



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE  
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ACATLÁN**

**Pedagogía corporal: una aproximación a sus fundamentos teóricos e  
implicaciones prácticas**

Tesis

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE  
LICENCIADO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA**

**Flores González Julio Israel**

**Asesor: Dr. Sergio López Ramos**



Universidad Nacional  
Autónoma de México



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

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

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

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

Agosto de 2010

## ***Introducción***

El ser humano, como todo organismo vivo, lleva a cabo funciones metabólicas básicas para conservar la vida (nutrición, excreción, respiración). Estas funciones se concretizan a nivel micro y macroscópico. Para ello, cada una de las partes del cuerpo trabajan rigiéndose por el principio de cooperación, sólo así es como las células pueden formar tejidos o ayudar a reparar una zona dañada del cuerpo. Esta dinámica biológica hacen del ser humano una entidad orgánica empero, dado que éste es un ser situado en un tiempo y espacio donde impera el orden simbólico, se trasciende lo orgánico para llegar al orden de lo corporal, es decir, el cuerpo con significado.

Coupland y Gwyn<sup>1</sup> hacen referencia a dos dimensiones de acercarse al estudio del cuerpo, por un lado el cuerpo como discurso y, por otro, los discursos del cuerpo. Ambos aspectos resaltan el cuerpo como entidad con significado. Uno aludiendo a los mensajes que se transmiten a través del cuerpo y sus manejos inconscientes o conscientes, y el otro, refiriéndose a lo que se dice del cuerpo. Es decir, el estudio científico de lo corporal no se limita a la mirada médico-biológica sino también las disciplinas encargadas de desentrañar los significados pueden ver en el cuerpo y sus procesos un objeto de estudio viable y por develar.

La importancia de abordar al cuerpo radica en que el ser humano vive con y a través de él. En el hombre y la mujer se esboza un yo primigenio cuando se reconocen como una entidad corpórea, se marcan los límites del yo y no-yo, esto siguiendo la idea lacaniana del estadio del espejo. En este orden de ideas, la línea de reconocimiento del cuerpo como vía de existencia la encontramos en el mismo Piaget quien señala el tránsito de lo sensoriomotor a las operaciones formales, es decir, el cuerpo es una manera de relacionarse con el mundo y conocerlo. Además, en él se experimenta la enfermedad y se depositan diferentes experiencias de la vida.

---

<sup>1</sup> Couplan, J. y Gwyn, R. *Discourse, the body, and identity*. Inglaterra, Palgrave., 2003.

Shilling<sup>2</sup> señala que el cuerpo es un proyecto, es decir, se está haciendo:

(es) un fenómeno biológico y social inacabado el cual es cambiado por su participación en la sociedad; estilos de caminar, hablar y los gestos son influenciados por nuestra crianza, el cuerpo es visto como una entidad que está en un proceso de llegar a ser, un proyecto que deber ser trabajado y consumado como una parte del autoestima del individuo

Ante esta realidad, el ser humano como sujeto cognoscente, toma al cuerpo como objeto cognoscible. De ahí, se derivan dos posturas de abordaje científico del cuerpo que pueden contraponerse entre sí o bien, dar origen a un punto medio. Por un lado, la visión biologista y por otro, una visión sociocultural. Al respecto López señala:

una sostiene que somos sólo un organismo compuesto de carne, huesos y que conociendo su fisiología puede bastar, e incluso se puede comprender, que las remediaciones se asemejen a las empleadas en una máquina (...) en una segunda vertiente sobre el cuerpo, se sostiene que el del humano es producto de un proceso social y político, así como cultural y moral, que establece maneras de sentir y funcionar de los órganos<sup>3</sup>

Estos dos marcos de referencias, han servido para que existan diversos abordajes disciplinarios que oscilan entre la medicina, genética humana, y otras similares de corte biologista hasta las ciencias sociales como la antropología y la sociología. Todas ellas no son excluyentes entre sí, más bien se trata de disciplinas que se pueden articular para abordar los procesos corporales, entendiéndolos y atendiendo desde diferentes flancos para promover una mejor calidad de vida del sujeto y una muerte no tan trágica como hoy día se suscita. En este sentido, las lecturas que pueden emerger de las llamadas disciplinas socio-humanísticas pueden aportar elementos para una comprensión no fragmentaria de lo corporal. Una de estas disciplinas es la pedagogía misma que ha quedado al margen en este campo de estudio.

---

<sup>2</sup> citado en Coupland Gwynd op. Cit p. 88

<sup>3</sup> López Ramos, Sergio, *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México: Los Reyes, 2006. p. 15

La pedagogía como la ciencia avocada al “...estudio de la formación del ser humano, el análisis de las prácticas educativas y el proceso de enseñanza aprendizaje..”<sup>4</sup>, podría prestar atención al cuerpo como entidad educable. Habría que problematizar en torno a cuáles son las prácticas educativas que conducen al cuerpo a una manera peculiar de vivirse, entendiendo por práctica educativa aquel espacio social, formal o informal donde existe un contenido a aprender, un sujeto cognoscente y un sujeto que media esta apropiación de conocimiento de manera explícita o no, aunado a una serie de herramientas para ello.

La pedagogía ha hecho aproximaciones al cuerpo desde la denominada Educación Física, ésta se ha encargado más de cómo desarrollar la motricidad del sujeto para favorecer las habilidades motoras finas y gruesas. En este sentido, Planella señala la siguiente idea a partir de un autor (Fullat) que se ha avocado al estudio pedagógico del cuerpo:

La crítica de Fullat a la pedagogía se apoya en el abandono del estudio del cuerpo-propio, y en centrarse especialmente en el estudio del cuerpo-objeto. Para Fullat aparece una nueva perspectiva «la de mi cuerpo propio, mi cuerpo en cuanto experimentado por la conciencia personal, no coincidiendo con el cuerpo estudiado e intervenido por los tecnocientíficos de la educación»<sup>5</sup>

Esto permite pensar la necesidad de plantearse una pedagogía que aborde el cuerpo más allá de la denominada educación física y que nos permita entender esas prácticas educativas que moldean al cuerpo. Para tal empresa, hay que recurrir a los sujetos en contexto recuperando los discursos sobre el cuerpo y su eventual apropiación que se concretiza en usos y abusos de éste. Transitamos pues de una idea moderna del cuerpo como objeto a una idea posmoderna del cuerpo, de alguien con palabra sobre él. Un cuerpo con el que se aprende pero también aprende nuevas formas de sentir, mirar, usarse, etcétera. El sujeto es educado sobre una forma de vivir al cuerpo y con él.

---

<sup>4</sup> Estas palabras fueron obtenidas del Seminario de Investigación Educativa en la FES Acatlán conducido por la Doctoranda Alma Beatriz Gutiérrez

<sup>5</sup> Planella, J. (enero- abril, 2005) Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico. *Educación social*. Núm. 336. Extraído el 15 de septiembre de 2007 de [http://www.revistaeducación.mec.es/re336\\_11.htm](http://www.revistaeducación.mec.es/re336_11.htm)

El cuerpo humano se constituye entonces en la posibilidad de que los hombres tengan y hagan una vida social, se enfrenten a los límites de sus resistencias y cultiven sus enfermedades, lo que ha vuelto normalidad entre los habitantes de las magalópolis (sic), porque todos comparten hábitos, ritos y patologías; la democracia se instala por vía de formas de vivir y de morir<sup>6</sup>

Estas formas de vivir y morir a las que hace referencia el autor, no son iguales a todos los grupos sociales. Cada uno cuenta con peculiaridades de relacionarse con su cuerpo, vía de la salud y la enfermedad. Así, existen diferencias de raza pero también de género y grupo de edad<sup>7</sup> sobre las cuales habría que plantear una problematización desde la pedagogía: sobre la formación de unos cuerpos, las prácticas para ello y sus consecuencias para poder plantear algunos mecanismos de intervención donde el cuerpo- sujeto se asuma como una unidad y el cuerpo sea una posibilidad de desarrollo.

A partir de lo dicho se planteó la siguiente *pregunta de investigación*:

*¿Cuáles serían los **supuestos de una teoría pedagógica** que tome como objeto de estudio la educabilidad y educatividad del cuerpo/sujeto considerando a la educación como un constituyente de lo corporal y qué **implicaciones** tendría en el ejercicio profesional del pedagogo?*

Ante tal interrogante se planteó el siguiente *supuesto de investigación*:

*Si el cuerpo humano es producto de un proceso de construcción histórica, social y cultural, luego entonces está sujeto a diversas acciones educativas formales e informales que lo configuran, por lo que se puede plantear un marco pedagógico que considere como objeto de estudio la relación cuerpo-sujeto-educación problematizando las prácticas educativas entorno a ésta así como sus repercusiones en la formación del sujeto que se traducen en un estado existencial de salud, enfermedad o detrimento de la calidad de vida, para lo cual se puede recuperar la perspectiva teórica propuesta por el Dr. Sergio López Ramos cuyas nociones de cuerpo-sujeto y lo corporal sirvan de*

---

<sup>6</sup> López Ramos, Sergio, *Órganos, emociones y vida cotidiana*. México: Los Reyes, 2006, p. 33

<sup>7</sup> Giddens, Anthony. *Sociología*. 4ta edición. Nueva Alianza, España, 2002

*herramientas conceptuales para analizar el objeto de estudio mencionado y poder plantear intervenciones pedagógicas viables encaminadas al empoderamiento del cuerpo-sujeto posibilitando una formación que se traduzca en una mejor calidad de vida y de aprendizaje.*

Para esto se planteó el siguiente *objetivo general* de la investigación:

*Enunciar algunos principios teóricos de una pedagogía corporal basándose en la perspectiva de Sergio López Ramos, señalando las implicaciones para la investigación pedagógica así como en la intervención pedagógica en el ámbito formal y no formal, específicamente en el campo de la salud.*

Como *objetivos particulares* se plantearon los siguientes con la finalidad de ilustrar o reflexionar sobre cuestiones que condujeran a la consecución del objetivo principal:

- 1.- Describir las prácticas educativas del cuerpo en el México antiguo (aztecas y mayas).*
- 2.- Caracterizar las prácticas educativas del cuerpo en México del siglo XIX*
- 3.- Enunciar las prácticas educativas del cuerpo en México actual*

Estos primeros sirvieron para ilustrar la que las prácticas educativas en torno al cuerpo han cambiado respondiendo a diferentes intereses pero repercutiendo en la formación del sujeto

- 4.- Definir la categoría cuerpo-sujeto desde la perspectiva del Dr. Sergio López Ramos*
- 5.- Enunciar el papel de la educación en el proceso corporal*
- 6.- Enunciar los principios de una pedagogía corporal*

Con estos se pretendió reflexionar sobre los supuestos teóricos de la pedagogía corporal sustentada en la perspectiva de López Ramos.



7.- *Describir el papel del cuerpo en la educación formal y sus implicaciones en el aprendizaje*

8.- *Establecer los principios de la educación para la salud a partir de la pedagogía corporal*

9.- *Enunciar las implicaciones en la investigación educativo-pedagógica desde el marco teórico de la pedagogía corporal*

Éstos últimos se plantearon para plantear reflexiones específicas de las implicaciones de la pedagogía corporal en la práctica profesional en los ámbitos de investigación, educación formal y no formal, especialmente en el campo de la salud.

Para la realización de este trabajo se siguió la *metodología* de la investigación *documental* dada la naturaleza del objetivo que hace referencia a un ejercicio reflexivo sobre el trabajo de Sergio López y sus aportaciones al campo de la pedagogía. El material que se consultó fueron libros y revistas pedagógicas así como de otras áreas disciplinarias para construir el campo problemático. Se realizó una lectura crítica de éstos y se establecieron relaciones entre ellos.

Se eligió la perspectiva de López Ramos para plantear el presente trabajo por dos principales motivos. Por un lado, por la viabilidad explicativa que representa la propuesta del autor que se ha concretado en diversidad de publicaciones y desarrollo de actividades académicas dentro de la UNAM que, en su momento, pueden ser tomadas en cuenta como una perspectiva seria de entender lo corporal que si bien se aceptan sus posibles carencias epistemológicas como toda teoría está sujeta a mejorarse y desarrollarse.

Sergio López Ramos es:

Licenciado en Psicología por la FES-Iztacala, Maestro en Historia de México por la FFyL, Doctor en Antropología por la ENAH. Acupuntor por el Centro de Medicina Integral. Maestro Zen, discípulo del Roshi Hozumi Gensho. Profesor-investigador en la UNAM, FES-Iztacala. Coordinador de la línea Diversidad Cultural y Educación para la

Salud en el Posgrado de Pedagogía de la FES-Aragón. Plantea una reconceptualización filosófica y epistemológica sobre temas diversos entre los que destacan: la salud, los procesos mórbidos crónico-degenerativos, los procesos psicosomáticos, el trabajo corporal, la pedagogía de lo corporal. Cuenta con la publicación de diversas obras de su autoría en materias de: historia social, historia oral, historia de la psicología en México, antropología, filosofía, lo corporal y lo psicosomático, propuestas terapéuticas, así como en poesía y narrativa. Interesado en la búsqueda de la explicación de la condición humana y dar respuesta a las diferentes problemáticas de la salud de la población mexicana. En 1989 incursionó en la meditación Rinzai y en 1999 logra ser el discípulo del Roshi Hozumi Gensho, dándole el nombre de Genshin. Fundador del Centro de Estudios y Atención Psicológica A.C. (CEAPAC) en 1985 y del ZENDO Teotihuacan en 2000. Creador de la Revista científica VEREDA: Teoría y Práctica de la Psicología, publicada de 1985 a 1990. La búsqueda y propuesta de nuevas alternativas, lo han llevado a la construcción de un Instituto para investigar el proceso de las enfermedades crónico-degenerativas y el cáncer, y el proceso emocional en el cuerpo de nuestros días.<sup>8</sup>

Dentro de sus obras se encuentran:

Entre la fantasía, la historia y la psicología, México, CEAPAC, Ráda Barmen, 1993.

Cuerpo, Identidad y Psicología, México, Plaza y Valdes, 1998.

Zen y Cuerpo Humano, México, Verdehalago, CEAPAC, 2000.

Prensa, cuerpo y salud en el siglo XIX mexicano (1840-1900), México, Miguel Ángel Porrúa-CEAPAC, 2000.

Historia del aire y otros olores en la ciudad de México 1840-1900, Porrúa, CEAPAC, México, 2000.

Zen, Acupuntura y Psicología, México, Plaza y Valdes, CEAPAC. 2002.

(coord.) Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones I, México, Plaza y Valdés-CEAPAC, 2002.

(coord.) Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones II, México, Zendová Ediciones, 2002.

(coord.) Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones III, México, CEAPAC, 2003.

(coord.) Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones IV, México, CEAPAC, 2007.

(coord.) Lo corporal y lo psicosomático. Aproximaciones y reflexiones V, México, CEAPAC, 2008.

Historia de la Psicología en México. Fuentes hemerográficas, Tomo II, México, CEAPAC, 2009.

---

<sup>8</sup> <http://www.myspace.com/sergiolopezramosgenshin>.

Fuentes hemerográficas para una historia del cuerpo humano en México, (1846-1899), México, CEAPAC Ediciones, 2005.

Bernardo Gastélum, los Contemporáneos y la psicología. Historia de la psicología en Sinaloa, México, UAS, CEAPAC, 2005.

Órganos, emociones y vida cotidiana, México, Los Reyes, 2006.

El cuerpo humano y sus vericuetos, México, Miguel Ángel Porrúa, 2006.

Ezequiel Adeodato Chávez Lavista. Pionero de la Psicología y los procesos corporales en México. México, UNAM, FES-Iztacala, 2007.

(coord.) Una mirada incluyente de los psicólogos de Iztacala. Hacia una nueva construcción de la psicología, México, UNAM, FES Iztacala, 2007.

Diabetes Mellitus. Entre la ciencia y la vida cotidiana, México, CEAPAC ediciones, 2008.

(coord.) Historia de la psicología en México, Tomo I, México, CEAPAC, 1995.

Historia de la psicología en México. Fuentes hemerográficas. Tomo II. México, CEAPAC Ediciones, 2009.

### **Poesía y Narrativa:**

Once voces, México, ENEP Iztacala, 1982.

La desdicha sea dicha, México, CEAPAC, 1994.

Sin corazón en casa, México, Plaza y Valdés, 1997.

El Zen y las pasiones, México, Plaza y Valdés, 2000.

De cómo la moral se hizo psicología en México, México, Ediciones El Aduanero, 2002.

Relatos de un monasterio budista, México, Zendová ediciones, 2002.

La mujer de mis sueños, México, CEAPAC, 2003.

Relatos de un zendo mexicano, Tomo I, México, CEAPAC, 2003.

Relatos de un zendo mexicano, Tomo II, México, CEAPAC, 2007.

Biografías de héroes anónimos, México, CEAPAC, 2007.

Cuentos del cuerpo, México, CEAPAC, 2008<sup>9</sup>

Algunas de sus obras han sido prologadas por autoridades intelectuales como la Dra. Victoria Novelo de la ENAH o el Dr. Álvaro Matute del Instituto de Investigaciones Históricas de la UNAM

Su trabajo ha sido citado en revistas internacionales como *Educação & Linguagem* y el *American Journal Public Health*. También ha sido retomado en las líneas de investigación como la del Mtro. Jorge G. Escobar Torres, profesor investigador de tiempo completo en la licenciatura en Psicología de la Universidad Autónoma del

---

<sup>9</sup> <http://www.myspace.com/sergiolopezramosgenshin>.

Estado de Hidalgo, en temáticas del currículum y la Mtra. Norma Delia Durán Amavizca investigadora del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (UNAM), sobre la educación del cuerpo.

Ha dirigido y dictaminado 127 tesis de licenciatura, en la licenciatura en psicología de la Fes Iztacala, así como algunos trabajos de licenciatura en la UAM. Ha asesorado dos tesis de maestría en Pedagogía de la FES Aragón donde actualmente funge como docente.

Por otra parte, en la elección también está en juego la subjetividad de quien escribe estas líneas pues al elegir a este autor como pilar de la reflexión que aquí se propone (se retoman también otros autores que enriquecen dicha visión tanto a favor como en contra), representa la oportunidad de dar continuidad a una lectura iniciada hace algunos años de las propuestas del Dr. López cuyo uno de sus productos la tesis que presenté al egresar de la carrera de psicología<sup>10</sup>.

La herencia que pueden dejar miradas externas al campo de la pedagogía puede ser bastante enriquecedora sobre todo si se apela a la interdisciplinariedad y reconocimiento de la realidad en su complejidad, por lo que la recuperación de esta postura puede aportar nuevos caminos de problematización.

Este trabajo representa apenas una aproximación preliminar pero cuya intención es brindar aportaciones en tres áreas del saber disciplinar/profesional de la pedagogía señaladas en el Plan de Estudios de 1984 de la Licenciatura en Pedagogía en la FES Acatlán. Dos de ellas son ubicadas en dicho Plan como parte del ciclo básico, a saber:

1.- En el área básica pedagógica se abordan cuestiones epistemológicas y teleológicas del hecho educativo, así como las distintas perspectivas teórico - pedagógicas que se han desarrollado a lo largo de la historia además de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

---

<sup>10</sup> Pude consultarse la tesis: Flores González, Julio Israel. *Identidad psicósomática del adolescente mexicano urbano*. Tesis de licenciatura en psicología. UNAM FES Iztacala, 2002.

