueden esperar más.

FORMACIÓN PROFESIONAL CON CALIDAD EN EDUCACIÓN DE LA SEXUALIDAD

No existe en México (me atrevo a decir en el mundo) ninguna escuela o institución que imparta la formación tan completa como la nuestra (IMESEX) y tampoco que aborde los aspectos emocionales y actitudinales. Existe una formación de educadores en Jalisco promovida por exalumnos del IMESEX, hay en Morelia y en Mérida la impartimos, otras en Tamaulipas y Baja California Norte (consideradas de baja calidad según parámetros del IMESEX) son desastrosas y prefiero ni hablar de ellas. Ninguna otra formación en el DF es de educadores, hay una clínica y no tiene RVOE. La mayoría de los programas de otros países se enfocan en la clínica y tienden a enfatizar lo intelectual descuidando lo actitudinal. Puedo decirles que en Guadalajara existe una maestría reconocida por la SEP del estado que, a nuestro modo de ver, tiene grandes carencias en cuanto al aspecto de la investigación y es impartida por una organización privada denominada Centro de Educación y Atención de la Salud y la Sexualidad (CEASS). Otra en Tamaulipas, de la que preferimos ni siquiera hablar así como la de Ciudad Juárez que está en las mismas condiciones dado que son programas diseñados sobre todo para generar ingresos a los organizadores. En la actualidad está en formación el Colegio de Sexólogos y Sexólogas profesionales de México, que estará registrado en la Dirección General de Profesiones y que cuenta con más de 120 profesionales formados como especialistas o maestros en Sexología educativa.

El Instituto Mexicano de Sexología es la institución que produce el mayor número de investigaciones de calidad en el país y no existe en el mundo

otra que tenga las investigaciones de los alumnos de IMESEX. Como fue referido es triste constatar que en México no se investiga el tema, si no es en EL Instituto. Varios congresos del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) respaldan este dicho.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez-Gayou, J. L. y Mazín, R. (1977). "Educación sexual en facultades y escuelas de Medicina en México", *Salud Pública de México*, época V, vol. XIX, núm. 3, p. 443.
- Álvarez-Gayou, J. L. (1996). *Sexualidad en la pareja*, México: Manual Moderno.
- Álvarez-Gayou, J. L. (1997). "Editorial", *Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, vol. 3, núm. 2.
- Álvarez-Gayou, J. L. y Mazin, R. R. (1979). *Elementos de sexología*, México: Nueva Editorial Interamericana.
- Álvarez-Gayou, J. L. (1985). *Sexoterapia Integral*, México: El Manual Moderno.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2003). La aceptación de la educación de la sexualidad en la escuela. Estudio cuanti-cualitativo realizado en 15 padres de familia de la republica mexicana. *Revista de Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, vol. 9, núm. 1.
- Álvarez-Gayou, J. L.; Cole, S. G. y Bonilla, M. (1987). *El machismo y su papel en la aceptación de la planificación familiar. Perspectiva sexológica*, México: Instituto Mexicano de Sexología.
- Álvarez-Gayou, J. L. y Millán, A. P. (2004). "La aceptación de la educación de la sexualidad en la escuela: hablan 15000 padres de familia mexicanos", *Revista Archivos Hispanoamericanos de Sexología*, vol. IX, núm. 1.
- Burgess, A. W. y Holmstrom, L. L. (1974). "Rape trauma syndrome", *American Journal of Psychiatry*, 131: 981-986.
- Cevallos, D. (2006). México: violación frecuente, aborto improbable (IPS) http://www.alterinfos.org/article.php3?id_article=321
- CONASIDA (2006). Página web. *El sida en México*. <http://www.conasida.gob.mx>, Dirección de Investigación.
- DIF-UNICEF (1998). *Estudio de niñas y niños adolescentes trabajadores en 100 ciudades*, México: DIF-UNICEF.
- Elizondo Huerta, A. (1995). "El campo educativo y el saber científico. Notas en torno a la hermenéutica y a la investigación educativa" en Arriarán y Sanabria (comps.) *Hermenéutica, educación y ética discursiva (en torno a un debate con Karl-Otto Apel)*, México: Universidad Iberoamericana.