La tesis propuesta apunta a la revisión histórica de la educación del cuerpo en el ámbito formal para lo cual parte de una definición de educación, de pedagogía, de lo corporal como objeto pedagógico de estudio y del sujeto como un actor en el hecho educativo. Estos cuatro ejes plantean una discusión pedagógica propia de la llamada área básica.

2.- El área socio- pedagógica se refiere a la relación de lo socio-cultural con el fenómeno educativo. La visión que propone esta tesis, recupera la educación del cuerpo como constituyente de la identidad psicosomática del sujeto pero además, articula el contexto histórico-socio-cultural en el que se inscribe el acto educativo del cuerpo señalando que, los grupos sociales educan cuerpos-sujetos diferentes.

3.- La tercera área corresponde a la formación profesional donde se pretende articular los conocimientos de otras áreas previas para aplicarlos a las situaciones educativas. Por lo que esta tesis, propone algunos caminos para el uso crítico de la pedagogía corporal en el campo profesional del pedagogo, específicamente la educación para la salud, la docencia y la investigación.

El trabajo se ha dividido en tres capítulos:

El primero de ellos pretende ser una mirada retrospectiva a la educación formal del cuerpo donde se señalarán las prácticas en torno al cuerpo que se siguieron desde las culturas prehispánicas de los aztecas y mayas, hasta el siglo XIX. En este recorrido se encontrará que las prácticas sobre qué hacer con el cuerpo van desde concebirlo como una vía para formar guerreros, pasando por la visión pecaminosa en la colonia, y llegando a la visión higienista del siglo XIX y principios del XX. Se realiza un bosquejo que pretende ser el pretexto para estudios de mayor profundidad y poder explicitar las prácticas formales, reales y ocultas en relación a cómo educar el cuerpo y las consecuencias de ello.

En el capítulo 2 se plantean los principios rectores de una pedagogía corporal (PC). Para ello se inicia con enunciar algunos postulados desde la lectura del Dr. López Ramos sobre el cuerpo, el sujeto, y lo corporal. Acto seguido se plasman algunas ideas

relacionadas al papel de la educación en el proceso corporal para finalizar con el señalamiento de los principios de una PC.

El último capítulo versa sobre tres campos de estudio de la PC, en un primer momento se mencionan algunas directrices para la problematización de la relación entre lo corporal y el aprendizaje en el aula, para pasar después a señalar el campo de la educación para la salud como un área de oportunidad profesional para el pedagogo desde la PC.

Se finaliza con una reflexión en el quehacer indagatorio del profesional de la educación señalando las vicisitudes a las que se enfrenta cuando se reconoce como un constructor de significados de la realidad cuyo proceso lo involucra en lo psicológico, histórico y corporal.

Este trabajo cierra con una reflexión personal sobre los aportes que deja la elaboración de estas líneas como profesional de la pedagogía, enfatizando las dificultades de la encarnación del discurso así como los retos que se abren al terminar un texto que, a pesar de ser como opción de titulación a nivel licenciatura, representa un primer intento de un ejercicio reflexivo posterior con mayor exigencia.

# I

## ***Breve recorrido histórico de la educación formal del cuerpo en México***

*El cuerpo es un topos donde el tiempo deja su huella-*

*Conrad Vilanou*

La educación es entendida como un proceso de formación del ser humano que se caracteriza por brindar a los individuos los valores, habilidades y actitudes que son aceptadas y reconocidas socialmente. Es decir, la educación es un medio de socialización del individuo que lo inserta en su contexto cultural. Por ello, Pilar Gonzalvo menciona que la sociedad se asegura la incorporación de los individuos bajo la misma perspectiva a la comunidad a través de la educación<sup>11</sup> La educación reproduce la cultura pero también es un vehículo para transformarla.

Al hablar de educación como proceso se entiende que ésta no es exclusiva de un periodo de tiempo sino que es continua a lo largo de la vida. Se puede expresar a través de instituciones destinadas específicamente a ello como lo sería la educación formal, o bien a través de prácticas de enseñanza informales como ocurre con la familia.

Por su parte, al hablar de formación se entiende que el ser humano se está haciendo y no es una obra terminada. Se va conformando a través de los grupos en los que participa de ahí la frase del filósofo Fernando Savater: "...Nacemos humanos pero eso no basta, tenemos también que llegar a serlo..."<sup>12</sup>. En este mismo orden de ideas Rousseau sostiene que una característica definitoria del hombre es su perfectibilidad, es decir. "...la facultad de perfeccionarse a lo largo de la vida, mientras el animal guiado

---

<sup>11</sup> Gonzalvo, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial: la educación de los criollos y la vida urbana*. El Colegio de México, México, 1990.

<sup>12</sup> Savater, Fernando. *El valor de educar*. Ariel, España. 1997. p. 21

desde su origen y de modo firme por la naturaleza, es por así decirlo perfecto de una vez desde su nacimiento...”<sup>13</sup>. Esto supone que la educación juega un papel importante en la humanización del hombre pues gracias a aquella se aprehende la cultura de una comunidad dándole cohesión a través de la transmisión de un conjunto de símbolos y significados compartidos.

El hombre y la mujer son eminentemente culturales y a través de las prácticas que realizan en interacción con los otros, crean y reproducen la cultura de su grupo de pertenencia y de referencia. La inscripción de la cultura está en lo que es y hace el ser humano, un ejemplo de ello es el cuerpo como entidad que posee un significado a partir de un contexto. La educación como medio de transmisión de la cultura, contribuye a la formación de ciertos cuerpos.

La relación entre la cultura y el cuerpo es clara dado que “...el cuerpo no es natural, ya que resulta que las células se han transformado con los procesos sociales y culturales...”<sup>14</sup>. Es decir, el cuerpo se constituye en un depositario de las prácticas culturales y sociales modificando su condición y funcionamiento. Los usos del cuerpo son expresiones socio –culturales mismas que se aprenden a través de un proceso de educación y es ahí donde encontramos la relación cuerpo – educación.

La educación del cuerpo se refiere al proceso de formación sobre los usos del cuerpo del individuo. Aprender a ser y usar el cuerpo se da por prácticas informales como formales y dichas prácticas, como todo proceso educativo, están en función del espacio – tiempo en que se desarrollan.

A continuación se presenta un ejemplo de la articulación entre la educación, el cuerpo, la cultura y la dinámica social en México comenzando por las culturas mexica y maya, posteriormente se recupera la época colonial para concluir con el siglo XIX.

### **a) La educación del cuerpo en el pueblo mexicana**

---

<sup>13</sup> Ferry, Luc y Didier, Vicent. *¿Qué es el hombre?*. Taurus, México, 2002. p. 31

<sup>14</sup> López Ramos, Sergio. *Órganos, emociones y vida cotidiana*. Los Reyes, México. 2006. p. 14



Los aztecas tenían dos clases de educación, a saber: "...la primera que se podría llamar doméstica, comienza en el momento de su nacimiento y se desarrolla durante los primeros años de vida bajo el cuidado de los padres en la intimidad familiar. La segunda que es la escolar, se realiza en instituciones a tal efecto fundadas y mantenidas por la comunidad social o el Estado..."<sup>15</sup>.

Ambos tipos de educación tenían la finalidad de formar a un hombre maduro de corazón firme y rostro sabio. "...el rostro y el corazón no debían quedarse tal como vinieron al mundo, sino que estos dos atributos de hombre maduro u hombre persona tenían que ganarse calificativos de sabio y firme como la piedra, respectivamente. Sólo logrado esto, el ideal del hombre persona del mexica se daba por realizado..."<sup>16</sup>

Para cumplir tal finalidad la educación de los mexicas era rigurosa en todos los niveles. El cuerpo era el depositario de algunas de éstas prácticas que se traducían en usos y castigos tanto en la educación doméstica como en la escolar y cuya finalidad era lograr conservar los valores exhaltados en los aztecas.

La educación doméstica se caracterizaba porque los padres se ocupaban de la educación del hijo y la madre de la educación de la hija. Las prácticas educativas eran las siguientes: "...si eran varones, se les ocupaba en cargar, en ayudar a sus padres en la recolección de granos de maíz y frijol en el campo, en el aprendizaje de técnicas útiles para la vida como la caza y la pesca, la conducción de canoa y otros (oficios) (...) las madres se ocupaban a su vez de sus hijas para que aprendiesen a hilar, tejer, labrar, moler el maíz y barrer la casa..."<sup>17</sup>

Esta educación está vinculada a la idea de los aztecas de ser personas trabajadoras donde el ocio era castigado. La importancia del trabajo radica en que era el único medio para satisfacer las necesidades de la organización socio – económica de los aztecas: el Calpulli. El trabajo era un valor para la sociedad.

---

<sup>15</sup> Kobayashi, José María. *La educación como conquista*, Colegio de México, México, 1974. p. 60

<sup>16</sup> *Ibidem* p. 111

<sup>17</sup> *Ibidem* p. 63

En la enseñanza que se daba en los hogares y que buscaba formar a los sujetos en las prácticas antes descritas, se realizaba una educación del cuerpo para responder a las demandas del trabajo pues el cuerpo era la herramienta principal para realizar las labores, para ello podríamos pensar que a través de la imitación se enseñaba a cómo usar el cuerpo y poder realizar de manera adecuada las múltiples tareas tanto agrícolas como domésticas. Pablo Escalante comenta "...los pies eran pinza, las piernas soporte y palanca, la cabeza misma era el punto de apoyo en los procesos de carga..."<sup>18</sup>. Estos usos del cuerpo eran necesarios para comerciar, labrar tierras y en general realizar el trabajo de campo y comercio. Por su parte, también existía un uso especial del cuerpo de la mujer para realizar las labores domésticas por ejemplo "...En la faena más común de la mujer mesoamericana, moler en el metate, también trabajaban los pies, pues en la postura que debían adoptar con las piernas plegadas pero sin sentarse completamente los empeines contribuían a dar impulso al cuerpo para que efectuara el movimiento hacia delante y hacia atrás..."<sup>19</sup>

Sin embargo, en la educación doméstica no bastaba con enseñar los usos del cuerpo para efectuar el trabajo sino también se fomentaban otros aspectos que se valoraban en la sociedad mexicana como la obediencia, el respeto a los otros, la humildad y la cooperación. Al respecto Kobayashi comenta "...la educación doméstica no se agotaba con enseñar a los hijos medios necesarios para el aspecto práctico de la vida humana. El mismo cuidado se tomaba en la educación de aspecto moral y de la manera de comportarse..."<sup>20</sup>

Para educar esta otra parte de la personalidad mexicana también se recurría al cuerpo como un medio pedagógico a través del castigo de éste. "...los castigos que imponían a los hijos desobedientes, mentirosos y descuidados eran bastante duros. Se les castigaba azotándoles con ortigas, punzándoles con espinos de maguey hasta sangrar, pellizcándoles hasta dejarles llenos de cardenales, golpeándoles con un palo,

---

<sup>18</sup> Escalante Gonzalbo, Pablo. "La casa, el cuerpo y las emociones". En: *Historia de la vida cotidiana en México: Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*. FCE – COLMEX. México, 2004 p. 241.

<sup>19</sup> Idem

<sup>20</sup> Kobayashi Op. Cit. p. 63

dejándolos sobre el suelo mojado o húmedo atados de pies y manos colgándoles atados de pues o haciéndoles respirar el humo de chile quemado...”<sup>21</sup>

La educación de cuerpo ya sea a través de sus usos o de su castigo, estaba encaminada a reproducir la ideología mexicana en sus ciudadanos. Larroyo al respecto comenta: “...al término de la educación familiar se ha inculcado a los jóvenes temor a los dioses, amor a los padres, reverencia a los ancianos, misericordia a los pobres y desvalidos, apego al cumplimiento del deber, alta estimación a la verdad y a la justicia, y aversión a la mentira y al libertinaje...”<sup>22</sup>

Podríamos decir hasta aquí que la institución familiar era una reproductora del sistema lo que favorecía a la cohesión social de los mexicanos además de una identidad y lo que se hacía con el cuerpo cumplía una función socio – cultural para formar sujetos *ad hoc* a lo que exigía la cosmovisión azteca del ser humano.

Esta cosmovisión que se reproducía a través de la educación informal del cuerpo también se daba en la educación escolar la cual se brindaba en las dos instituciones principales destinadas a ello era el Calmécac y el Telpochcalli. Ambas instituciones cumplían la función social de formar individuos que respondieran a dos de las principales prácticas mexicas que eran la guerra y la religión.

El Calmécac era destinado principalmente a los hijos de los nobles. “...la educación en el Calmécac tenía por objeto las tres finalidades siguientes: en primer lugar era donde se crían los que rigen, señores y senadores y gente noble, que tienen a cargo de los pueblos de allí salen los que poseen ahora los estrados y sillas de la república, en segundo lugar, era también el plantel en el que se formaban los que están en los oficios militares que tienen poder de matar y derramar sangre, y en tercer lugar, era el centro de capacitación de donde salían los ministros de los ídolos...”<sup>23</sup>

Para cumplir estos tres objetivos educativos (formar dirigentes políticos, militares y religiosos) se seguía una educación del cuerpo caracterizada por su rigor con miras a

---

<sup>21</sup> Kobayashi Op. Cit p. 65

<sup>22</sup> Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México* Porrúa, México, 1979. p. 70

<sup>23</sup> Kobayashi. Op. Cit. p. 76

fortalecer el carácter de los jóvenes. Se sometía al cuerpo a diversas prácticas como bañarse con agua fría, abstinencia, poco sueño, entre otras. Si los jóvenes no cumplían tales acciones había castigos corporales harto severos "...falta de respeto a sus mayores, no levantarse a la hora de penitencia de media noche, comer a escondidas eran motivo suficiente para que los sacerdotes – maestros, les azotasen con ortigas, les punzasen con espinas de maguey hasta que les salían sangre y les colgasen de los pies para hacerles respirar humo de chile quemado..."<sup>24</sup>. De ahí que algunos cronistas consideran a los Calmécac como casas de lloro y tristeza debido a la rigidez de su disciplina.

Por su parte, el Telpochcalli era una institución destinada a los macehuales o gente del pueblo y encargada de formar guerreros. "...la finalidad de la educación consistía en formar hombre valientes y buenos soldados al servicio del ideal místico – guerrero de Huitzilopochtli por lo cual todas sus actividades iban encauzadas hacia el fortalecimiento físico y el fomento de la obediencia disciplinaria de los muchachos..."<sup>25</sup> Para lograr este fin, el cuerpo era sometido a trabajos rudos y castigos severo para que el joven fuera capaz de resistir el hambre, la sed, la fatiga y los cambios climáticos lo cual era menester en la práctica guerrera.

La educación del cuerpo en el pueblo mexicana también se vinculaba a usos religiosos como lo era la danza o baile. La religión mexicana se caracterizaba por su politeísmo y antropomorfismo pero además por las prácticas diversas que realizaban para tener comunicación con los dioses tanto en el sentido de agradecimiento como de petición. Una de estas prácticas era el baile el cual se enseñaba en el Calmécac y el Telpochcalli. El método era el ensayo lo cual permitía que los jóvenes fueran adquiriendo el dominio de su cuerpo de acuerdo a los diferentes pasos que demandaba el sonido de los tambores.

### ***b) La educación del cuerpo en el pueblo maya***

---

<sup>24</sup>Ibidem p. 78

<sup>25</sup> Ibidem p. 98

La educación maya estaba encaminada a formar individuos que sirvieran a su pueblo, a su religión y a su familia para ello realizaban una serie de prácticas educativas que comenzaban en el hogar y posteriormente, seguían en otras instituciones públicas.

La educación en el hogar estaba dirigida por los padres y se acostumbraba dejar a los niños que jugaran. El juego servía de un medio educativo y de expresión socio – cultural ya que a través de él se reproducían las actividades que hombres y mujeres realizarían cuando estuvieran más grandes. Así los niños ayudaban a sus padres en las labores del campo y las mujeres habían lo propio con su madre pero en las labores domésticas.

Los establecimientos educativos seguían a la educación familiar. Sobre estas instituciones, Larroyo comenta "...había dos clases de estos establecimientos uno para nobles y otro para la clase media. En el primero se daba preferencia a las enseñanzas de la liturgia, sin descuidar lo relativo a la astrología, la escritura, el cálculo y la genealogía. En el segundo la educación era menos esmerada, acentuándose las prácticas militares..."<sup>26</sup>

En estos centros educativos se promovía un aspecto muy importante en la cultura maya que era la disciplina la cual se inculcaba a través de la obediencia y el control de sí mismo. Esta disciplina se educaba a través de algunas prácticas y castigos al cuerpo como los periodos de ayuno y continencia lo cual se buscaba tuviera un efecto en la personalidad de los jóvenes: "...la educación de los jóvenes, el ejercicio del autocontrol, el trabajo cooperativo y la inculcación del espíritu de sobriedad vinieron a producir en el pueblo maya un carácter tranquilo que, esencialmente fue introvertido pero de una naturaleza disciplinada más bien que egocéntrica..."<sup>27</sup>

También existió una educación estética del cuerpo, es decir, se transmitía cómo usar el cuerpo para realizar una de las principales actividades culturales en la cultura maya como lo eran los rituales religiosos a través del baile. Seguramente el uso del cuerpo a

---

<sup>26</sup> Larroyo, Op. Cit. 78

<sup>27</sup> Thompson, Eric. *Grandeza y decadencia de los Mayas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1984 p. 194.

través del baile se enseñaba de manera informal y formal a través de la imitación: "...el baile era muy popular entre los mayas y se puede decir que era un rasgo esencial en sus costumbres y un elemento indispensable en su vida. El baile se mezclaba en todas las solemnidades públicas y privadas, religiosas y civiles, cambiaban de figuras según las circunstancias en que se verificaba, sus pasos se ajustaban al objeto que se festejaba..."<sup>28</sup>.

Ahora bien, el cuerpo en los mayas también tenía usos peculiares que reflejaban su ideología religiosa como lo era la deformación de su rostro con la finalidad de no ser como los dioses además de que dicha práctica se vinculaba con su ideal de belleza y ésta iniciaba desde la infancia. "...que las indias criaban a sus hijitos en toda la aspereza y desnudez del mundo porque a los cuatro o cinco días de nacida la criatura poníanla tendidita en un lecho pequeño, hecho de varillas y allí, boca abajo, le ponían entre dos tablillas la cabeza: la una en el colodrillo y la otra en la frente allí padeciendo hasta que acabados algunos días les quedaba la cabeza llana y enmoldada como la usaban todos ellos..."<sup>29</sup>

A través de las líneas anteriores se intentó caracterizar la educación del cuerpo de los pueblos aztecas y mayas. Se puede observar que en ambas culturas los usos del cuerpo están en función de los valores exaltados por estos pueblos sobre todo en tres aspectos que les daban su identidad: el ser guerrero, el ser religioso y la relación con su prójimo. Tanto los aztecas como los mayas educan al cuerpo para que sea expresión de su actitud guerrera caracterizada por la fortaleza sobre todo en los mexicas, pero también el cuerpo es medio de expresión religiosa tanto en el baile como en los atuendos que se ponen en él así como un medio para educar una actitud sobre todo de cooperación y respeto.

El cuerpo es expresión del concepto de ser humano que se tiene en una sociedad y la educación de éste es un medio para reproducir la ideología y preservarla. Los pueblos maya y azteca eran profundamente místicos, sus cuerpos también. En ambas

---

<sup>28</sup> Larroyo Op. Cit. p. 79

<sup>29</sup> Fray Diego de Landa "castigos: ejemplos y enseñanza. Educación de los jóvenes y crianza de los niños entre los indios de Yucatán": En: Escalante, Pablo. Antología: Educación e ideología en el México antiguo. SEP – Ediciones el Caballito, México. 1985. p. 76.

sociedades había un profundo respeto por el trabajo, el ocio se condenaba y eso mismo les dio grandeza. En estas culturas, la educación como proceso socializador seguía cumpliendo su objetivo a través del cuerpo ya que había una intencionalidad de enseñar qué hacer con él ya sea a través de la educación doméstica y la educación escolar. Esta manera de educar supone que los antiguos mexicanos tenían un concepto de educación holística puesto que no sólo se limitaban a transmitir la cultura a través de la memorización y recitación de los códices y oraciones que era uno de sus métodos pedagógicos más característicos, sino que también se educaba al cuerpo con la finalidad de formar a un ser humano con corazón fuerte y rostro sabio.

Conocer la educación del cuerpo en las culturas mesoamericanas ilustra que estos pueblos tenían una visión más completa sobre el ser humano donde no bastaba una formación intelectual sino que se concebía el hecho de que el trabajo con el cuerpo es una posibilidad de formar una actitud ante la vida. Hoy día el cuerpo está olvidado y tal vez sería menester echar una mirada a nuestros ancestros y ver su legado para aprender otras posibilidades de crecimiento personal como lo hicieron todos aquellos jóvenes que pasaron por las rudas tareas del Calmécac o del Telpochcalli.

## ***1.2 Cuerpo y educación en la época de la conquista y de la colonia***

Desde la conquista de México acaecida en la segunda década del siglo XVI, seguida de un periodo de tres siglos de colonia, en el rumbo de la educación se pueden identificar dos grandes momentos. El primero de ellos en manos de la iglesia católica integrando la denominada conquista espiritual, la creación de escuelas para el trabajo así como la fundación de instituciones de educación superior. El segundo momento comprende los esfuerzos por la secularización educativa teniendo como punto clave la expulsión de los jesuitas en el año de 1767.

La conquista espiritual inició con Pedro de Gante, Juan de Tecto y Juan de Aora en 1523, todos ellos de la orden franciscana. Posteriormente, llegaría otra misión de la misma orden encabezada por Martín Valencia.<sup>30</sup> Serán hasta los años de 1525 y 1533 cuando arriben otros grupos misionales, dominicos y agustinos respectivamente. En

---

<sup>30</sup> Cf. Larroyo, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*, Porrúa, México, 1963.

manos de estos tres grupos estaba la tarea de evangelizar a los pueblos originales. La finalidad de ello no sólo era de corte ideológico-religioso en cuanto que habría que derrocar a las “religiones satánicas” que, a ojos de los misioneros, profesaban tan fervorosamente los indígenas e implantar la religión verdadera derivada de cristianismo católico; también había una finalidad política de someter a un pueblo desarraigándolo de su cultura e introducir el miedo, la culpa, el cargar su cruz, la promesa de vida nueva en el más allá a pesar del sufrimiento y sometimiento que sufriera en el aquí y ahora.

Este proceso demandaba un ejercicio educativo mismo que no encontraría un sendero fácil. Varios obstáculos se hicieron presentes como fue el lenguaje y la resistencia a dejar los cultos indígenas en pueblos cuya vida cotidiana estaba impregnada de carácter místico-religioso. Ante el desafío que representó el lenguaje, surgieron varios métodos pedagógicos como la pintura, el teatro y el canto, empero las dificultades no cesaron por lo que los niños se convirtieron en foco de atención para cumplir dos funciones: servir de intérpretes al castellanizarlos y hacerlos bilingües además de que se convirtieran en agentes evangelizadores en sus hogares e ir cambiando desde la raíz a los futuros ciudadanos adultos de la Nueva España. En este camino, el cuerpo adquirió el significado de lugar de pecado, origen de concupiscencia, por ello había que lacerarlo y someterlo. La doctora Marialba Pastor comenta al respecto:

El cuerpo sangrento de Cristo sacrificado en la cruz se expuso como la lección moral que debía remitir a los creyentes a la piedad, la caridad, la resignación y el amor por las cosas espirituales contra el egoísmo, la avaricia, la soberbia y el amor por los bienes materiales...

De acuerdo con la explicación que les dieron los religiosos a los indígenas, los seres humanos compartían una naturaleza pecaminosa que los colocaba a todos en la misma miserable condición. Todos sufrirían un mismo sentimiento de culpa y – para resarcir los males y aplacar la ira divina- todos tendrían que participar ofreciéndose como víctimas, a imagen y semejanza de Jesucristo. Cada quien contribuiría con su abstinencia, su ascesis y su penitencia a ganarse el perdón de los pecados, pero todos formarían unidos a la iglesia o cuerpo místico que regularmente celebraría el rito



de la misa o sacrificio incruento por el cual se renovarían el sacrificio cruento de Jesús en la cruz.<sup>31</sup>

Si bien la idea de sobrepasar lo material como fin último de la existencia pareciera que eleva el espíritu humano, el trasfondo político de esto hace caer la intención discursiva. La postura era que en este mundo habría que someterse a la autoridad religiosa y política para ser “buenos” y obtener las ganancias prometidas pero en el fondo era el camino a la explotación y abuso. En este orden de ideas, el cuerpo se presenta como génesis del sufrimiento además de que se invita a un abandono del mismo para alcanzar lo místico y no se ve al cuerpo como posibilidad de desarrollarse espiritualmente a través del trabajo con él.

La nueva iglesia enseñó que el dolor por la muerte del cuerpo se compensaba con la esperanza de felicidad en el más allá. El cuerpo se consideraba impuro e imperfecto por estar sujeto a lo pasional y terrenal y por caducar con el tiempo. El alma no necesitaba al cuerpo para salvarse, porque ella era la que infundía vida. Ella habitaba la cárcel del cuerpo, estaba recluida o encarnada en él. En vida, la religión le ofrecía al cristiano lo necesario para separarse del cuerpo y alcanzar la pureza. Le ofrecía todos los ritos y repeticiones para penetrar en la dimensión de lo sagrado transformando sus percepciones, sus sentimientos y sus emociones limitando o anulando sus pensamientos, soledad, silencio, incienso, cantos, oraciones, purificaciones, tormentos y confesión sobre todo de los pecados carnales<sup>32</sup>

Esto es, el rechazo del cuerpo permitía acercarse a Dios. Se transitaba de una cultura fusionada con la naturaleza a una cultura antropocéntrica y anti-cuerpo que se comenzaría a instaurar en los pueblos mexicanos a partir de la educación, llamada por Francisco Larroyo<sup>33</sup>, como misional la cual se caracteriza por la escasa sistematización y cuyo principal objetivo era cristianizar a los paganos.

Estos primeros intentos educativos también fueron acompañados por la enseñanza de la lecto – escritura como vía para facilitar la dominación, además hubo intentos para establecer la relación educación-trabajo en la nueva era para los pueblos mexicanos

---

<sup>31</sup> Pastor, Marialba. *Cuerpos sociales, cuerpos sacrificiales*. Fondo de Cultura Económica, México, 2004. P. 39-40

<sup>32</sup> Pastor, Marialba op. Cit. p. 45-46

<sup>33</sup> Cf. Larroyo, Francisco op. Cit.

que ya veían dicha relación en sus centros educativos. Así, encontramos los esfuerzos realizados por Pedro de Gante quien fundó el Colegio de San José de los Naturales (1525) y Vasco de Quiroga con el Hospital de Santa fe (1532). Aquí se promovía la idea del cuerpo como mano de obra a través de la instrucción en oficios que también implicó un cambio en la relación hombre-trabajo porque se implantaron técnicas europeas. Además, en estos tiempos del siglo XVI también se haría una diferenciación entre el ser un cuerpo femenino o masculino para recibir un tipo de educación. El ser hombre implicaba servir en arduas labores del campo mientras que ser mujer era sinónimo de tareas realizadas principalmente en el hogar y al servicio de su pareja.

Desde la conquista la fusión étnica tanto física como cultural<sup>34</sup> fue un hecho común que llevaría a una constitución diferente del cuerpo pues cambiarían las prácticas de alimentación, vestimenta, educación, y un largo etcétera. Se continuaría con una división social que se traducía en que no todos los habitantes tendrían los mismos cuerpos ni mucho menos la misma educación dado el peligro político que representaba.

Ejemplo de esto fue la creación de diversas instituciones educativas para diferentes grupos sociales. El Colegio de San Juan de Letrán dirigido a los mestizos que, a pesar de seguir el mismo patrón educativo guiado por la religión se veía en sus egresados, los futuros letrados del país que serían profesores. Sin embargo, esto cambiaría con los esfuerzos de algunos misioneros por confiar en la capacidad intelectual del indígena para lo cual se crearon instituciones propias para los pueblos originarios mexicanos como lo fue el Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco, primer institución de educación superior creado en América en el año de 1536.

En sus orígenes, el plan de enseñanza del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco comprendía dos grados: de educación elemental, de parecido tipo a la que se impartía en el Convento de San Francisco de México (Colegio de San José de los Naturales, y de educación superior, que abarcaba fundamentalmente estudios filosóficos y literarios...Con el tiempo, el esfuerzo (sic) docente del Colegio de Santa Cruz de Tlatelolco abarcó importantes estudios superiores. Llegaron a cultivarse la retórica, la

---

<sup>34</sup> El usos de las representaciones del cuerpo como instrumento de dominación la encontramos en el relato de la virgen de Guadalupe, donde el cuerpo indígena pero con la ideología católica se fusionan con el afán de identificación corporal con los pueblos indígenas, el ser uno como yo es un recurso psicológico utilizado en el mecanismo de persuasión periférica, una lectura ésta desde la psicología social.

medicina indígena, la música y la teología...produjo maestros que no sólo enseñaban las lenguas indígenas sino también las artes liberales. Salieron de sus aulas aventagadísimos alumnos que llegaron a su vez a enseñar en el mismo Colegio, y no sólo: también llegaron a impartir cátedra de humanidades en conventos, a estudiantes religiosos, españoles o criollos.<sup>35</sup>

Aquí llama la atención que se inserta en el currículum la enseñanza de la medicina indígena, esto supone un reconocimiento a la forma de atender y entender el cuerpo en los pueblos originarios lo cual hoy día ha sido relegado institucionalmente e inclusive satanizado, llevando a un saber hegemónico sobre la salud encabezado por la medicina alópata que, sin demeritar sus logros, ha llevado a erigir al médico como EL profesional de la salud.

Otros colegios superiores surgieron acompañando a la Real y Pontificia Universidad de México en 1551 en el cual encontramos el origen de la medicina europea-occidental pues, una vez institucionalizada su enseñanza a partir de 1582, en el siglo XVII se instauró la enseñanza de la cirugía lo cual tendrá un impacto en las formas de entender y curar al cuerpo. Por otra parte, en esta institución de enseñanza superior fue un claro ejemplo del olvido del cuerpo como vía de conocimiento en el proceso educativo, pues se enseñaba con el método escolástico con claro corte racional.

El método de la enseñanza en la Universidad era el escolástico, cuyo punto de partida es la lectura de un texto clásico (de ahí el nombre de lecciones dado a las cátedras). Tocante a la Filosofía y a la Teología, el método escolástico trata de demostrar la concordancia de la razón con la fe por un procedimiento silogístico. Por ello, el catedrático fracciona la materia objeto del aprendizaje en varias tesis o proposiciones. A continuación explica el sentido de éstas. Después presenta los argumentos en pro y en contra de dichas proposiciones, con la mira de obtener deductivamente una conclusión en concordancia con los principios de la dogmática católica. Si el punto a debate es de carácter teológico, hay que aducir tres clases de argumentos. El primero de éstos se funda en la Biblia, el segundo en la tradición eclesiástica (Padres de la Iglesia y Concilios) y el tercero en la ausencia de contradicciones, pues la revelación es suprarracional pero no antirrational. Los grados universitarios eran los mismos que los de las universidades europeas: bachillerato, licenciatura o maestrazgo y

---

<sup>35</sup> Larroyo, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*, Porrúa, México, 1963. P. 131

doctorado, y se otorgaban mediante una ceremonia pomposa por demás, en la que se discutía por los doctores de la especialidad las ponencias que presentaban los examinados.<sup>36</sup>

En esta descripción que nos brinda Larroyo podemos ver que el cuerpo y la formación del mismo sale de escena en el proceso educativo superior, lo cual hoy día se conserva sobre todo a este nivel donde se asume que el aula y los espacios académicos son para ejercitar la razón olvidando el trabajo corporal para acceder al conocimiento. Pero aún con esta enseñanza ni la razón queda exenta de estar subordinada, no es libre sino sólo una herramienta de la fe y la tradición.

Se continuó con la creación de varios colegios de estudios superiores pero todos ellos con la finalidad principal de formar clérigos para contribuir a la consolidación de la cultura cristiana-católica y otros dirigentes políticos de la colonia. Entre estos centros encontramos el Real Colegio Seminario de México, el Colegio Mayor de Santa María de los Santos y el Colegio de Comendadores de San Ramón Nonato.

Ahora bien, la labor educativo-religiosa de las órdenes misionales franciscanas, dominicas y agustinas mostraría deficiencias a la luz de la Corona Española y el Papa, lo cual representarían un riesgo ante el movimiento protestante que ya tenía fuerza en Europa debilitando el poder político e ideológico español, por lo que se envía a la Compañía de Jesús a México para evangelizar y educar combatiendo el incipiente protestantismo en México.

El poder de los franciscanos, los agustinos y los dominicos sobre las corporaciones de beneficencia, educativas y religiosas los había convertido en amos y señores de prácticamente toda la vida comunitaria y cultural novohispana. Pero, desde mediados del siglo XVI, en sus propios institutos se había ido desatendiendo las reglas y se había debilitado el espíritu de hermandad. Para fines de ese mismo siglo, el proyecto de establecer la fraternidad universal sobre la base del amor al prójimo, la obediencia, disciplina y humildad, había fracasado<sup>37</sup>

---

<sup>36</sup> Larroyo, Francisco. *Historia Comparada de la Educación en México*, Porrúa, México, 1963. P. 140-141

<sup>37</sup> Pastor, Marialba. *Cuerpos sociales, cuerpos sacrificiales*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004. P. 157

Ante ello arribaron los jesuitas en el año de 1572 cuya estancia duraría aproximadamente 200 años hasta su expulsión por motivos políticos. Las escuelas que fundarían tendrían el carácter de ser internados y con un profundo estudio de las humanidades, ubicados tanto en la capital como en otros estados. El Colegio Máximo de San Pedro y San Pablo, el Colegio de San Idelfonso, el Colegio de Tepotzotlán, son ejemplos de la labor educativa de la Compañía de Jesús<sup>38</sup>. La rigurosidad de la formación jesuita siguiendo el ejemplo de Ignacio de Loyola su fundador, serían un camino para reafirmar la fe pero también de castigar aún más al cuerpo de los educandos y del resto de la gente. Dice Marialba Pastor sobre esta labor que aunque es una cita larga, es bastante ilustrativa:

Los jesuitas (...) promovieron una multiplicidad de ingenio que alejaron a la gente de la realidad para meterla en el mundo del misterio, el milagro, la magia y el engaño. El miedo al demonio y al infierno, el sentimiento de culpa y el sufrimiento, así como la integración de una colectividad vigilante y castigadora, desviaron la posibilidad de que cada sujeto desarrollara una personalidad propia que le permitiera actuar con autonomía y libertad de conciencia (...) (*se buscaba*) la intensificación del uso de los sentidos, las pasiones y las emociones para ponerlas al servicio de la vida espiritual en sus tres caminos o etapas místicas: la purgativa, la iluminativa y la unitiva. Se buscó que los fieles realizaran actividades que les permitieran usar activamente la mente y el cuerpo contra las tentaciones (...) el sacrificio del cuerpo para la salvación del alma fue cultivado en forma sistemática y extremosa por los jesuitas. A los pocos días de su ingreso en la Compañía, gracias a las técnicas de concentración, oración y confesión de los pecados, los novicios estaban en posibilidades de morir al mundo y vivir sólo en Cristo, de admitir la inmundicia de su pasado y la necesidad de mortificar su cuerpo (...) no sólo cumplían los fines de pobreza, castidad y obediencia e los demás institutos sino que, para conseguir la perfección evangélica, se obligaba a ser como cadáveres. Para ello los Ejercicios Espirituales cuya primer semana es de contrición, dolor y lágrimas por los pecados, seguid de otras dedicadas al arrepentimiento y la penitencia (...) el dolor debía estar presente en la vida cotidiana y constituir una valor central. La gente perseguía a los jesuitas para admirar sus demostraciones de penitencia. Se apiñaban para escuchar sus emotivos sermones, en las que utilizaban frases aterradoras e inflamación que se cambiaban de pronto en suaves consoladoras. La emotividad, la ambivalencia, el uso del contraste en el

---

<sup>38</sup> Cf. Francisco Larroyo, op. Cit.

lenguaje y en la representación fueron parte de la guerra de ese catolicismo contra la impiedad, la herejía y la idolatría. Predicaban en las calles, las plazas, los tianguis y los mercados para el buen provecho de todo el mundo, desde los esclavos, y criados hasta los señores, los mercaderes y los tratantes. También iban a los hospitales y las cárceles<sup>39</sup>

Si bien, algunos de los ejercicios propuestos por los jesuitas resultan interesantes con sus efectos psicológicos en busca de una mayor trascendencia, es la idea de castigo y pecado lo que hace ser ejercicios que cultivan el miedo y la culpa con sus efectos colaterales en los sujetos. Por lo pronto, se puede decir que la dirección que tomó la educación formal e informal por parte de este grupo religioso sólo intensificó lo ya realizado por las órdenes anteriores. Hasta aquí se puede afirmar que no existía una educación del cuerpo de manera explícita sino que ésta se conformaba con el acontecer mismo del acto educativo. Ni en las instituciones de enseñanza elemental, ni con el surgimiento de otras instituciones de carácter superior, existió una preocupación por el cuerpo, el cual no dejaba de ser un instrumento de pecado y mano de obra, además de que se promovía la fragmentación del cuerpo-sujeto y sujeto-mundo pues lo lingüístico y racional comenzaba a ser los campos favorecidos en la formación.

La educación en manos del clero regular (órdenes religiosas) también sufrió una baja en su impacto dado que el clero secular comenzó a ingresar al campo para restarle poder. Sin embargo, su labor educativa no fue suficientemente provechosa dadas las limitaciones pedagógicas que se presentaron en las escuelas fundadas por ellos (escuelas pías). Siguiendo a Larroyo, "...en dichos establecimientos se tomaban como maestros a cualesquiera sujetos, las más de las veces sin preparación suficiente para impartir la enseñanza elemental, pues los clérigos carecían de tiempo para realizar estas funciones, debido a las ocupaciones peculiares de su profesión..."<sup>40</sup>.

El cuerpo era sólo un instrumento para castigar los errores de la razón de ahí que algunas escuelas de beneficencia como las de los betlemitas quienes seguían el lema "la letra con sangre entra".

---

<sup>39</sup> Pastor, Marialba. op. Cit. p. 147-148, 154, 172-173

<sup>40</sup> Larroyo, Francisco, op. Cit. p. 180

Sin embargo, ya para fines del a sexta década del siglo XVIII, comenzaría a desvanecerse el control religioso en el campo de la educación. Tal derrumbe inicia con la inauguración del Colegio de las Viscaínas que, aún sin desligarse del todo de los contenidos religiosos, si lo hizo en cuanto a su administración pues fue creado por la iniciativa privada. Así empezaron a surgir una serie de establecimientos de corte artístico como la Academia de San Carlos y otras de corte científico como la Escuela de Minería y el Jardín Botánico.