- Figueróa Pérea, J. G. (1996). *Algunas reflexiones sobre la interpretación social de la participación masculina en los procesos de salud reproductiva*, manuscrito inédito, Colegio de México.
- Green, R. (1975). *Human Sexuality. A Health Practitioner's Text*, Baltimore: Williams and Wilkins.
- INEGI (2000). *Censo Nacional de Población y Vivienda*, México: INEGI
- Kimmel, M. S. (1986). "Introduction: Toward Men-s Studies", *American Behavioral Scientist*, vol.29/ núm. 5, mayo-junio, pp. 518-529.
- Lief, H. I. (1975). *Medical Aspects of Human Sexuality*, Baltimore: The Williams and Wilkins Co.
- Mercado, P. (1997). *Violencia intrafamiliar y delitos sexuales*, ponencia en el curso de la Secretaría de Salud y Procuraduría General de Justicia.
- Metzger, D. (1976). "It is always the woman who is raped", *American Journal of Psychiatry*. 133: 405-408.
- Notman, M.T. y Nadelson, C.C. (1976). "The rape victim. Psychodynamic considerations", *American Journal of Psychiatry*, 133: 408-413.
- OMS (1975). *Instrucción y asistencia en cuestiones de sexualidad humana: formación de profesionales de la salud*, Ginebra: Organización Mundial de la Salud.
- OPS (2000). *Promotion of sexual health. Recommendations for action*, Washington: Pan American Health Organization, World Health Organization.
- Pleck, J. (1981). *The myth of masculinity*, Cambridge: The MIT Press.
- Rosenzweig, N. y Pearsall, F.P. (eds.) (1978). *Sex education for the health professional: A curriculum guide*, Nueva York-San Francisco-Londres: Grune & Stratton.
- Szasz, I. (1995). "El estudio de la sexualidad en México: una búsqueda necesaria para abordar problemas de salud reproductiva", *Salud Reproductiva y Sociedad*, El Colegio de México, año II, núm. 5, enero-abril.

CAPÍTULO 9

CONCLUSIONES GENERALES: AVANCES, DIFICULTADES, RETROCESOS Y PERSPECTIVAS SURGIDAS DE LOS ESTUDIOS CONCEPTUALES¹⁰⁵

Rose Eisenberg Wieder, María de la Luz Torres
Hernández, Macario Molina Ramírez,
Arturo Guerrero Soto, Hilde Eliazzer Aquino
López, Gerardo Orellana Suárez y Alicia Grasso

La referencia para realizar este segundo estado de conocimiento (1992-2004) fueron las propuestas en prospectiva que se plantearon en las conclusiones del primer estado de conocimiento en educación física deportes y recreación (1982-1992) que aparecen al inicio de este volumen.¹⁰⁶ Una de ellas fue abundar en los debates conceptuales de los campos estudiados; en ese sentido, hacemos un resumen de los avances con respecto a estos retos.

¹⁰⁵Se le recuerda al lector que los resultados del estudio cuali-cuantitativo de investigaciones o estudios producidos en el país en los siete temas estudiados, así como el análisis de entrevistas y de títulos de tesis, serán presentados y comentados en el segundo volumen surgido de este estudio.

¹⁰⁶Ver el resumen de los mismos en el primer capítulo, apartado “Factores determinantes de la metodología utilizada y de los resultados del primer estado de conocimiento”.

ASPECTOS LINGÜÍSTICOS: SOBRE LOS VALORES INMERSOS
PARA DENOMINAR EL ACTUAL ESTADO DE CONOCIMIENTO

Durante el recorrido conceptual, tanto de los tres términos incluyentes del título integrador: Corporeidad, movimiento y educación física, como de los siete temas estudiados y sus capítulos correspondientes educación física, deportiva, motricidad, recreación, somática, expresión corporal y sexualidad encontramos como núcleo de preocupación el desarrollo de los valores esenciales (ser, tener, hacer o estar) y existenciales (subsistencia, protección, afecto, entretenimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad) del ser humano.

Se muestra cómo las culturas, a través de la historia, van dando a las palabras con que denominamos a los temas eje significados diferentes. Lo podemos ver en las evoluciones del significado de lo que incluye la educación física, de la motricidad, de la recreación o de la sexualidad. Por otro lado se describe el origen de nuevas palabras, que buscan darle identidad a un pensamiento-acción, como lo son los términos de somática y expresión corporal.

Una conclusión importante en el uso de conceptos –y que puede ser útil en la interacción humana que busca escucharse y entenderse, frente a las diversas posturas conceptuales– sería clarificar o explicitar, por la persona o grupos de personas que escriben, discuten o actúan, la interpretación que le estamos dando a dichos conceptos cuando nos referimos a ellos. Comprender la intersubjetividad humana, es decir que las ideas o pensamientos en torno a lo que significan cada uno de los temas estudiados, no siempre son los mismos para una persona o grupo a otra, o de un país a otro. El clarificar su sentido tanto para la persona que lo propone como para la que lo escucha, lee, ve o siente, es una práctica que permite mejorar la interacción humana que busque alternativas para mejorar su calidad de vida.