También se dio un impulso al periodismo científico donde encontraríamos los antecedentes de la divulgación científica y que sería otro tema de investigación en cuanto a la labor pedagógica en este campo, por ahora bastaría decir que, al introducirse una visión laica del mundo se sentarían las bases para llevar una revolución educativa donde los dogmatismos promulgados por tres siglos, fueran resquebrajados e inclusive remplazados por la visión científica que se impondría en el siglo XIX (el positivismo) que, a su vez, impactaría al cuerpo cuya lectura no sería tan halagüeña.

### ***1.3 La educación y el cuerpo en el siglo XIX y principios del XX***

Cuando los criollos y mestizos organizaron al pueblo con la idea de la Independencia en una lucha que se extendió por once años hasta que el 27 de septiembre de 1821 se firmara el Acta de Independencia. En este largo periodo, la educación no sufrió grandes cambios aunque como ya se ha descrito, venía soltándose de las manos del clero. Una vez consumada la Independencia, la educación en México entraría en un vaivén en manos de conservadores y liberales, que se caracterizaría por la no concreción cabal de uno u otro proyecto, legado que hoy día padecemos con los sexenios en materia de política educativa ya que la organización de la educación se convierte más en una cuestión de intereses particulares dejando de lado la verdadera formación del sujeto.

Los intentos de la secularización educativa siguieron su marcha y uno de los más importantes esfuerzos fue el de la Compañía Lancasteriana cuya labor iniciada en 1822 con el centro llamado El Sol, tuvo éxito que fue recompensado para el año 1842 cuando se le encargó la organización de la educación primaria en México a través de la

Dirección General de Instrucción Primaria. Sin embargo, la Compañía no manejó un discurso explícito de qué hacer con el cuerpo de los educandos, salvo que éste como en épocas anteriores, era sujeto de represiones ante la ignorancia. Al respecto Larroyo comenta que en las escuelas Lancasterianas "...la táctica y disciplina se aseguraban por medio de celadores o instructores y monitores. Éstos se servían de cuadros de honor, cuadros negros, orejas de burro y, en general, de premios y castigos..."<sup>41</sup>

El primer intento legal de la enseñanza libre fuera del clero sería hasta la Reforma de 1833 promulgada por Valentín Gómez Farías con la cual

Se sustrajo la enseñanza de las manos del clero y se organizaron y coordinaron las tareas educativas del Gobierno. Se creó la Dirección General de Instrucción Pública para el Distrito y Territorios Federales (...) se estatuyó que la enseñanza sería libre (toda persona podría abrir escuelas); se promovió la fundación de escuelas normales (...) se fomentó la instrucción primaria para niños y adultos analfabetos, y se suprimió la Universidad (...) se pensó ya en organizar estudios técnicos y carreras científicas con propósitos y necesidades muy diferentes a los que motivaron la educación teológica y jurídica que impartió la Colonia<sup>42</sup>

A estos cambios también se sumó la creación del Colegio Militar el cual se constituiría en una de las instituciones incipientes de la educación del cuerpo de manera formal pues en él se somete al cuerpo a una disciplina para volverlo resistente pero no para liberarlo.

La inestabilidad política que vivió México como nación independiente ante el cambio constante de mandatarios sin consolidarse un proyecto político se reflejó en el campo educativo. No hay un avance significativo en cuanto a los contenidos de enseñanza pues la ideología cristiana no fue fácil de erradicarla de los recintos escolares. Un ejemplo lo constituye la escuela elemental en la cual aún se impartía la doctrina cristiana a través del catecismo del Padre Ripalda hasta que se puso fin con la Ley de 1867. El texto del catecismo del padre jesuita tendría un gran impacto en la educación

---

<sup>41</sup> Larroyo, Francisco op. Cit. p. 234

<sup>42</sup> Ibidem. p. 251-253



mexicana a partir de su publicación en la Colonia, como señala la doctora Adelina Arredondo:

El catecismo, en tanto exposición en diálogo con fines didácticos, no fue exclusivo de la enseñanza de la doctrina cristiana. Con el espíritu humanista del siglo XVIII y las reformas introducidas por la Ilustración se publicaron catecismos de civismo, urbanidad, ciencias naturales, historia y para el aprendizaje de artes y oficios (...)

El joven que deseara superarse tendría que desarrollar las tres potencias del alma; esto es memoria, entendimiento y voluntad, y hacerse merecedor de los siete dones del Espíritu Santo: sabiduría, entendimiento, consejo, fortaleza, ciencia, piedad, temor de Dios. Si respondía al ideal cristiano podría llegar a alcanzar los doce frutos del Espíritu Santo; estos son, caridad, gozo espiritual, paz, paciencia, liberalidad, bondad, benignidad, mansedumbre, fe, modestia, continencia y castidad. En una palabra, se estaba cultivando la formación del carácter, tan recomendada por los clásicos de la Antigüedad.

He aquí en síntesis el ideal humano hacia el que se quería conducir a los estudiantes. En este librito se resumen el conjunto de valores que se estaban promoviendo de manera expresa. A los ojos de los funcionarios estatales encargados de fomentar la instrucción pública ¿cómo no se iba a difundir este concepto ético? ¿Cómo no hacer obligatorio este compendio de moral en bien de la sociedad? Dentro de esta perspectiva se explica la aceptación de este texto tanto por parte de los pensadores tradicionales como de los ilustrados; y su vigencia igual en las escuelas parroquiales del siglo XVIII que en las lancasterianas, símbolo de la modernización educativa del siglo XIX.

Si bien el catecismo de Ripalda se publicó originalmente en una época en que se concebía a Dios como el centro y el objetivo del conocimiento, su utilidad trascendió a otro momento en que se había rebasado esa idea para adoptar el humanismo. Y fue traído a la Nueva España primero y llevado a los lugares más remotos de la República mexicana después, con la finalidad de conducir al niño "salvaje", desde una forma de vida propia de una sociedad rural dispersa, hacia la que facilitase el desarrollo de una sociedad industrial, urbana. Más allá de su contenido expreso y de los imperativos categóricos o valores universales, subyacía también en el catecismo la ética de la propiedad privada, del respeto incuestionable a la autoridad, a las jerarquías; la exaltación del individualismo, del mérito al esfuerzo personal que a fin de cuentas justificaba la concentración de la riqueza; las premisas para la reproducción de una

existencia cotidiana recta, reprimida y ajena. Esta es la otra cara que explica también la trascendencia histórica del Catecismo de Ripalda<sup>43</sup>

Otra cuestión que no se superaba eran los métodos pedagógicos de castigo "...la disciplina por su parte, mostraba un atraso mayor, como lo prueba el sistema de castigos: la palmeta, para golpear las manos de los perezosos, las pesas de plomo, las orejas de burro, etc..."<sup>44</sup> comenta Francisco Larroyo.

Un aspecto también digno de mencionar es la inserción de la materia de urbanidad en la enseñanza primaria que iniciaron con el Plan General de Estudios de Santa Anna en 1864 y, luego de un periodo de supresión, se reinstalan en el año de 1865<sup>45</sup>. Había formas de usar el cuerpo ante la sociedad para ser sofisticado. El discurso sobre el cuerpo quedó sitiado en la urbanidad e inserción de la educación física o ejercicios gimnásticos en la curricula escolar tanto en la educación elemental como en la formación de docentes como lo ilustra la aparición de materias sobre natación y armas en la normal para varones.

Sin embargo también comenzaron a realizarse algunos intentos reflexivos en torno al ejercicio físico como los son las propuestas de Ignacio y Juan Montero quienes, al fundar la Academia de Primera Enseñanza, proponían al ejercicio como una solución para combatir el tedio.<sup>46</sup>

Después de una serie de eventos político-militares que se tradujeron en una danza constante en la sucesión presidencial, desde el derrocamiento de Santa Anna para 1855 seguido de Martín Carrera, Rómulo Díaz de la Vega, Juan Álvarez Benítez e Ignacio Comonfort hasta el arribo de Benito Juárez al poder el cual conservaría por cuatro periodos consecutivos, se consolidaría la definitiva secularización de la educación así como en otros ámbitos de la política. Su proyecto educativo se

---

<sup>43</sup> Arredondo López, María Adelina. El catecismo de Ripalda. En: Luz Elena Galván Lafarga, *Diccionario de historia de la educación en México*, UNAM-CONACYT-CIECAS Extraído de: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/index.htm> el 9 de septiembre de 2009

<sup>44</sup> Larroyo, Francisco op. Cit. 262

<sup>45</sup> Cf. Díaz Zermeño, Héctor. *El origen y desarrollo de la Escuela Primaria Mexicana y su Magisterio de la Independencia a la Revolución Mexicana*, Ediciones Acatlán-UNAM, México, 1997.

<sup>46</sup> Cf. Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911: a problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios de siglo XX*. CEE-UIA, México, 1998. p. 105

expresaría con la promulgación de la Ley Orgánica de Instrucción Pública en el Distrito Federal en 1867 que se ajustaría para 1869. En este dictamen, se buscaría uniformar la enseñanza, declararla gratuita y laica. En cuanto a los contenidos, la escuela primaria y secundaria aún existía la división por género de los contenidos educativos, conservándose la visión de higiene y urbanidad como vías para educar al cuerpo.

Para este periodo, una corriente filosófica se iría consolidando en nuestro país: el positivismo, mismo que tuvieron su principal representante en Gabino Barreda discípulo de Augusto Comte. La visión pedagógica era compatible con la secularización de la educación puesto que se consideraba que la formación humana tendría que estar inspirada en la razón y la ciencia lo cual se traduciría en la enseñanza objetiva que privaría en muchos establecimientos educativos, ésta consistía en que "...en el aprendizaje, las cosas deben mostrarse al educando antes que las palabras o, por lo menos, al mismo tiempo..."<sup>47</sup>, lo cual supone que el aprendizaje deviene a partir de los sentidos y no de la mera especulación pretendiendo desterrar de esta manera a la subjetividad y metafísica que por más de tres siglos abundo en las aulas. Larroyo señala cual es el sentido pedagógico de este método tanto en la función del docente como del alumno:

Esta orientación inductiva de la pedagogía es, en cierto modo, activista. La observación y la experimentación personales del niño, he aquí las fuentes naturales de sus conocimientos y he aquí también las que el maestro debe aprovechar. Más que otro alguno, el papel del maestro debe ser el de suministrar los materiales con los que el niño debe elaborar sus conocimientos. Y tan cierto es que la enseñanza en concreto y de observación es la más fructuosa, que aun los adultos, y los adultos instruidos y cultos, buscan o recurren a los ejemplos para asegurar la comprensión de los hechos abstractos<sup>48</sup>

Por estos años ya había esfuerzos de reflexión pedagógica cada vez mayores como lo es la revista la Enseñanza que, si bien tenía en sus inicios el defecto de caer en el optimismo pedagógico, también representaba un esfuerzo intelectual sobre el campo pedagógico. Al respecto se comenta que:

---

<sup>47</sup> Larroyo, Francisco, op. cit. p. 303

<sup>48</sup> Ibidem p. 306

Las facultades del hombre, dicen los autores de estas lecciones, pueden catalogarse en físicas, intelectuales, morales y religiosas, y pueden dividirse, por ende, la educación en tres partes principales: la educación física que tiene por objeto el desarrollo y salud del cuerpo; la educación intelectual, que se dirige al desarrollo de la inteligencia para la adquisición del saber y el descubrimiento de la verdad y la educación moral y religiosa que habitúa al hombre a practicar lo bueno, lo justo y lo honesto, y desarrolla el sentimiento de lo infinito, fortaleciendo el amor y el temor de Dios y la fe en su providencia<sup>49</sup>

Es decir, hay un intento de reflexionar sobre el Ser del hombre y su educabilidad pretendiendo así apostar a la denominada educación integral que ya se había promovido en los discursos de política educativa hasta entonces, sin embargo no se había concretado por los vaivenes en el poder. Ahora bien, el hecho de que el positivismo insistiera en la objetividad, postura que impactaría sobremanera a la educación, no privó del surgimiento de otras perspectivas donde lo racional no era el único campo de la educación así, se menciona en las fuentes a la obra de Pedro Alcántara García quien en su obra *Teoría y Práctica de la Educación y la Enseñanza*, expone el impacto de los sentimientos en la educación.<sup>50</sup>

Estos esfuerzos intelectuales se concretaron en el Congreso Higiénico-Pedagógico de 1882 que, desde su mismo nombre, aludía a una concepción que pregonaba una educación desde un punto vista ecológico<sup>51</sup>. Este evento concluye con ideas sobre el método de enseñanza y su adaptación al alumno, la importancia de la educación del cuerpo en cuanto a la higiene y la gimnasia, la instauración del método objetivo como camino del aprendizaje, entre otras cuestiones.<sup>52</sup> Así, los centros educativos seguían su camino de reformas como ejemplos encontramos el esfuerzo realizado en Veracruz con la fundación de la Escuela Modelo de Orizaba (1883) donde cabía la enseñanza física como parte de la formación del alumnado. Sería Enrique Rébsamen uno de los principales representantes de la concepción pedagógica de la época, apoyando la

---

<sup>49</sup> Larroyo, Francisco op. cit. p. 299

<sup>50</sup> Cf. Meneses, Ernesto. op. cit.

<sup>51</sup> C.f. Meneses, Ernesto. op. cit. p 366-367

<sup>52</sup> Cf. Larroyo, Francisco op. cit.

creación de la Escuela Normal en Jalapa, ejemplo para sistematizar la enseñanza Normal en otros espacios como la capital de la República.

Para Rébsamen, los métodos pedagógicos idóneos tendrían que estar ad hoc a las leyes psicológicas y físicas del sujeto así como la concepción de que son sólo un instrumento y no la panacea de los problemas educativos. También abordó la importancia del conocimiento histórico para comprender el estado educativo actual, la distinción entre instrucción y educación entendiendo por ésta un proceso de desarrollo de las facultades humanas no meramente la adquisición de conocimientos, así mismo apuesta por una disciplina formal más que material, es decir, de corte intrínseca en lugar de extrínseca. Si bien no aborda de manera explícita la problemática del cuerpo, si se deja entrever la importancia de no hacer del acto educativo un mero aspecto tecnológico lo cual supone otra dimensión del sujeto donde éste, como ser histórico, puede ser formado más allá de lo puramente declarativo lo cual se ve expresado en el plan de estudios de la formación de maestros donde la materia de gimnasia estaba presente.

Otro pedagogo que impulsaría reformas educativas en este periodo fue Carlos A. Carrillo quien contemplaba a la educación no como mero proceso de adquisición de conocimiento además de que consideraba la importancia de aprender de la naturaleza recuperado a la intuición como una forma de acceso al conocimiento sin embargo entendida como el primer paso a la racionalización.<sup>53</sup>

En cuanto al trabajo con el cuerpo, la obra de Celso Pineda sobre la educación física invitaría a reflexionar sobre este campo. Estos esfuerzos pedagógicos perseguían un cambio en la forma de educar que, siguiendo a Martínez Moctezuma favorecerían el desarrollo intelectual físico, moral e intelectual del alumno para lo cual "...se prescribió la práctica de la gimnasia, los ejercicios militares, el trabajo manual, la higiene en la escuela y la realización de paseos escolares..."<sup>54</sup>

---

<sup>53</sup> Cf. Larroyo, Francisco op. Cit. y Montes García, Sergio. *Lecturas mexicanas sobre educación*, UNAM, México, 2005.

<sup>54</sup> Moctezuma Martínez, Lucía., Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo agosto 2002, vol 7 num. 15 p. 280

En este sentido dos congresos de instrucción en 1889 y 1891 fueron fundamentales en la reestructuración educativa. Ambos con conclusiones importantes como la edad de ingreso para la primaria, la importancia de la uniformidad, laicidad y gratuidad de la educación así como el carácter integral de ésta, y en cuanto al cuerpo, se comienza a sistematizar la educación física pues se habla de su metodología de enseñanza.<sup>55</sup> Al respecto del papel de la educación del cuerpo a fines del siglo XIX y principios del XX, investigadores del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE) comentan:

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 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 Berra 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. 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 (...) 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 (...) Los propósitos de la gimnasia buscaron los aprendizajes para el orden y control propios de la disciplina militar, habilidades deportivas de

---

<sup>55</sup> Cf. Larroyo, Francisco op. cit.

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 elementarización 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"<sup>56</sup>

La visión que se detenta es de un cuerpo-máquina que a través de una serie de ejercicios se favorece su funcionamiento, pero como se ve en la cita, al parecer no existe una vinculación del trabajo corporal con los aspectos más íntimos de sujeto como las emociones que también impactan en la formación de aquel por lo tanto no se pueden menospreciar en el campo educativo. Se trataba de convertir a un cuerpo con mayor funcionalidad física pero no necesariamente con mejor dinamisos psicossomático. En este orden de ideas, López Ramos afirma que en el siglo XIX había:

Un sistema educativo que aspiraba a estar a la altura de los países más desarrollados contempló los métodos pedagógicos más avanzados, mismos que eran extrapolados a la sociedad mexicana de esos años. Un aspecto muy importante fueron las implicaciones sociales e históricas de estos sistemas en el mediano plazo. Fundamentalmente en la conformación de los valores y las manifestaciones en el cuerpo, el impulso de la racionalidad científica y sus mecanismos de objetivación crean una relación disociada cuerpo- pensamiento, es decir, que lo orgánico del ser y lo emocional son procesos autónomos. La separación o la dualidad sólo constituye la atomización de la vida personal y social<sup>57</sup>

Y continúa el autor:

La sociedad mexicana que emerge del movimiento de independencia hereda un sistema educativo católico que censura, castiga y reprime acciones que se hacen con

---

<sup>56</sup> De la Luz Torres, María; Molina Ramírez, Macario; Orellana Suárez, Gerardo; Aquino López, Hilde Eliazar y Guerrero Soto, Arturo. La educación física y deportiva: significados y corrientes. En: Eisenberg, Wider, Rose. *Corporeidad, movimiento y educación física 1992-2004*. COMIE, México, 2007. p. 114-115

<sup>57</sup> López Ramos, Sergio *Zen y cuerpo humano*, México, Verdehalago, 2000, p. 19

el cuerpo y toma en cuenta la salud física y psicológico como resultado del cuerpo y su circunstancia

Una sociedad que aspira a una representación diferente lucha con el pasado para depurar y construir una nueva representación simbólica para su sobrevivencia. Los intelectuales de la época de Porfirio Díaz lo sabían, había que cambiar las formas de ejercer el poder y poner en la voz popular la discusión sobre lo que significaba ser liberal o ser conservador para poder tener un punto de identidad. (...) en el siglo XIX (...) se instituye el valor de la posesión, la competencia y la reproducción de buenas costumbres en el horizonte que se planteó la meta era la paz social<sup>58</sup>

Se formaron cuerpos según las clases sociales, por un lado, un pueblo mayoritariamente analfabeto y con condiciones de vida no muy halagüeñas por otro, las clases pudientes que recibían formación artística y humanística con el afán de emular el modelo del ciudadano europeo.