Por otro lado, la práctica frecuente de “feudalizar” un término a un campo profesional para volverlo exclusivo de dicha profesión (por ejemplo: el deporte es parte de la educación física y no de la recreación, o la diferencia entre investigación educativa y educacional, o la evolución del concepto calidad de vida y salud) aleja a los educadores e investigadores entre sí, creando distancias que tienen su efecto en la parcelación de la enseñanza-aprendizaje. No obstante, si aprendemos a revisar y comentar los orígenes de las palabras y su evolución, acercamos la interacción humana que busque hacer más productivos los entendimientos para mejorar el aprendizaje.

Por lo anterior, recomendamos revisar con cuidado los estudios realizados, que permiten profundizar en torno a los aspectos conceptuales tanto diferenciales como comunes a cada una de las disciplinas que abordó el primer estado de conocimiento (educación física, deportiva y recreación) y las que se asociaron para este segundo fueron: educación de la motricidad, somática, de la expresión corporal y de la sexualidad.

Se recomienda estimular estudios relativos a la expresión corporal y crear vínculos, con y para la elaboración de un estado de conocimiento tanto en educación artística en el país, que no existe, como el ampliar el relacionado con la educación de la sexualidad.

IMPORTANCIA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA Y DE INVESTIGACIÓN CONCEPTUAL

En relación con el reto de analizar la deficiente importancia que se le da a estos temas en el campo educativo en general, sus articulaciones internas y su relación con educación para la salud, el ambiente, la recreación y el arte, creemos que se ha respondido al mismo de manera amplia en cada uno de los temas tratados. En el segundo volumen se dan a conocer, a través de las entrevistas con expertos, algunas de las razones por las cuales los diversos grupos nacionales que abordan la investigación educativa como profesión, relegan estas temáticas en su práctica investigativa. Aún queda pendiente investigar las razones por las que estos siete temas se encuentran poco presentes en los diversos congresos, seminarios o coloquios relacionados con la educación en México.

SOBRE EL GRUPO DE COLABORADORES Y COORDINADORES REGIONALES: INCORPORACIONES Y DIMISIONES

Otra recomendación del primer estado de conocimiento fue continuar con la integración de equipos formales de investigadores con apoyos tales que permitieran ampliar el área de búsqueda de publicaciones y profundizar en el análisis inicial de los estados de conocimiento presentados. Situación que, pensamos, se ha respondido con creces ya que este segundo no limitó su búsqueda a lo encontrado en el Valle de México. Se nombraron coordinadores regionales para tal efecto que aceptaron, junto con sus colaboradores, buscar y analizar documentos sobre los temas, en las regiones norte, centro-occidente y Estado de México. Queda pendiente

lograr que los colegas de la zona sur-sureste puedan contar con el tiempo y recursos disponibles para participar en este tipo de estudios a futuro.

Los problemas logísticos, metodológicos y conceptuales vividos por el grupo coordinador, permitieron aprendizajes para la investigación en grupo, especialmente en el campo valoral de la interacción humana, de la comunicación de dificultades, de la ayuda entre nosotros mismos para resolver conflictos en cada una de las tres esferas mencionadas, es decir: logísticos, metodológicos y conceptuales. En mayor o menor grado, comprendimos el papel de nuestra intersubjetividad durante el trabajo, durante la respuesta responsable ya sea de continuar o de separarse del grupo, de toma de tareas o propuesta de otras, explicitándose las razones. Estos aprendizajes no se dan más que en la ejercitación del proceso mismo de trabajo en grupo. No hay libro que permita entender cómo hacer para que la interprofesionalidad respetuosa y crítica entre colegas, se manifieste para cumplir con las metas perseguidas. La complejidad humana se aprende en la acción, en la creación y en la reflexión conjunta.

Es claro que en la República Mexicana, aún son muy precarios los grupos formales institucionales dedicados a la investigación en estos temas. Es recomendable continuar con los esfuerzos para consolidarlos más robustamente.

SOBRE LOS RECURSOS HUMANOS, ECONÓMICOS E INSTITUCIONALES

Es aconsejable que durante la ejecución de los próximos estados de conocimiento se abunde más en el intercambio de problemas vividos por los diversos grupos y se dialogue sobre los “atorones” o los momentos “fluidos”. Cómo surgieron y se sobrepusieron unos y otros. Como especie de “pistas” o *típs* para hacer avanzar el trabajo en un ambiente agradable y de camaradería. Algo que nos funcionó en la mayoría de los casos, para resolver estos “atorones”, fueron los seminarios-taller conjuntos, representados por reuniones de tres a cuatro horas cada tres o cuatro meses en algún café, en la ESEF-DF, en la UNAM -Iztacala, o por salidas por uno o dos días de trabajos completos a Tonalico o Ixtapan de la Sal. La experiencia, no por ello difícil, de búsqueda y encuentro de recursos económicos en convocatorias tales como PAPCA de la UNAM Iztacala; PAPIIT y PAPIIME de la DGAPA-UNAM, nos permitió apoyar económicamente los procesos de reunión, envío de materiales, material de trabajo y publicaciones. Además, los colaboradores del norte, centro-occidente, del Valle de México y del Distrito Federal, con su empeño buscaban apoyos

en sus propias instituciones. Repetimos que queda pendiente el consolidar la participación de colegas de la zona sur-sureste del país que, aunque hubo buena voluntad, sus ocupaciones no les permitieron participar en este estudio.

Aún se hace necesario crear, dentro de la mayoría de las instituciones formadoras en los temas en estudio, el área de investigación y en especial en investigación educativa. Arturo Guerrero que formó su grupo en la zona norte, a pesar de haber enfrentado retos y problemas de su mantenimiento o de las deserciones, su tenacidad ha logrado que, por lo menos, exista un grupo pequeño. Lo mismo sucedió con Hilde Eliazer Aquino en la zona centro-occidente, donde logró movilizar e inquietar a buen grupo de profesores, a interesarse en la investigación educativa. Con respecto a Robertino Albarrán y Maribel Ponce, de la ENEF Toluca, siguen luchando por gestionar que, aunque haya el área de investigación formal dentro de su institución, ésta pueda realizar tareas de investigación para las que fueron nominados y no sólo manteniendo su nombre como espacio a ser llenado por más profesores, alumnos e investigadores. Aún falta que el grupo de la ESEF-DF consolide un área de investigación educativa tanto de su propia institución, como de los temas en estudio. Por el contrario, el IMESEX a cargo de Juan Luis Álvarez Gayou ya ha consolidado aunque con problemas, el área de investigación educativa y, en educación somática, poco a poco se está conformando un grupo en la UNAM-Iztacala.

Un llamado a los directivos de las instituciones de educación superior para crear áreas de investigación educativa en los temas en estudio.

SOBRE LA FORMACIÓN DOCENTE UTILIZANDO COMO MATERIAL DIDÁCTICO ESTE VOLUMEN

a) Consideramos que la información vertida en los dos volúmenes iniciales (uno conceptual y el segundo contextual y cuali-cuantitativo) y el tercero a publicarse en el 2007 (sobre educación somática) es altamente recomendable para ser utilizada durante los procesos de formación docente en los temas estudiados. Conocer y comprender el panorama de la evolución conceptual de dichos campos le permitirá considerar la diversidad y la complejidad de integrar los debates conceptuales existentes durante los procesos de formación, más que dogmatizar, feudalizar y simplificar de un campo o un solo significado de cada campo estudiado.

Por otro lado, el que se pueda disminuir o, en su caso, hacer desaparecer las grandes hendiduras de intercambio o gestión entre las escuelas nor-

males y las de educación superior, permitiría mejorar la convivencia y el intercambio “entre pares”, de manera paralela a favorecer el intercambio de experiencias entre profesores interniveles (educación básica, media, superior y posgrado, así como en la educación no formal e informal)

b) Sería de suma conveniencia el que cada institución formadora en docentes e investigadores en las temáticas estudiadas, pudiera investigar, explicitar o en su caso conocer la historia de dicha institución y sus vínculos con otras similares que abordan formaciones semejantes o asociadas a los siete campos estudiados en este segundo estado de conocimiento. Crear y mantener redes de intercambio más definidas y sostenidas es sumamente aconsejable. Clarificar y dar a conocer sus semejanzas y diferencias entre sí, procurando que los grandes eventos y congresos, tengan memorias de su contenido y no sólo haya discursos que se los lleva el aire. Introducir al estudiante a saber cómo buscar y utilizar como material didáctico aquellos escritos que surgen de los foros, seminarios o congresos. Mediante dichas prácticas podrá comprender que la actualización profesional no sólo se da en los libros, sino asistiendo y aprendiendo a escribir sus ideas, a leer de manera analítica otras, a relacionarlas y poder participar en dichos eventos con argumentos y no sólo a la escucha pasiva de los mismos.