No se niegan los esfuerzos de recuperar al cuerpo en el campo educativo sin embargo, hay que problematizar en cuanto a la idea de cuerpo – sujeto educativo que se tenía para entonces. Se venía de una herencia pecaminosa del sujeto como ente encarnado, posteriormente se transita a una secularización que se traduce en lo opuesto, la objetivización del cuerpo-sujeto, donde más que educar, pareciera instruirse con base en la visión antropológica dominante naciente del positivismo. Esta dirección de educar el cuerpo se extendería a otros niveles educativos ya no elementales como fue la Escuela Nacional Preparatoria que, desde sus orígenes en 1868 no había puesto interés en trabajar al cuerpo en los jóvenes, será con Ezequiel Adeodato Chávez que, tras presentar su proyecto que se transformó en Ley el 19 de diciembre de 1896, se modificaría el plan de estudios de la Preparatoria para dar cabida, entre otros cambios, a la asignatura de ejercicios físicos, innovadora hasta entonces.

Hasta aquí se ilustra la existencia de una educación del cuerpo no ajena a los intereses político-sociales muchas veces incompatibles con el objetivo real de la educación en cuanto a formar para mejorar la calidad de vida de la persona. El cuerpo es entonces un depositario de esos discursos y el quehacer educativo contribuye en

---

<sup>58</sup> Ibidem. p. 21



ello a través de los métodos didácticos, el contenido del plan de estudios, la concepción de aprendizaje y sujeto que tienen los actores educativos (docentes y responsables de la política). Este breve recorrido histórico da cuenta de algunos hechos sobre cómo se ha abordado al cuerpo en el contexto educativo y mientras no se problematice tal relación se seguirá cayendo en el error de que la educación formal sea un espacio de cultivo de la fragmentación y la razón imposibilitando al sujeto de otras vías de conocimiento y desarrollo pero potenciando cuadros tan alarmantes como el sobrepeso y obesidad que apenas en el siglo XXI se intentan emprender acciones en el campo educativo.

## II

# ***El cuerpo-sujeto y su educabilidad como objeto de estudio***

La relación cuerpo-sujeto-educación se problematiza en este trabajo bajo la propuesta del Dr. Sergio López Ramos para lo cual se recupera los principios de ésta para delinear una pedagogía corporal. La dirección aquí planteada se justifica a partir de la siguiente idea de Umberto Eco:

Partir de un autor precedente no quiere decir hacer de él un fetiche, adorarlo, nunca es humillante partir de otro autor, al contrario, se puede partir de una autor para demostrar sus errores y sus límites pero se tiene un punto de apoyo. Decían los medievales, que tenían un respeto exagerado por la autoridad de sus autores clásicos, que los modernos aún siendo enanos en comparación con aquellos, al apoyarse en ellos se convertían en enanos en hombros de gigante, con lo cual veían más allá de sus predecesores (...) si uno es un enano inteligente, lo mejor es saltar a hombros de un gigante cualquiera, aunque sea de estatura modesta, o de otro enano. Más adelante habrá tiempo para avanzar a solas.<sup>59</sup>

La perspectiva aquí expuesta es emergente en nuestro país y la pedagogía no debería estar ajena a los aportes mexicanos ya que sus fundamentos pueden ser útiles para pensar de una manera distinta lo educativo y posibilitar horizontes de desarrollo disciplinar. Aquí se realiza un ejercicio de articulación inacabado e inclusive polémico pero que trae el tema de cuerpo-sujeto-educación a la mesa de discusión en el área pedagógica.

Antes de iniciar es menester señalar que la lectura que se hace de la obra del Dr. Sergio es una interpretación personal que pretende permanecer fiel a sus postulado intentando señalarlos de manera parsimoniosa corriendo los riesgos derivados de esto, como por ejemplo despertar críticas no justificadas, por lo que siempre estará la

---

<sup>59</sup> Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. México, Gedisa, 2006. p. 31-32

invitación a la lectura de los textos del autor para verificar lo dicho hasta aquí y completarlo, puesto que, siguiendo a Umberto Eco, cuando se tiene un punto de apoyo “el resultado será que todos podrán verificar lo que dice y porqué, los conceptos que pone en juego serán públicamente verificables”<sup>60</sup>, de esta forma aproximarse a una mirada objetiva no definitiva a partir del consenso de distintas lecturas y diálogos intersubjetivos en la consolidación de una teoría.

## **2.1 Principios de la perspectiva del Dr. Sergio López Ramos**

### *a) El sujeto es un cuerpo (cuerpo-sujeto)*

El sujeto es ante todo un cuerpo. López Ramos dice: “...Tengo mi cuerpo y tengo la posibilidad de apropiármelo. De apropiarme del cuerpo, soy yo, el cuerpo soy yo. No es el cuerpo y yo. Soy yo y mi condición corporal. Mi cuerpo y yo. Soy un cuerpo. Y me da la posibilidad de apropiarme de un saber...”<sup>61</sup> Quiere decir que existo como ser encarnado y a partir de ello conozco y me relaciono con el mundo, el cuerpo me da la referencia del entorno pero también de mí mismo. Tengo un lugar corporeizado en el mundo. Desde la línea de la pedagogía crítica, dicha categoría tiene el mismo significado, McLaren dice al respecto:

me referiré al cuerpo como un “cuerpo/sujeto”, es decir, como el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. De acuerdo con tal idea, el cuerpo ha de entenderse como la superficie intermedia entre el individuo y la sociedad, como lugar de la subjetividad incorporada o “encarnada” que también refleja las sedimentaciones ideológicas de la estructura social inscrita en él

<sup>62</sup>

Hablar de cuerpo-sujeto es referirnos a sujetos concretos no etéreos. Sin embargo, en ocasiones las explicaciones científicas apuestan por la “biologización del cuerpo que le niega posibilidades al pensamiento y al proceso de subjetivación”<sup>63</sup>, de esta forma la esencia misma del ser humano, su subjetividad, se hace de lado apostando a la visión

---

<sup>60</sup> Eco, Humberto op. cit. p. 31

<sup>61</sup> López Ramos, Sergio *El cuerpo humano y sus vericuetos*. México, Porrúa, 2006, p. 21

<sup>62</sup> McLaren, Peter. La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad. En: De Alba, Alicia. *Posmodernidad y educación*. Porrúa, México, 2004. p. 276-277

<sup>63</sup> López Ramos, Sergio *Zen y cuerpo humano*, México, VerdeHalago, 2000, p. 9

mecanicista del cuerpo donde éste se convierte en un sistema primordialmente de corte bioquímico y físico cuyos tratados anatomofisiológicos inundan las bibliotecas de los médicos y otros especialistas de la salud, pero raro es aquel que apuesta a reconocer la historia sociocultural e individual como prescriptores de una dinámica corporal y de la vivencia del propio cuerpo que va más allá de la mera lectura que se puede hacer con los estudios de gabinete o laboratorio. En esta línea de pensamiento, Lourdes Pacheco<sup>64</sup> nos comenta la importancia de recuperar al cuerpo en cuanto constituyente del sujeto que conoce y a la vez vive.

Anteriormente, se pensaba en un “sujeto” des-encarnado tanto en la producción del saber y en el quehacer cotidiano, donde la razón se entroniza y se excluye al cuerpo. Se habla de cuerpo-sujeto porque éste no es una entidad pasiva, sino que el sujeto es ante todo agente respecto a su cuerpo. La diferencia está en qué direcciones se toman a partir de esta agencia.

Todos los seres humanos se manejan por símbolos y significados que el Estado impone por medio de una educación ideológica o una cultura del aprendizaje vicario. Vale decir que las formas de vivir y sentir lo corporal, en cualquier conducta, son aprendidas y reproducidas por las explicaciones que dan los brujos, los guías religiosos, los médicos, los científicos, los comerciantes y los políticos. A pesar de lo anterior, la manera de concretarlo, de vivirlo cotidianamente en el cuerpo, es un acto de individualidad. El sujeto hace uso de su elección con el cuerpo, de acuerdo con las mediaciones sociales y emocionales. Entonces una representación simbólica se materializa en formas de ser y de amar, de vivir, de comer, de enfermarse y de morir<sup>65</sup>

Ahora bien, sin negar la posibilidad de estructuras o imágenes corporales que identifican a un grupo, López Ramos apela a los actos de elección como una vía para vivirse en y con el cuerpo. Es decir, se puede mantener una actitud crítica respecto a los condicionamientos siempre y cuando los reconozcamos, de otra forma el fantasma de la homogeneización y anulación del cuerpo sujeto, aparece con todas las armas de control social desde las cuales se pretende someter al sujeto y su cuerpo, volviéndolo

---

<sup>64</sup> Pacheco, Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes. El horizonte epistémico del cuerpo, *Región y sociedad*, mayo – agosto, número 030, Colegio de Sonora, México, 2004

<sup>65</sup> López Ramos, Sergio *Zen y cuerpo humano*, Verdehalago, México, 2000. p. 27-28

en un cuerpo-objeto no de corte epistemológico sino mercadológico. La concepción de sujeto como agente del cual se está hablando en el presente trabajo, y la relación con lo biosociocultural se concreta en las siguientes palabras:

La cultura política de dominación del capitalismo (...) ha conducido a la búsqueda y elaboración de un modelo de estandarización para los cuerpos y el pensamiento. La justificación ideológica (...) ha negado las posibilidades de los procesos de individualización y el proceso de representación no estandarizado, es decir, el sujeto tiene sus rangos de decisión y elección que construye en la sociedad de su tiempo. En otras palabras, tiene un proceso de apropiación de su tiempo y del espacio donde realiza su elección; lo que no excluye el pensamiento y acciones condicionadas.<sup>66</sup>

*b) En el cuerpo se gesta la relación órgano-emoción*

Como recurso epistemológico para entender al cuerpo desde una visión no fragmentaria, López Ramos acude a la Teoría de los Cinco Elementos de los taoístas y que fundamenta la Medicina Tradicional China, en ella, la condición emocional es inherente a un órgano: el hígado y la vesícula biliar se relacionan con la ira, el corazón y el intestino delgado con la alegría, el bazo y estómago con la preocupación, los pulmones y el intestino grueso con la tristeza y los riñones con la vejiga con el miedo.<sup>67</sup>

En este sentido, caben diversas preguntas que plantearse y respuestas tentativas que dar. Por un lado, el concepto de emoción mismo que es difícil aprehender con definiciones mas no a través de la experiencia subjetiva. La emoción no sólo es aquello referido al sentido de vivencia en el plano consciente mediado por el lenguaje, sino también implica los cambios fisiológicos propios del organismo lo que supone la existencia de una movilización de recursos energéticos del sujeto como respuesta ante un evento externo o interno que se experimentan a un nivel prelingüístico.

Al respecto Alcaráz comenta:

Las emociones –entendidas como un proceso celular, muscular, visceral y glandular complejo que nos prepara para la acción- tiene como función primordial activar y

---

<sup>66</sup> López Ramos, Sergio, *Zen y cuerpo* ....op. cit. p. 26

<sup>67</sup> Cf. Reid, Daniel. *El tao de la salud, el sexo y la larga vida*, Urano, México, 1989.

regular el flujo energético del organismo con la frecuencia e intensidad adecuada a cada situación, lo que se experimenta subjetivamente en cinco modos o formas básicas miedo, alegría, tristeza, enojo y afecto.<sup>68</sup>

Cuando acontece esta movilización energética existe a su vez una experiencia propia del sujeto a la cual le atribuye un significado, es decir, se da la percepción emocional misma que está mediada por el contexto socio-cultural en el que se encuentre inserto el sujeto.

Es en el ámbito de la percepción emocional, donde las instituciones sociales como la educación juegan un papel muy importante que más adelante se abordará. Al respecto López Ramos comenta: “un cuerpo que se construye con la exaltación de una emoción o el abuso de un órgano poniéndolo a trabajar o dándole comida en exceso nos conduce a un punto importante: la pérdida del equilibrio en el interior y exterior, lo exógeno y lo endógeno”<sup>69</sup>, es decir, la relación órgano emoción no es ajena a los procesos culturales los cuales al exaltar formas de vivir el cuerpo, privilegian una u otra emoción u órgano. En esta dirección comenta Margarita Rivera:

La emoción puede ser dirigida desde fuera, por la cultura, por la familia o por los estilos de vida acelerada y despersonalizada en los que los individuos se desarrollan todo lo cual tiene sus efectos en el interior (...) esto significa que los mecanismos de relación interna pueden verse desbordados por una emoción, por la razón o por un órgano, y cuando éstos se conjugan se produce una sintomatología o una evasión que perjudican al cuerpo al no permitirle expresar los que le está ocurriendo. No olvidemos que desde la cultura existen mandatos que se introyectan en cada una de las personas y que dictan no sentir, no expresar y no vivir sino se hace bajo ciertas normas preestablecidas desde la familia, la escuela, la religión y otras instituciones sociales a partir de las cuales incluso se orilla al cuerpo a construir bloqueos o negaciones de sí mismo para mantener su sistema de autorregulación y sobrevivir.<sup>70</sup>

*c) El principio de vida y de cooperación como ejes rectores de la constitución del cuerpo-sujeto.*

---

<sup>68</sup> Alcaráz René La percepción... op. Cit. 31

<sup>69</sup> López Ramos, Sergio Las emociones y los órganos. En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008 p. 299

<sup>70</sup> Rivera Mendoza, Margarita El cuerpo y la construcción de los procesos emocionales. En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008 p. 304-305

Para López Ramos, dos principios ontológicos son fundamentales: el principio de cooperación y el de vida. El primero hace referencia a que el cuerpo como mecanismo autorregulador, encuentra en sus células que lo mantienen, acciones de cooperación para llevar a cabo sus funciones para alcanzar como fin a la vida misma. El principio de vida supone preservar la existencia como ser humano en y con el mundo. Sin embargo, una interrogante derivada de esta idea es ¿qué sucede con la muerte?. Freud mismo ya hablaba del principio de vida y el de muerte cuya existencia era condición necesaria en la vida del hombre quien, siguiendo a Heidegger, es un ser para la muerte. En este orden de ideas, la teoría del Ying Yang que es uno de los pilares filosóficos de Sergio López, también supone la existencia irremediable entre lo vivo y lo no vivo en el aquí y ahora.

Por un lado, el cuerpo-sujeto regido por el principio de vida busca preservar su existencia en una temporalidad que está cruzada por lo biológico, histórico y cultural que la acortan o alargan según se respete o no dicho principio pero por otro, en ese proceso la muerte está siempre presente, desde el nivel celular hasta el nivel más psicosocial. Reconocer, aceptar y actuar en concordancia a esta condición esta también influenciada por las instituciones lo que supone que el cuerpo-sujeto asuma una posición ante la vida donde este antagonismo es una posibilidad de construcción existencial o bien, una antesala para algunos que se traduce en una pasividad en lo cotidiano esperando a un redentor o la otra vida.

#### *d) El cuerpo es un microcosmos*

El concepto de microcosmos supone abatir la visión acontextual donde pareciera ser que el ser humano es algo distinto a su entorno socio cultural pero también natural. En este sentido, el cuerpo es afectado por lo que pasa en el espacio-tiempo donde existe. Siguiendo a nuestro autor, el cuerpo es un documento vivo a partir del cual se pueden leer los procesos individuales, familiares, socio-culturales y ambientales. Esto supone

una interrelación donde en el cuerpo-sujeto se inscriben los micro y macroprocesos<sup>71</sup> que dan forma a la existencia humana pero a su vez los mantiene o cambia según la relación que establezca el cuerpo-sujeto consigo mismo y el entorno. Dicha concepción no apuesta por el antropocentrismo sino que, sin negar la existencia cualitativamente distinta del ser humano, no invita a una posición ontológica egoísta. En este sentido, Mendoza Rivera comenta

No hay que olvidar que el cuerpo (microcosmos), al ser una analogía del macrocosmos (universo), reproduce en su interior un funcionamiento similar al que tiene lugar fuera de él; ahí se reproducen los sistemas de poder, la intolerancia y la competencia por la supervivencia como un estilo de vida que reproduce el de la sociedad gobernada como está por la razón y por los deseos de posesión e individualismo<sup>72</sup>

La doctora Oliva López en la misma dirección agrega:

Uno de los pilares en la propuesta de López Ramos es la concepción del cuerpo entendido bajo un principio básico, a saber, la relación entre órganos y emociones. No se refiere a una concepción del cuerpo como biología, pues dicha aproximación concibe al cuerpo como ahistórico y universal. En esta lógica, el cuerpo debe ser entendido en su dimensión orgánica, la cual está expuesta y dependiente de su historia y su geografía. El postulado epistémico que le subyace está en franca relación con una visión que recupera la relación entre el micro y el macrocosmos, noción en la que el cuerpo no escapa a las implicaciones naturales de la comunidad y a las cósmicas; ahora familiares, sociales, económicas, políticas, mercantilistas, entre otras.<sup>73</sup>

La relación micro y macro sobre todo respecto a la naturaleza, tiene una clara influencia de la cultura oriental como prehispánica, donde la naturaleza no es del hombre sino que éste es sólo una parte de aquella en un proceso de co-construcción. Visión que sucumbe con la llegada de la Revolución Industrial para imponer la máxima de explotación de lo circundante en beneficio del hombre, lo cual parece ser un punto

---

<sup>71</sup> Los microprocesos incluyen como ejemplo los de nivel celular y los macroprocesos los sociales e históricos.

<sup>72</sup> Mendoza Rivera, Margarita. En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008. p. 306

<sup>73</sup> Sánchez López, Oliva. Bases teóricas y filosóficas del cuerpo en la Mestapsicología de Contextos. En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008. p. 166



ciego, pues el abuso de la naturaleza dejará al hombre con las manos vacías de ahí que haya surgido el planteamiento de desarrollo sustentable para las naciones, que implica un uso racional y prospectivo de los recursos naturales. Por otra parte, la lectura que hace López Ramos es que la devastación del entorno natural también conduce a una devastación del cuerpo y a determinado tipo de enfermedades y dinámica órgano-emoción. Ahora bien, el macrocosmos también implica los procesos culturales, los cuales influyen en los procesos corporales. Así, un modelo económico, familiar, educativo se traducen en dinanismos órgano-emoción que a su vez, mantiene esos modelos, o bien los puede cambiar.

Esta perspectiva la encontramos resumida en Juana Ávila y Felicitas Salinas quienes señalan:

López Ramos parte de la concepción del cuerpo como un microcosmos donde todo está íntimamente articulado. El proceso del cuerpo no es estático y tiene una red interna que mantiene con vida a los sujetos y puede establecer el equilibrio o un proceso de destrucción (...) desde este enfoque se concibe al cuerpo como un microcosmos que no puede ser entendido sin emociones, historia individual-familiar, social, globalización, etc, las cuales se concretan en el cuerpo del sujeto. La realidad corporal nos demanda una concepción que respete el microcosmos y la relación que éste tiene con el macrocosmos: 1.- a través de la reconceptualización de cuerpo como un microcosmos que se puede construir o destruir de acuerdo al concepto de vida que tenemos y 2.- desmitificando la idea de que nuestro origen y destino es la competencia. A este respecto, un gran reto es hacer trabajo con el cuerpo para cambiar la memoria corporal<sup>74</sup>

El dinamismo que supone lo corporal, no es ajeno a lo que sucede en el exterior. Lo que se hace o deja de hacer en el entorno, repercute en la relación órgano emoción llevando a un eventual desequilibrio:

Considero que el hombre es un ser vivo que forma parte del planeta y puede comprenderse a partir de los elementos que componen la vida en la Tierra, por esa razón, puedo decir que el cuerpo humano tiene en su interior un equilibrio – la

---

<sup>74</sup> Ávila Aguilar, Juana y Salinas Anaya, Felicitas La conceptualización del sujeto desde lo corporal y la metapsicología de contextos. En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008 op. Cit p. 246

medicina alópata le llama ciclo homeostático- que corresponde con el exterior, es decir, la armonía de la naturaleza puede existir en el cuerpo, la complicación empieza cuando la armonía del exterior se rompe por el uso irracional de los recursos en la sociedad industrial que explota los bosques, contamina el agua, la tierra, que sobreexplota el meta y sobrecalienta con fuego o radiaciones geográficas específicas. Estos procesos sociales e históricos tienen una implicación no sólo en las redes de cooperación de los vegetales y demás seres vivos, sus efectos también se expresan en el cuerpo humano que tiene que enfrentar la disyuntiva de adaptarse, tener una enfermedad crónica o morir<sup>75</sup>

Esta cita de López Ramos, nos presenta claramente la visión no antropocéntrica que supone ver al cuerpo como microcosmos, es decir, el ser humano no es algo ajeno a la naturaleza sino es un ser de ella, claro que con sus peculiaridades, una de estas es el abuso de los recursos naturales que, desde una visión antropocéntrica supone que la naturaleza está al servicio del hombre, sin embargo, con la idea no tan actual del desarrollo sustentable que abogan los países, podemos encontrar un intento de cambiar la concepción egoísta por un respeto al entorno.