c) Recomendamos que la formación para el trabajo grupal interprofesional, pudiera ser un punto importante en los programas de estudio. Los procesos de formación valoral para la escucha crítica, la tolerancia, el respeto a las diferencias y la búsqueda de trabajar en las concordancias, pudieran ser prácticas muy útiles para consolidar más los campos en estudio. Palabras más o palabras menos, Erik Erikson explicaba que el pez no se da cuenta del agua en la que vive hasta que le hace falta. Lo mismo podemos decir en cuanto a la necesidad de conocer y comprender mejor los procesos para trabajar en grupo, como base para cualquier tipo de desarrollo humano, sea tecnológico, humanístico o cultural.

d) Promover, a su vez, la formación de docentes-investigadores en educación, poniendo especial cuidado en la formación para el trabajo en equipo interdisciplinario, intercientífico, interprofesional e interinstitucional, con el fin de acrecentar los vínculos entre sí y con el personal docente y tomadores de decisiones, que permitan asegurar que la investigación educativa tenga impacto **real** en el mejoramiento de la calidad de la educación en México. Sobre este tema se abundará más en el segundo volumen que contiene los resultados del estudio de documentos de reflexión sobre los temas estudiados, producidos en México.

SOBRE LA SITUACIÓN DE DICHAS MATERIAS
EN LOS CURRÍCULOS ESCOLARES Y SU RELACIÓN
CON EL DISCURSO POLÍTICO Y REALIDAD EDUCATIVA

Recordemos las ideas de Chacón¹⁰⁷ enunciadas con respecto al profesor de educación básica y expuesta al final del capítulo de expresión corporal. Estas ideas, consideramos, puede ampliarse a todo nivel y tema educativo:

El modelo de profesor de educación básica ha respondido a los intereses de la clase social en el poder y, las reformas educativas llevadas a cabo en México, han respondido más a problemas políticos que a cuestiones pedagógicas.

El Positivismo es la corriente de pensamiento que más influencia ha tenido en todos los ámbitos del conocimiento. Con respecto a la Pedagogía, el Positivismo pensó haber sentado las bases para otorgarle el carácter de ciencia a la Pedagogía. En estas circunstancias el discurso filosófico positivista cambió el objeto de estudio de la Pedagogía y el carácter reflexivo de la educación lo redujo a un carácter técnico-instrumental.

La Pedagogía, como espacio de reflexión y de acción para la preparación de sujetos pensantes, se vuelve cada vez más agonizante y con menos posibilidades de convertirse en el eje alrededor del cual pudiera organizarse el proceso de formación de los profesores. En las escuelas normales mexicanas la Pedagogía no es objeto de estudio ni de discusión.

Aún cuando la formación de profesores de educación básica es una tarea del Estado y una función de las escuelas normales, no existen políticas para la formación de ellos, es decir, no existen políticas de Estado sino de gobierno.

RELACIÓN DE LOS TEMAS ESTUDIADOS
CON LA EDUCACIÓN NO FORMAL E INFORMAL

Como hemos visto, la mayoría, si no la totalidad de los siete temas estudiados, han sido relegados en la educación formal. La muestra, los pocos espacios para su impartición, aunado a los bajos créditos otorgados en la

¹⁰⁷“La formación inicial de profesores de educación básica en México”, por Policarpo Chacón, para consultar el documento completo, revisar <http://www.observatorio.org/colaboraciones/chacon2.html>, e-mail polichacon@gmail.com, Observatorio Ciudadano de la Educación. Colaboraciones Libres, volumen V, número 190, México, septiembre de 2005.

educación básica y su precaria y muchas veces nula presencia en niveles de enseñanza media y superior, ya no digamos de posgrado. El *boom* de tantos cursos o talleres impartidos de manera no formal e informal, que han proliferado en las últimas décadas, muestran la necesidad de la población de tomarlos porque no formaron parte de su currículo escolar o se dio de manera deficiente. Ya se explicó la necesidad de contar con instituciones de crédito para formar docentes de calidad en las mismas. Sería conveniente profundizar estudios sobre los procesos sociales que hicieron emerger estos cursos o instituciones, muchas de ellas, sólo con la idea del comercio y moda, prometiendo milagros y, con ello, identificar cuáles ofrecen un profesorado bien preparado y con condiciones para generar el aprendizaje.