#### *e) Existe una memoria corporal*

Como entidad histórica, el cuerpo-sujeto tiene una memoria no sólo referida ésta al plano cognoscitivo, sino también a un plano que alude al cuerpo total donde se inscriben determinados procesos fisiológicos, energéticos y emocionales a partir de las formas de vivir promovidas socialmente al igual que los actos de elección del propio sujeto: "...todo esto conforma una memoria corporal en la que se guardan las alegrías, los miedos, las tristezas, los enojos y los resentimientos, a la par que se va cultivando un flujo o acumulación de energía en el cuerpo, lo cual se traduce en una vida saludable o en un padecimiento..."<sup>76</sup>, esta memoria hace entrar al cuerpo en una dinámica a partir de la cual envía mensajes-síntomas muchas veces silenciados o

---

<sup>75</sup> López Ramos, Sergio Una aproximación a la epistemología de lo psicosomático. En: López Ramos, Sergio *Lo corporal y lo psicosomático: reflexiones y aproximaciones III*, México, CEAPAC, 2003 p. 25-26

<sup>76</sup> Mendoza Rivera, Margarita El cuerpo y la construcción de procesos emocionales. En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008op. cit. p. 305

ignorados, de que algo anda mal en el funcionamiento, pero también que algo anda bien en el mismo, lo que hace que el sujeto asuma otra actitud ante lo cotidiano. Y continua la doctora Mendoza Rivera

la construcción corporal y la construcción emocional son procesos que se instauran y que contribuyen a lo que se conoce como memoria del cuerpo, a partir de la cual se hacen presentes en el cuerpo los deseos personales y de otros, las necesidades propias y las que se han establecido de manera artificial encarnándose como naturales; en estas últimas, la familia, la escuela, la sociedad y otras instituciones juegan un papel muy importante<sup>77</sup>

Es decir, el sujeto como producto de las instituciones, aprende cómo sentir, hacer y vivir su cuerpo, quedando grabado en él, infinidad de experiencias que implican un cambio en la organización corporal y están ahí, denunciando o anunciando los buenos o malos tratos existenciales.

*f) El cuerpo es una posibilidad de construcción y desarrollo del sujeto*

El cuerpo no sólo una fuente de conocimiento, placer y relación con el mundo, sino también la posibilidad de ser otros, sin embargo, "...los individuos no pueden interrogarse sobre las formas de morir, se considera como el fin natural de un cuerpo, nunca como el resultado de una forma de vivir, por lo tanto, no se tiene una muerte digna..."<sup>78</sup> En este sentido, recuerdo las lecciones de López Ramos cuando nos planteaba la pregunta "¿cómo quiero morir?" la cual muchas veces es aterradora pues el hombre en su afán narcisista y antropocéntrico ha creado hartos mitos para evadir el tema de su muerte. En ocasiones se deja de lado la idea que la muerte es un proceso que acompaña al de la vida y lo que se haga o deje de hacer, repercutirá en el detrimento de la vida y así caeremos en cama entubados o sufriendo de dolores en los últimos días o bien, para los más osados que se han atrevido a trabajar con su cuerpo, la muerte implicará una actitud de gratitud por haber vivido y trabajado.

---

<sup>77</sup> Ibidem P. 311

<sup>78</sup> López Ramos, Sergio *Zen y cuerpo humano* op. cit. p. 29

Ello implica trabajar con el cuerpo sin exaltar sólo la razón, camino que se ha seguido primordialmente. Al respecto, Durán Amavizca nos dice:

La rearticulación de la intuición, del sentimiento, de las emociones y de los sentidos en el cuerpo no se logra hoy con un planteamiento ilustrado solamente en la razón, que aún se interpela desde las instituciones y los campos disciplinarios, o con el de las revoluciones tecnológicas. Se logra con el reconocimiento corporal, y con categorías de interpretación como integración, holístico, congruencia, armonía, cooperación, cosmovisión, generosidad, abandono de comportamientos ególatras, compasión, dar sin recibir a cambio, tolerancia, etcétera (...) aprender a amar, aprender a abrirse, es una de las cosas más difíciles para la humanidad domesticada. Para ello se necesita una mente despejada, simple y clara, caracterizada por la ausencia de pensamiento discursivo.<sup>79</sup>

El cuerpo como vía de desarrollo, supone desbloquearlo energética, psicológica y culturalmente. Energéticamente en cuanto se modifique la movilidad energética implica mantener niveles óptimos de funcionamiento fisicoquímico, a nivel psicológico supone la elaboración y revelación de eventos que han dejado huella en el sujeto y que no los ha resuelto traduciéndose en un malestar, además implica reconocer su deseo como instituyente en su existencia y encontrar caminos óptimos para su satisfacción siempre parcial, pues no existe sujeto sin deseo, la diferencia en cómo se relaciona uno con aquel a través de la ignorancia, la complacencia desbordante o su reconocimiento, el desbloqueo cultural implica reconocer el contexto y la relación que se tiene con él.

Para el desbloqueo se requiere trabajar desde y con el cuerpo pero no en lógica de corte comercial, sino en términos de prácticas que favorezcan la calidad de vida. No sólo basta con resaltar cuestiones físicas como hacer ejercicio o llevar una alimentación sana, sino también acudir al trabajo emocional, de tal forma que el sujeto no se viva como algo diferente respecto a su entorno y además contribuya a reducir la brecha de su escisión psíquica inherente, para de esta forma, mejorar la vida pero no de manera egoísta.

#### *g) El cuerpo, lo corporal y la corporeidad*

---

<sup>79</sup> Durán Amavizca, Norma. *Cuerpo, intuición y razón*, CEAPAC, México, 2004, p. 124-1215.

Desde la lógica que plantea López Ramos, habría que distinguir entre tres conceptos: el cuerpo, referido a la entidad en sí, que es concebido como un espacio en el que se es mientras se viva, al respecto afirma:

el cuerpo es algo más que el espacio de lo que se quiere ser, es también el espacio donde confluye la historia de una cultura, pero no únicamente la de los símbolos, sino también la de las emociones, la de los gustos y los estilos de sentir y comer. Las tradiciones, después de todo, pueden no ser tan sanas en algunos casos, especialmente cuando se convierten en obstáculos para el crecimiento y construcción de las personas, del cuerpo en un momento de sus vidas<sup>80</sup>

Esto es, el cuerpo como lugar donde se inscriben los usos y costumbres de un grupo social en torno a cómo representarlo y vivirlo, negando ora unas emociones ora otras lo cual se expresa con la forma de vivir-se en lo cotidiano en relación a los otros y a lo otro, por ello el mismo autor, acude a entenderlo como un documento vivo que ha sido objeto de estudio de múltiples miradas y experiencias "...en el espacio del cuerpo (...) se presentan distintas formas de ser y de sentir como una compleja red de posibilidades para construir emociones y sentimientos que pueden ser dependientes o independientes de la existencia misma de los individuos..."<sup>81</sup>. El cuerpo es el objeto de constitución, es la fuente de expresión de lo corporal donde convergen distintas dimensiones como son la física, química, biológica, psicológica, social, de género, estética, política, ético-moral, económica, y espiritual.<sup>82</sup>

El ser un determinado cuerpo con sus respectivas historias, es posible a través de lo corporal, que alude a "...un proceso que se construye en un espacio y un tiempo: la geografía y la cultura establecen una manera de construirlo socialmente y esto se manifiesta de maneras diversas en los cuerpos de las personas, es decir se construyen desde la posibilidad de la elección y la ignorancia impuesta..."<sup>83</sup>

---

<sup>80</sup> López Ramos Sergio. Ideas para una historia de las emociones en México En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008. P. 300

<sup>81</sup> Rivera Mendoza, Margarita. "El cuerpo y la construcción de procesos emocionales". En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008 P. 304

<sup>82</sup> Esta idea de lo dimensional parte de la lectura que hace René Alcaráz y otros sobre la realidad multidimensional, entendiendo como dimensión una característica cualitativamente distinta pero interdependiente de otras que dan "ser" a algo, en este caso al cuerpo-sujeto. Cf. Alcaráz; René. *La percepción...*

<sup>83</sup> López Ramos, Sergio. *El cuerpo humano y sus vericuetos*. México, Porrúa. 2006. P. 8

Es decir, lo corporal es el proceso de construcción colectiva e individual de un cuerpo que permite cultivar determinado dinamismo órgano – emoción que encaminará a un sujeto a la posibilidad de ser otro y crecer o bien, quedar varado en la gestación de una enfermedad crónico – degenerativa o malestar existencial. Lo corporal parte de “...los modos culturales de hacer uso del cuerpo...”<sup>84</sup> y tiene una naturaleza procesual, es decir, los discursos sobre el cuerpo que existen en un determinado tiempo – espacio se van entretejiendo en la entidad a partir de diversas instituciones sociales tales como la familia o la educación.

En otras palabras, lo corporal es lo constituyente de un cuerpo, así, siguiendo a René Alcaráz “... en el cuerpo convergen y se materializan, por un lado, todo el recorrido de la evolución filogenética de nuestra especie y la experiencia ontogenética del individuo, y por el otro, toda la historia social, cultural y civilizacional del grupo al que pertenecemos...”<sup>85</sup>

Es decir, en el cuerpo confluye una dimensión nomotética e ideográfica misma que demanda un estudio en tales direcciones. A pesar de pertenecer a la raza humana, soy algo distinto a mis prójimos, recuperar las dos dimensiones nos abre la posibilidad de intentar rebasar los determinismos biológicos y/o culturales, apelando a la capacidad de elección del sujeto pero muchas veces alienada dando apariencia de una causalidad ciega para sí mismo y los estudiosos del cuerpo.

Desde el quark, los átomos, las moléculas, los tejidos, los órganos, los sistemas y el organismo son propios del ser-ahí humano, empero, estos aspectos orgánicos son acompañados por otros supraorgánicos. Es lo psicológico y lo cultural que le dan la humanidad al hombre. El cual también es activo y reactivo en su medio. Lo primero se traduce en una cualidad puramente humana: la voluntad, lo segundo, alude a la afectividad donde las emociones le dan su esencia.

En este orden de ideas, Lyon y Barbalet mencionan que el cuerpo es “...un agente y un lugar de intersección tanto del orden individual y psicológico como social; asimismo, el

---

<sup>84</sup> Alcaraz González, José La percepción consciente en el marco de la metapsicología de contextos. En López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008. p. 20

<sup>85</sup> Alcaraz op. Cit. p 22

cuerpo es visto como un ser biológico pero también como una entidad consciente, experiencial, actuante e interpretadora...”<sup>86</sup>

Todo ello hace que el mecanismo autorregulador que es el cuerpo esté sujetado una naturaleza no vegetal ni animal pero si humana. Ahora bien, el sujeto no es ajeno a su cuerpo. No se trata de que aquel este encerrado en éste. Sino que es él mismo. Se habla de sujeto-cuerpo. Una unidad con el que se está y se es en el mundo. Esta en cuanto participa en él, y Ser porque la existencia humana es ante todo corpórea. Esto es:

tengo mi cuerpo y tengo la posibilidad de apropiármelo. De apropiarme del cuerpo, soy yo, el cuerpo soy yo. No es el cuerpo y yo. Soy yo y mi condición corporal. Mi cuerpo y yo. Soy un cuerpo. Y me da la posibilidad de apropiarme de un saber. El cuerpo como una posibilidad de objeto de conocimiento (...) entender que ese saber puede ser útil en términos de la construcción de este trabajo que hago con mi vida, mi cuerpo; esta trascendencia me lleva a otro nivel de la condición humana, me permite replantearme la condición inicial de lo corporal<sup>87</sup>

Es decir, yo existo encarnado, con cuerpo. Las acciones que realizo son a partir de mi cuerpo y con él. Inclusive, asegura Mari Luz Esteban: “... la identidad de género es siempre una identidad corporal, que nos identificamos en relación al género, dentro y a partir de una determinada corporeidad, desde una vivencia y una percepción determinada de nosotros/as mismos/as como seres carnales: una corporeidad que es absolutamente dinámica...”<sup>88</sup>

Nacer con pene o sin él, no hace al hombre y la mujer. Son los discursos culturales que envuelven la constitución física producto del juego genético que se libra cuando el espermatozoide y óvulo deciden combinar su existencia. Esos discursos del ser hombre, ser mujer, ser ser humano, influyen en la manera de ver a los otros, lo otro y uno mismo. Es por ello que López Ramos asegura que el sujeto es un cuerpo-sujeto, a través de esta categoría se existe “...la existencia no es una entidad que flota o reside en el interior,

---

<sup>86</sup> Citado en Esteban, Mari Luz, *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Bellaterra, Barcelona, 2004 p. 21

<sup>87</sup> López Ramos, Sergio, *El cuerpo humano y sus vericuetos*, Porrúa, México: 2006 p. 21

<sup>88</sup> Esteban, Mari *Op. Cit* p. 11

sino que es el cuerpo vivido como significativo, como capacidad de apertura, por la cual colocamos nuestras significaciones y nos colocamos en el mundo...”<sup>89</sup>

El cuerpo-sujeto no es algo dado. Se experimenta a sí mismo por la cualidad humana de volverse objeto de conocimiento. Esta experiencia rebasa la palabra pues no todo lo que soy lo puedo nombrar. Por ello, el cuerpo tiene señales que se viven en lo cotidiano y se construyen en él. La corporeidad es esa experiencia subjetiva del cuerpo. Cómo un sujeto vive con su cuerpo, qué hace con él y a partir de qué. No obstante, mi experiencia corporal se articula a procesos más complejos, como los políticos, económicos, históricos.

Lo corporal es una categoría explicativa donde se cruza lo objetivo y subjetivo en torno al cuerpo. Lo corporal implica problematizar la experiencia subjetiva así como el mecanismo autorregulador, considerando la historia, geografía, política, tanto social como individual. Por ello, “...con la noción de *embodiment (encarnación, personificación)* se quiere superar la idea de que lo social se inscribe en el cuerpo, para hablar de lo corporal como auténtico campo de la cultura, como proceso material de interacción social y subrayar su dimensión potencial, intencional, intersubjetiva, activa y relacional...”<sup>90</sup>

Ahora bien, se ha intentado explicar el funcionamiento del cuerpo desde diferentes perspectivas: como cárcel del alma o espíritu, como un orden pura y exclusivamente biológico cuyo funcionamiento es un símil a una máquina, o bien otras posturas que se acercan al cuerpo desde una mirada holística misma que se caracteriza por articular lo orgánico, lo psicológico con lo ambiental (físico y cultural).

Varias disciplinas han resaltado que el cuerpo humano no es un ente puramente biológico entre los que se encuentra la denominada sociología del cuerpo hace una aproximación social del cuerpo investigando cómo las influencias sociales afectan el estado físico “...el cuerpo está influido por nuestras experiencias sociales y por las

---

<sup>89</sup> López Ramos, Sergio *El cuerpo... op. cit.* p. 59

<sup>90</sup> Esteban, Mari Luz *op. cit.* p. 21 Las cursivas son más



normas y valores de los grupos a los que pertenecemos...”<sup>91</sup>, En este mismo sentido, Marcel Mauss señala la injerencia social en el cuerpo: “...no hay un comportamiento natural en relación con el cuerpo y que convertirse en un individuo social implica un determinado aprendizaje corporal...”<sup>92</sup>

En el orden biológico, hay que entender que el cuerpo ha sido alterado en sus mecanismos de tal forma que, con éstos nuevos procesos, se lleva a un estar en el mundo peculiar. Estos nuevos mecanismos no pueden ser negados y su respuesta está en los procesos socio-culturales e individuales.

Resumiendo, se puede decir que “...No es concebible hablar del cuerpo sin la subjetividad, sin las emociones, sin los órganos, menos sin la cultura y la nutrición, la realidad de una moral y una ética que nos cruza, le dan una expresión a los órganos y un sentido a los cuerpos que se expresan en un tiempo considerado como el aquí y ahora...”<sup>93</sup>

Una aproximación holística sobre el cuerpo y sus procesos lo encontramos en la Teoría de los Cinco Elementos (TCE), uno de los fundamentos de la Medicina Tradicional China. Esta explicación está lejos de ser biologicista ya que plantea un funcionamiento del cuerpo que se articula con lo que acontece en el exterior y lo psicológico. El dinamismo órgano-emoción obviamente es trastocado por las prácticas culturales y la historia colectiva e individual del sujeto. Por consecuencia, el estado de funcionamiento corporal, que en esencia sería el estar y ser del hombre en su entorno, no es sólo causa de virus o bacterias. López Ramos comenta:

(en la teoría de los cinco elementos) se sostiene que el cuerpo está en estrecha relación con cinco elementos, como son: madera, fuego, tierra, metal y agua. Mismos que se encuentran dentro y fuera del cuerpo humano, por lo que no se puede pensar libre de acciones o proceso (sic) sociales, políticos, culturales, nutricionales y de la construcción social predominante de una o varias emociones en un tiempo y en un espacio en relación con la geografía, los sentimientos que se instituyen, que dan identidad a grupos culturalmente establecidos o invadidos, arrojan invariablemente

---

<sup>91</sup> Giddens, Anthony: *Sociología*, Alianza Editorial España, 2002 p. 198

<sup>92</sup> Esteban, Mari Luz, *op. cit.* p. 19

<sup>93</sup> López Ramos, Sergio *El cuerpo...op. cit.* p. 52

cuerpos e individuos con un cuerpo que nos muestra la cara de los gobiernos, de las miserias políticas y de las intenciones de quien ejerce el mando...”<sup>94</sup>

La Teoría de los Cinco Elementos, con sus ajustes necesarios, nos puede permitir entender el mapa epidemiológico de una comunidad como reflejo del predominio de determinadas prácticas corporales desde un enfoque no fragmentario.

## ***2.2 El papel de la educación en el proceso corporal***

La educación es una acción social dinámica. Es un objeto empírico. Objeto en tanto que es cognoscible y empírico en tanto que es un hecho social ubicado en un tiempo y en un espacio donde el sujeto vive una experiencia de aprendizaje que lo conformará a través de la apropiación de actitudes, habilidades, maneras de pensar, sentir, vivir su cuerpo, relacionarse con el otro y con el ambiente, etcétera. Por su parte, lo educativo es la problematización de la educación. Es ver más allá de la experiencia educativa y encontrar sus soportes. Una imagen sugerida para interpretar esta idea sería la de un iceberg donde la punta de éste es lo que se ve, nosotros “vemos” o experimentamos los efectos de la educación, pero el iceberg tiene una parte profunda que sostiene esa punta, eso es lo educativo donde se encuentra aquello que hace mantiene la experiencia educativa como algo única según el contexto en que se lleve a cabo (lo político, lo socio-cultural, lo psicológico, etcétera).

La educación es posible porque el sujeto humano es perfectible, está condicionado mas no determinado. Esta característica de ser un ser proclive al desarrollo se denomina educabilidad, empero, no todo lo humano es educable, ya bien señala el psicoanálisis, hay algo que escapa a este proceso: el inconsciente y su contenido; sin embargo, es factible suponer educar una actitud ante el deseo.

La experiencia educativa supone una serie de contenidos que se transmiten para formar a un sujeto en algún campo o área de su vida: desde una profesión hasta una manera de hablar en un grupo amigos. Este entramado de saberes susceptibles de ser enseñados o aprendidos conforman lo que denomino el discurso en la acción educativa. Por otra parte, existe una manera de concebir a la educación y sus procesos para

---

<sup>94</sup> Ibidem. p. 73

llevarla a cabo, una concepción de aprendizaje, de enseñanza, de los educadores y educandos en los diferentes ámbitos educativos (formal, no formal e informal)<sup>95</sup> que denominaré como discurso sobre la acción educativa. Además, se puede pensar en un tercer aspecto en el discurso educativo, el discurso de los actores de la educación, lo cual supone recuperar la subjetividad de éstos en la acción educativa.

Por ejemplo, en una clase de matemáticas de la ecuación de la recta, este tema sería el discurso en la acción educativa, la manera de enseñarlo, el por qué, el para qué correspondería al discurso sobre lo educativo, es decir, un profesor puede partir de un modelo educativo tradicional y desde ahí enseñarlo o bien, de corte constructivista y, tanto el alumno como el docente tienen sus propios discursos existenciales que cruzan su quehacer en la educación.

Ahora bien, la educación en sus diferentes ámbitos juega un papel importante al configuran al sujeto y su cuerpo. Según Henri Bouché la cultura del cuerpo implica prácticas y discursos sobre él, agrega que en la educación formal a través de la educación física se transmite un saber sobre el cuerpo empero, ésta tiene que trascender ser "...mero apéndice de la educación intelectual...", además "...la cultura del cuerpo se encuentra en ámbitos diferentes al formal. En lo que llamamos educación informal el cuerpo se presenta, quizá, de una manera más vívida y vivida. Y no sólo es objeto de expresión, sino de culto..."<sup>96</sup> Es con amigos o la familia donde el cuerpo también es adiestrado, se crean ritos:

Según los cuales ven y sienten su condición corporal como algo natural y eso les quita posibilidades de construcción, los ritos sociales y los familiares constituyen ritos que se interiorizan y el sujeto no ve otras posibilidades en su vida ordinaria, lo que un día le genera formas de vacío en su existencia, porque la elección de su vida no la hizo él, se le impuso por un rito familiar y él lo hizo suyo. AL respecto, la duda puede saltar y poner en perspectiva la interrogante ¿qué significan los ritos personales? Permiten

---

<sup>95</sup> En el ámbito educativo formal encontramos cuatro discursos sobre lo educativo, por un lado el modelo tradicional, por otro el modelo tecnocrático, el modelo constructivista y por último el modelo crítico. El uso de estos modelos está sujeto a las políticas educativas de una comunidad dependiendo del tipo de sujeto que se quiera formar lo cual hace factible que se puedan entrecruzar estos modelos. Un texto que podría consultarse para tener una visión resumida pero no menos seria sobre estos discursos de lo educativo es Panza, Margarita y González, Estrher. La Fundamentación de la Didáctica, México, Gernika, 1996.

<sup>96</sup> Bouché Peris, *Henri Educar para un nuevo espacio humano: perspectivas desde la antropología de educación*, Dykinson, Madrid, 2003 p. 78

cambiar los comportamientos estereotipados y las formas de establecer el contacto con lo corporal.<sup>97</sup>

En la teoría y la práctica educativa formal se ha olvidado al cuerpo, como se señalaba líneas arriba. Oyola y Fossati nos describen qué ha pasado con esta situación en las épocas de la modernidad, posmodernidad y neoliberalismo.

**a) en la modernidad**, la omisión del cuerpo de los actores educativos responde a una doble dirección de concepciones filosófico-culturales e intereses ideológicos:

Por una parte, como consecuencia de la influencia del pensamiento cartesiano en la cultura moderna occidental, que separó en el sujeto la dimensión corporal de la dimensión intelectual (res extensa – res pensante). Para Descartes la distinción entre sustancia pensante y sustancia extensa (corporal), es absolutamente específica en tanto cada una se define por la exclusión de la otra: lo pensante no es extenso, lo extenso no piensa. La extensión no es esencial al yo pensante; el pensamiento no es esencial a la realidad extensa. Así se forman dos sustancias separadas y claramente definidas. (...) A partir de tal distinción, se establece la prioridad de las actividades conectadas con el pensamiento y las funciones simbólico-formales, como vía regia para la producción del conocimiento. La dimensión somática y las funciones cenestésicas son relegadas a un lugar secundario, y si se quiere, de desvalorización como fuente de información y conocimiento.

Por otra parte, el surgimiento de la escuela (institución típicamente moderna), se da en el marco de una separación y fractura entre sistema educativo y estructura productiva. Esto, en el sentido de que la escuela, al operar como dispositivo de imposición ideológica, separa la producción de discursos y significados culturales, de las condiciones materiales de producción.

Resulta así importante que el referente empírico de los sujetos educativos (sus cuerpos, sus necesidades, sus sufrimientos y sus placeres), queden al margen de la escuela y fuera de los procesos escolares. Su inclusión sólo tiene lugar con fines de disciplinamiento.

**b) en la posmodernidad**, la tendencia generada en las nuevas formas de organización material y semiótica, en especial en lo atinente a la cultura visual y a la homogeneización de la cultura, lleva a una desustancialización del significado o materialidad de lo visual, que exalta la apariencia, las superficies, la uniformización, produciéndose un desplazamiento y disolución de la realidad, en la realidad artificial de la imagen.

---

<sup>97</sup> López Ramos, Sergio Zen y cuerpo humano, op. cit. , p. 41

Las imágenes ya no remiten a realidades empíricas corporales, sino, a sí mismas. La imagen cobra materialidad sustitutiva de los cuerpos reales. Los cuerpos son regulados ahora por los signos, dejando ellos de estar al servicio de los cuerpos (comunicar sus sufrimientos, sus exclusiones, sus diferencias, sus desigualdades, etc.).

En el escenario postmoderno los cuerpos no son más relegados a un lugar de desvalorización como fuera dado en la modernidad; la tendencia es ahora a su exclusión, no sólo de lo educativo, sino de la totalidad del sistema sociocultural. La realidad es ahora realidad virtual.

**c) en el marco del proyecto neoliberal**, y beneficiándose éste de las orientaciones postmodernas señaladas, el lugar central del disciplinamiento ideológico de los cuerpos se traslada al mercado, a la dinámica del marketing y del consumo. Tal disciplinamiento sucede ahora, para los incluidos, en el mercado; para los excluidos el disciplinamiento resulta innecesario, en tanto carecen de entidad social (ésta la da el consumo, cuyo acceso está al margen de los excluidos). Y es desde tal lugar, el mercado, que el disciplinamiento opera en los distintos ámbitos institucionales, entre ellos la escuela, sus agentes, y sus prácticas.<sup>98</sup>

Por un lado, en la modernidad se enfatiza como única vía de conocimiento a la razón, el cuerpo es relegado o mejor dicho, disciplinado. Se imponen formas de manejar el cuerpo, desde cómo tomar un lápiz, cómo sentarse, dónde si se puede mover, usar un tipo de corte de cabello, etcétera. Por su parte, en la posmodernidad, parece que el cuerpo se difumina, se habla de lo virtual y las apariencias. En el plano educativo, la misma educación a distancia plantea una interrogante en torno a la vivencia del cuerpo y el aprendizaje, pues se corre el riesgo de que se privilegie solamente un sentido, el visual, dejando de lado el resto. En cuanto a la importancia del mercado y su impacto como regulador del cuerpo, también se expresa en las instituciones educativas pues basta ver a algunas instituciones privadas que se anuncian en el medio televisivo, donde los protagonistas corresponden a los modelos de “chavos o chavas bien”, es decir, las figuras prototípicas de la cultura sobre los cuerpos.

Entonces, la educación tiene un gran impacto en el cuerpo, lo corporal y la corporeidad. En López Ramos vemos ese señalamiento:

---

<sup>98</sup> Oyola, Carlos y Fossati María. Calidad educativa, prácticas escolares y cuerpo/sujeto docentes. Extraído de <http://camoc33.googlepages.com/Prcted.DOC>. el 29 de marzo de 2009

Si consideramos que el cuerpo humano es algo muy evolucionado, que hace el excremento más complejo y el agua más destilada, sin contar con que puede reproducir la vida o hacer que la sexualidad sea traspasada por las barreras de los ciclos hormonales, sin duda estamos hablando de una tecnología impuesta al cuerpo. En este sentido, es un instrumento que varía con su uso, sólo que en este caso los usos empiezan por la educación y la cultura del empleo de las técnicas cotidianas; crea condicionalidad y formas de pensamiento fijas que redundan en formas estereotipadas de comportamiento (...) la educación pone énfasis en que los ciudadanos construyen y se apropien de una representación que han elaborado otros, sin pasar por su propia representación (...) la despersonalización tiene una función muy importante: se constituye en ese proceso de la racionalidad de los otros y la crítica de los otros, pero no en el ejercicio de la autocrítica; esta actitud de juez es una forma de autonegación en los individuos.<sup>99</sup>

Es decir, se instauran usos del cuerpo, unos útiles otros castrantes del desarrollo del sujeto. La educación formal e informal tienen un papel importante en la construcción de la calidad de vida en el cuerpo-sujeto lo cual no escapa a fines político – económicos. Se dirige al sujeto a una manera de habitar el cuerpo, de ser el cuerpo pero que, en muchos casos, parte de una visión fragmentaria de aquel donde el dominio del cuerpo resalta la psicomotricidad pero los procesos órgano-emoción parecen ignorarse en el mejor de los casos. En otros casos, se apela a la educación sexual pero cuya enseñanza no es suficiente para abrir a ese cuerpo a otras dimensiones de conocimiento y desarrollo. Además, los contenidos educativos pueden convertirse en ajenos al sujeto, no se encarnan para lo cual pareciera que se requiere otra didáctica que apele a la vida cotidiana, espacio muchas veces menospreciado pero que es fuente de los principales significados en el sujeto a partir de los cuales vive y se vive.

Si el discurso implícito del cuerpo es fragmentado, el sujeto se vivirá como tal y engendrará una calidad de vida como las que tenemos hoy día impregnada de enfermedades oportunistas, rendimiento académico no óptimo, actitudes de competencia desleal, ignorancia sobre la vida, etcétera.

Los cuerpos tendrán que comportarse de una forma aceptada, incluso más allá: en la cama, los sueños y deseos. Es en la práctica cotidiana donde se niegan otras formas

---

<sup>99</sup> López Ramos, Sergio Zen y el cuerpo humano. op. cit. p. 30,32

de sentir, ver o percibir. Es posible poner en los ojos de los otros lo que se desea que vean. Se convierte en una creación política ideológica y no deja que los controles de la pereza mental sean superados. Los valores sociales sólo pueden ser exaltados por una convivencia de la razón compartida y no se acepta la discrepancia. El valor de un mundo que se construye con la ilusión de lo mejor se convierte en la zanahoria que siguen muchos ciudadanos, y su cuerpo queda gobernado por los deseos de otros.<sup>100</sup>

En este proceso de alienación del sujeto respecto a su propio cuerpo, el proceso educativo lo alimenta o también se puede convertir en un espacio de concientización y crítica que, siguiendo a Paulo Freire, permita hacer al sujeto una lectura del mundo pero también de sí mismo para abrirse a nuevas fronteras de ser y estar en el mundo, más armoniosas y menos atentadoras al principio de vida, lo cual se reflejará en lo que se hace o no consigo mismo, los otros y lo otro. Por ello se requiere un discurso sobre el cuerpo que permita un giro interpretativo y activo en la práctica educativa para contribuir al cambio del cuerpo-sujeto que recupere su complejidad como esencia de su construcción y agencia en el mundo.

### ***2.3 Orientaciones preliminares de una pedagogía corporal***

La educación es un hecho y acción social ubicada en un espacio-tiempo, es decir, es una experiencia que ocurre a través de la existencia humana con o sin sistematización (educación formal y educación informal) cuya posibilidad deviene de la característica propiamente humana de la educatividad y la educabilidad. La primera referida a la capacidad de educar y, la segunda, a la de ser educado. Esto en aras de la formación del hombre en torno a los ideales sociales de los cuales lo hará partícipe.

El sostén de esta formación es el aprendizaje mismo que implica una modificación ontológica que puede tomar dos principales vías. La primera referida a aquella orientación que dirige al sujeto hacia la identificación con lo aceptado socialmente, lo que comúnmente llamamos estar educado, la segunda dirección apela a aquellas experiencias catalogadas como negativas y que usualmente se identifican con frases como “es de mala educación hacer X” o “no estuvo educado”. Entonces, se puede decir que un narcotraficante experto forma a otro en este camino mas no es propiamente un

---

<sup>100</sup> López Ramos, Sergio Zen y cuerpo humano,. op. cit. p. 33

producto de la educación válida socialmente. En ambos casos se forma una posición existencial del sujeto la cual variará en cuanto a su legitimidad según los grupos sociales en los que se gesten. En este sentido, para fines de este trabajo se entiende a la educación como un proceso, la formación como un producto no concluyente, siempre abierto y en realización constante, mientras que el aprendizaje es el medio para poder formarse.

Ahora bien, el fenómeno educativo como tal existe desde épocas remotas pero su problematización con afanes comprensivos es posterior, lo cual exige ver este campo como un objeto de estudio en su característica bidimensional (como objeto formal y material). Ante esto, diversos sistemas disciplinares se han aproximado a este hecho-acción, así entramos al campo de las llamadas ciencias de la educación (sociología, historia, política, etc.), de ahí deviene uno de los conflictos en la definición de la pedagogía como ciencia.

Para fines de este texto, se entiende a la pedagogía como una ciencia comprensiva, sintética y prescriptiva que aborda al sujeto en el hecho-acción educativo. Esto es que, desde su matriz teórica y metodológica, la pedagogía se erige con la necesidad epistemológica de anudar los avances de diferentes campos de conocimiento para entender y comprender el fenómeno educativo, es decir, se alimenta de las ciencias de educación encontrando sus anudamientos en un intento de aproximación globalizada de la educación, mas trasciende este plano epistémico para arribar a un plano prescriptivo en el cual adquiere un matiz tecnológico a partir del cual se plantea el cómo debería ser la educación en diferentes planos existenciales y qué hacer para encaminarla a dicho ideal.

Esto supone que a lo largo de la historia de la pedagogía precedida de la historia de la educación, han emergido diferentes sistemas teóricos que han marcado trayectorias, unas concretizadas otras no, con un sentido antropológico, teleológico, axiológico y ético con el afán de comprender la educación del sujeto y orientarla. En esta dirección, el nacimiento de este texto fue con el pretexto de formular una primera aproximación a un sistema pedagógico que se aproximará al fenómeno educativo desde una mirada global, holística y ecológica, para lo cual se recupera al cuerpo-sujeto como una entidad



con los rasgos de educatividad y educabilidad, lugar desde donde se pueden leer los procesos educativos y posiciones existenciales devenidas de éstos considerando su complejidad, esto es, sus diferentes articulaciones posibles.

Por esto, denominaremos a este primer esbozo de matriz teórica-práctica como pedagogía corporal cuyos soportes epistemológicos se han enunciado en los dos apartados anteriores, entonces por pedagogía corporal se entenderá un campo de estudio que problematiza sobre la formación cuerpo-sujeto en los diferentes ámbitos educativos recuperando su complejidad, para proponer opciones viables y emancipadoras para y desde el cuerpo-sujeto en situación abriendo nuevas posibilidades existenciales. Es un modelo de la realidad que comprende al cuerpo-sujeto en situación educativa pero a su vez incide en ella, implica una forma de aproximación que exige investigar-comprender-proyectar los cuales son momentos epistemológicos articulados. Además supone una meta-reflexión donde converja la conciencia teórica y la conciencia crítica señaladas por el Doctor Hugo Zemelman.

La pedagogía ha hecho aproximaciones al cuerpo desde la denominada Educación Física, ésta se ha encargado más de cómo desarrollar la motricidad del sujeto para favorecer las habilidades motoras finas y gruesas. En este sentido, Planella señala la siguiente idea a partir de un autor (Fullat) que se ha avocado al estudio pedagógico del cuerpo:

La crítica de Fullat a la pedagogía se apoya en el abandono del estudio del cuerpo-propio, y en centrarse especialmente en el estudio del cuerpo-objeto. Para Fullat aparece una nueva perspectiva «la de mi cuerpo propio, mi cuerpo en cuanto experimentado por la conciencia personal, no coincidiendo con el cuerpo estudiado e intervenido por los tecnocientíficos de la educación<sup>101</sup>.

En este orden de ideas, es menester plantearse una pedagogía que aborde el cuerpo más allá de la denominada educación física y que nos permita entender esas prácticas educativas que moldean al cuerpo, para lo cual hay que recurrir a los sujetos en contexto recuperando los discursos sobre el cuerpo y su eventual apropiación que se

---

<sup>101</sup> Planella, J. (enero- abril, 2005) *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico*. *Educación social*. Núm. 336. Extraído el 15 de septiembre de 2007 de [http://www.revistaeducación.mec.es/re336\\_11.htm](http://www.revistaeducación.mec.es/re336_11.htm) p. 5

concretiza en usos y abusos del cuerpo. Transitamos pues de una idea moderna del cuerpo como objeto a una idea posmoderna del cuerpo de alguien con palabra sobre él. Un cuerpo con el que se aprende pero también que *aprende* nuevas formas de sentir, mirar, usarse, etcétera. El sujeto es educado sobre una forma de vivir al cuerpo y con él. Dice López Ramos:

El cuerpo humano se constituye entonces en la posibilidad de que los hombres tengan y hagan una vida social, se enfrenten a los límites de sus resistencias y cultiven sus enfermedades, lo que ha vuelto normalidad entre los habitantes de las magalópolis (sic), porque todos comparten hábitos, ritos y patologías; la democracia se instala por vía de formas de vivir y de morir<sup>102</sup>.

Habría que agregar que estas formas de vivir y morir no son iguales a todos los grupos sociales. Cada uno cuenta con peculiaridades de relacionarse con su cuerpo, vía de la salud y la enfermedad. Así, existen diferencias de raza pero también de género y grupo de edad<sup>103</sup> sobre las cuales habría que plantear una problematización desde la pedagogía: sobre la formación de unos cuerpos, las prácticas para ello y sus consecuencias para poder plantear algunos mecanismos de intervención donde el cuerpo-sujeto se asuma como una unidad y el cuerpo sea una posibilidad de desarrollo.

En este sentido, se plantea a una pedagogía corporal entendida como una aproximación teórico – práctica para la comprensión del fenómeno educativo sobre el cuerpo, la cual se fundamenta en la articulación disciplinar, la concepción de cuerpo-sujeto y lo corporal. Para ello, es necesaria una visión etnológica entendida como el estudio de la educación del cuerpo de los diferentes grupos sociales recuperando los saberes que en ellos se construyen vinculados a la finalidad político-social que sostiene la práctica educativa. Pero hasta aquí pareciera ser una tarea de la antropología o sociología del cuerpo. Sin embargo, el carácter holístico de esta pedagogía recupera los conocimientos derivados de estas disciplinas aunque se dirige a un aspecto más allá. Siguiendo a Eduardo Weiss, el saber educativo tiene tres momentos: saber cotidiano, teórico y reglas prácticas<sup>104</sup>.

---

<sup>102</sup> López Ramos, Serio, *Órganos...op. cit.* p. 33

<sup>103</sup> Cf. Giddens *op. cit.*

<sup>104</sup> Weiss, Eduardo, Pedagogía y filosofía hoy, en: Alba, Alicia, *Teoría y Educación*, CESU, México, 1990.

Por ello, en el caso de una pedagogía corporal, es menester reconocer el saber cotidiano sobre el cuerpo a través de recuperar el significado que dan los actores a sus acciones con el cuerpo. Posteriormente, teorizar, establecer principios no absolutos pero tendiendo a lo universal sobre la educación corporal, por último, prescribir para sistematizar la experiencia cotidiana y llevar a un desarrollo pleno del ser humano, como fin último de la educación según Aristóteles, empero esto no debe entenderse como un etnocentrismo sobre cómo educar el cuerpo, sino que emerja de la comunidad para beneficio de ella.

Este sistema teórico tiene una tendencia hermenéutica al concebir que la actividad científica es una actividad interpretativa donde se rechaza las observaciones neutrales por parte del científico por lo que los aspectos del contexto y el significado son primordiales en la construcción del conocimiento científico<sup>105</sup>, pero a pesar de ello se exige una sistematización en el acto de comprender al objeto de estudio, para lo cual se recurre a la experimentación en el sentido más amplio, es decir, no limitado a un laboratorio, sino a la experiencia por sí misma en los diferentes contextos en los que se realiza, pues no es la teoría en sí sino aquella que emerge de la realidad como portadora de experiencias. Por ello, es menester acudir al discurso del objeto de estudio en sus diferentes formas de expresión para aproximarse al significado siempre abierto de un fenómeno como éste donde su multidimensionalidad y multireferencialidad confluyen en la pedagogía corporal para exigir una lectura sistémica y compleja.

Como se ha señalado en el primer capítulo, existe una educatividad del cuerpo-sujeto según el contexto en que despliega su existencia, por lo que comprender los hilos que sostienen dicho proceso es la tarea de la pedagogía corporal, contemplando que éstos hacen de la tarea educativa, una actividad compleja que requiere una aproximación interdisciplinaria. Además, el hacer o no hacer en los ámbitos educativos incide directamente en el estado existencial del cuerpo-sujeto, un ejemplo lo es el estado de salud y enfermedad en un sentido no sólo físico, a partir del cual se pueden abrir áreas de oportunidad o bien obstáculos para seguir desarrollándose a niveles ontológicos

---

<sup>105</sup> Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes. El horizonte epistémico del cuerpo, *Región y sociedad*, mayo – agosto, número 030, Colegio de Sonora, México, 2004

superiores. La pedagogía corporal pretendería coadyuvar a destrabar unos procesos y favorecer otros.

### III

## ***Implicaciones prácticas de la pedagogía corporal***

*Lo que yo sé, lo sé con todo mi cuerpo:*

*con mi mente, pero también con mis sentimientos,*

*con mis intuiciones, con mis emociones.*

*Paulo Freire*

Siguiendo a De la Orden Hernández toda investigación educativa debe tender a un efecto optimizante de la educación, es decir, con la actividad indagatoria se produce un conocimiento sobre “qué se debe hacer y cómo hacer, lo que se debe para potenciar una acción profesionalizada”<sup>106</sup>, esto es, existe un compromiso entre la investigación y el perfeccionamiento de la praxis educativa. En este sentido, el trabajo aquí presentado si bien es un primer ejercicio documental-reflexivo, no por ello está exento de esta obligación para con el quehacer de la educación, de tal forma que a continuación se delinean algunas propuestas prácticas desde la lógica de la pedagógica corporal puesto que la labor pedagógica tiene una tarea prescriptiva. En palabras de Pablo Latapí: “Ser investigador es algo más que seleccionar temas y metodologías, algo más que procesar datos e interpretarlos, es formular un propósito social sobre la manera en que el conocimiento puede contribuir a transformar la sociedad”<sup>107</sup>.

Una teoría pedagógica en ciernes sobre el cuerpo tiene que indicar qué hacer con él en el ámbito formal, cómo conocerlo y también, en qué otros campos educativos se pueden trazar líneas de problematización y acción. Esto se describe en los siguientes

---

<sup>106</sup> De la Orden Hernández, Arturo. Producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico. En: Buendía Eisman, Leonor; González González, Daniel y Pozo Llorente, Teresa (coord.) *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Muralla, Madrid, 2004. p. 15

<sup>107</sup> citado en Shmelkes, Sylvia. Los valores del investigador en educación. En: Ornelas, Carlos (coord.). *Investigación y política educativa: ensayos en honor a Pablo Latapí*. Aula XXI Santillana, México, 2001. p. 48

apartados comenzando por el aula donde el cuerpo la mayor parte es ignorado y silenciado, otro camino es la salud como un campo de intervención pedagógica con otra lógica que favorezca a un desarrollo cualitativamente distinto en los sujetos, por último, se recupera la investigación de lo corporal y la educación que demanda una postura epistemológica no con ingenuidad realista sino donde se reconozca que el investigador influye y es influido por el objeto que estudia, ambos considerados siempre desde su situación concreta.

### ***3.1 El cuerpo en el aula***

En la mayoría de las ocasiones, se pretende convertir en el aula en el contexto principal donde se organizan los procesos de aprendizaje y de enseñanza. Matizada por las condiciones institucionales (físicas y administrativas), los profesores y alumnos arriban “religiosamente” al aula para tener encuentros y desencuentros con un contenido a aprehender. El docente, idealmente con formación pedagógica, buscará crear las condiciones óptimas que contribuyan al aprendizaje significativo. Por su parte, los alumnos ya sea de manera individual o grupal, buscarán apropiarse del contenido unos con mayor sistematización que otros.

De esta forma, se establece una relación pedagógica entre alumno-docente-contenido, la cual tendrá una duración variable según el currículum formal y el nivel educativo de que se trate. En el nivel básico, las horas de trabajo aúlico oscilan entre cinco para primaria y siete para secundaria, misma cantidad que el nivel medio superior, en tanto que la diversificación temporal es la característica del nivel universitario cuyas exigencias varían de acuerdo a la profesión que se trate. Otro elemento variable en esta relación son los parámetros que marque el sistema educativo en general y la institución en particular así como el estilo docente y los diferentes ritmos de aprendizaje de los alumnos dadas sus condiciones económicas, políticas, ideológicas, etcétera. Todo lo cual creará una atmósfera psicosocial peculiar, irrepetible y no totalmente predecible que marcará el rumbo de acto educativo en pro o no de los objetivos formativos e informativos planteados.

Sin embargo, en la dinámica que se da en el aula en ocasiones se promueve implícita y explícitamente una concepción de sujeto que lo fragmenta donde lo racional se entroniza dejando de lado otras dimensiones del propio sujeto y haciendo de éste un cerebro-sujeto más que un cuerpo-sujeto. Es decir, tanto lo que se dice como lo que se hace está orientado a lo cognitivo y donde otros procesos como el corporal que incluye lo emocional, resultan ser obstáculo del aprendizaje bajo esta lectura. De ahí que, el cuerpo y su proceso corren el riesgo de quedar atrapado en una butaca por largos periodos de tiempo e ignorados tanto en el currículum formal como el oculto. En este sentido, se podría afirmar que el educando conoce contenidos derivados de la reflexión humana pero se mantiene ignorante a su ser cuerpo y a los procesos que se están gestando en él día con día en los cuales la escuela tiene algo que decir. Al respecto Carlos Calvo señala:

el cuerpo situado es un cuerpo sitiado. La única parte del cuerpo que parece no sufrir esta represión es la cabeza, con el cerebro y la inteligencia (...) el estudiante aprende que debe usar su inteligencia todo el tiempo, pero no su corporeidad, excepto en ocasiones como las que brindan las clases de Educación Física. Lo normal es que permanezca sentado, quieto, atento a lo que se le enseñan, sin distraerse y sin cansarse. Debe aprender a controlarse siempre; incluso debe hacerlo para dominar su cansancio<sup>108</sup>

Una forma en que se manifiesta esta tendencia es el silenciamiento del cuerpo sólo se pretende favorecer a la razón en unos pocos sentidos, los relacionados con los contenidos de la materia a aprender, sin embargo esta facultad humana no es la única vía de conocimiento como lo denuncia Norma Durán

Cuando el cuerpo es relegado, se relega también la intuición, la cual en contacto con el cuerpo lejos está de ser una mera herramienta de análisis (como ocurre con la intuición racional preconizada por occidente). Actualmente muchos toman con desdén el conocimiento intuitivo, el que emerge del interior, por considerarlo suave y autoindulgente. Pero si observamos la forma en la que la intuición trabaja, desde el cuerpo, vemos que con ella sabemos lo que necesitamos saber en el preciso momento en que lo requerimos, porque el cuerpo se comunica con nosotros

---

<sup>108</sup> Calvo Muñoz, Carlos. Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. *Revista Latinoamericana de Educación*. P.95

constantemente. Los mensajes que envía el cuerpo y que son comunes de interpretar son los de supervivencia al estar en un peligro inminente, pero otro tipo de mensajes, por ejemplo en relación con la construcción de una enfermedad o del conocimiento, no los escuchamos fácilmente.<sup>109</sup>

Razón e intuición permiten acercarnos al objeto de conocimiento dándose con y en el cuerpo. La primera suele “habitar” en el cerebro como facultad que hace posible los procesos psicológicos superiores, la segunda implica una globalidad corporal, donde el cuerpo es un captador de significados pre-lingüísticos pero no por ello menos importantes.

El aula corre el riesgo de convertirse en un gimnasio para el cerebro-razón, lo cual es necesario pero orillándose a un solipsismo educativo antagónico a la esencia misma de la educación que, si ésta implica el vehículo de formación del ser humano, se estarían creando “chipotes” existenciales nada halagüeños. Rubén Armendáriz<sup>110</sup> acude a esta misma posición resaltando la preponderancia que se da a los contenidos declarativos más que a otro tipo lo cual no garantiza que el alumno sepa vivir, parece ser que importa que sólo sepa decir o hacer para un ámbito laboral pero no vivir en lo cotidiano arribando a consecuencias negativas, que desde nuestra lectura, se concretizan en el alto índice de padecimientos y dudas existenciales que no se cubren con altos

---

<sup>109</sup> Durán Amavizca, Norma *Cuerpo, intuición y razón*, CEAPAC; México, 2004. P. 52, las cursivas son mías. La autora hace un recorrido a través de diferentes filósofos occidentales que abordan la intuición y concluye que existen tres acepciones de ésta. La primera llamada intuición sensible que es a través de la cual se perciben los objetos, por ejemplo, saber que un árbol es un árbol, esto es identificarlo mas no conceptualizarlo. Otro tipo de intuición es la llamada intelectual que supone la antesala de reflexiones más abstractas, otro tipo es la intuición emotiva que permite captar lo valioso de un objeto y por último, la intuición de carácter volitivo que refiere a la voluntad de querer y afirmarse a sí mismo. Sin embargo, la autora señala que se ha priorizado a la intuición racional como vía para el conocimiento racional aunque en su postura, habría que considerar la naturaleza alógica de ésta albergada en todo el cuerpo: “...la intuición se manifiesta por medio del cuerpo, no sólo por los sentidos o cerebralmente, no sólo por los sentidos o cerebralmente, sino con todo el cuerpo. Esto significa que se encuentra ligada al proceso de raciocinio, el cual no deseamos excluir de la corporalidad...” (p. 59). En este mismo sentido Zemelman (citado en Pacheco, Lourdes, op, cit) señala que el momento epistémico de la ciencia tiene que abrirse a las múltiples posibilidades de cognoscibilidad, y una de ellas está en el cuerpo y la intuición.

<sup>110</sup> El autor afirma “...es muy escasa la comprensión que tenemos de los problemas que hemos de enfrentar en la vida, porque rara vez nos dedicamos a explorarlos hasta su origen. Y esto debido a que nunca se nos enseña a autoexplorarnos a profundidad, y deambulamos por la vida aprendiendo según vivimos experiencias y tomando nuestras conclusiones (...) vamos a la escuela donde se nos obliga a memorizar una enorme cantidad de información y nos preparan para hacernos técnicos o profesionales en un área específica de conocimiento. Pero con dicha educación, en el mejor de los casos, sólo podemos resolver los problemas del área laboral, y quedan por comprender y saber resolver aspectos mucho más trascendentes para nuestra vida personal (...) la educación convencional sólo hace que el alumno capte más información que memorizar, destruyendo la inventiva pero sin dar una verdadera preparación para vivir...” Armendáriz Ramírez, Rubén. *Educando con el corazón*. México, Pax, 2005, pp. XIV-XV.



promedios o saberes enciclopédicos. No basta entonces, ser experto en el desempeño de un trabajo también hay que contar con las habilidades elementales para vivir, señala el autor, por ello un camino se abre al reconceptualizar al alumno como un cuerpo-sujeto y sus posibilidades existenciales más allá de ser una mano de obra.

Recuperar al cuerpo en el aula supone un cambio de conceptualización en el quehacer educativo tanto a nivel de política, administración y diseño educativo como en la formación docente donde se recupere al cuerpo-sujeto en su complejidad, lo que implica recuperar la multisensorialidad, el movimiento, la intuición y lo emocional como vías de acercamiento al conocimiento y generación del mismo además de promoverse otra realidad de, en y por el sujeto no sólo de corte declarativo, sino corpóreo en el campo profesional, social, familiar e individual, de tal forma que el aspecto didáctico de la educación formal procure un hacer-se en contexto tanto en la apropiación del objeto como en la constitución del sujeto.

En este orden de ideas Luz María Ibarra comenta la importancia de todo el cuerpo como instrumento de aprendizaje "...al experimentar el mundo gracias a la vista, el oído, el gusto, el olfato y el tacto, nuestro cuerpo se transforma en un increíble receptor sensorial que recoge la información necesaria de nuestros sentidos y la incorpora al aprendizaje.." <sup>111</sup> y continúa la autora señalando la importancia de la estimulación de los diferentes sentidos para acelerar el aprendizaje, así como el uso del movimiento lo cual muchas veces es negado en el aula por ser considerado como interruptor del orden académico. Dice Lourdes Pacheco, que el cuerpo ha sido visto como un obstáculo epistemológico desde la visión occidental lo cual no es ajeno al ámbito escolar, donde vivirse como ser corporeizado es menos importante que el vivirse como ser racional.

El primer conocimiento es el del cuerpo y, sin embargo, en la tradición del conocimiento científico el cuerpo se convirtió en el primer obstáculo epistemológico. La ciencia fundada por Descartes se opuso al cuerpo y sus productos. Más que oponerse, lo destierra: el cuerpo no participa en el acto de conocer.

---

<sup>111</sup> Ibarra, Luz María. *Gimnasia Cerebral*. México, Garnik ediciones, 1997, p. 19

Minerva nació de un dolor de cabeza de Zeus. Como diosa de la sabiduría, sólo podía provenir de la parte superior del cuerpo. La cabeza tan alejada de la tierra, tiende hacia el cielo el lugar de los dioses. En la tradición occidental el cuerpo se encuentra a la mente. En esta última se ubicó el origen del saber y, por ende, el lugar de los pensamientos nobles, de la ciencia y el arte. Durante largos años la ciencia fue conocida como el resultado de la mente. El cuerpo fue constreñido. El conocimiento que surgió de él fue ocultado y confinado dentro de los parámetros de lo prohibido. De los conocimientos del cuerpo se tenía que desconfiar ya que se asimilaban a procesos de la naturaleza. El cuerpo constituía la parte animal de los humanos. En cuanto el lenguaje del cuerpo se acallaba se silenciaba lo primitivo de lo humano y podía surgir el lenguaje de la civilización, centrada en la mente<sup>112</sup>

Es por ello que, si en el aula se privilegia el conocimiento racional, se convierte en el espacio de construcción de muchas fantasías, principalmente a nivel superior, que no se encarnan y el sujeto se convierte en un ente puramente discursivo pero que no actúa en su vida ni en su entorno, solamente se hace adicto a lo racional y la verborrea pero su calidad de vida es deprimente. Eso se cultiva desde los niveles educativos básicos cuya fragmentación curricular se refleja en el mismo trato fragmentario del sujeto. La satanización de lo que se puede hacer con el cuerpo en el plano escolar dentro o fuera del aula está presente en la exclusión curricular que de éste se hace, o bien, se quiere compensar con materias a veces menospreciadas como la educación física y/o las artes, si se analizan los planes de estudio a nivel básico se privilegian los conocimientos lógico – matemáticos y verbales, pero lo emocional y corporal se restringe a pequeños lapsos temporales no suficientes para cambiar la memoria corporal del sujeto.

En esta dirección Armendáriz sostiene que:

(la educación) además de ser un medio para obtener un grado académico que permita subsistir en la vida, la educación ha de ser entendida también como un modo de formar a una persona, aprendiendo a vivir como individuo inteligente, sensible, creativo, libre y consciente (...) la verdadera educación y que más urge para nuestros

---

<sup>112</sup> Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes. El horizonte epistémico del cuerpo, *Región y sociedad*, mayo – agosto, número 030, Colegio de Sonora, México, 2004 p. 185-186

tiempos es la que produce una transformación de la conciencia y del corazón no un aumento de información en la memoria<sup>113</sup>

Un cambio de conciencia en el sujeto implica un cambio en la relación con su cuerpo, vivirlo de manera diferente para abrirse otras posibilidades que permitan desarrollarlo más armónicamente. La tarea del profesor-educador, entre otras, sería fomentar y propiciar una nueva apropiación de cuerpo, los caminos serán diferentes dadas las características biopsicosociales del alumnado. En niveles básicos algunos profesores realizan ejercicios psicocorporales como la gimnasia cerebral en diferentes momentos de su clase para reactivar la atención y/o romper la monotonía gestada en la dinámica áulica. Una experiencia donde se ilustra el manejo de actividades psicocorporales para el aprendizaje es la que nos brinda el profesor de educación secundaria Waldo Nava Meléndez quien menciona:

En principio, es necesario decir que encontré algunas dificultades para llevarla a cabo y me di cuenta de que no es posible aplicar el diálogo si no hay una previa desestructuración de los esquemas de aprendizaje que tienen los alumnos de este nivel, los cuales se caracterizan por ser poco constructivos, escasamente participativos, no muy creativos y manifiestan su desconfianza tanto hacia los demás como hacia el propio proceso. Es necesario precisar que estas características sólo son el reflejo de una dinámica educativa institucionalizada y no pertenecen naturalmente al desarrollo evolutivo del ser humano.

Para efectuar el diálogo en el aula elaboré un método de sensibilización que consta de dos técnicas holísticas: el silencio y la meditación. El proceso fue largo, porque sólo utilizaba los cinco o diez minutos iniciales de cada clase en la técnica del silencio y de quince a veinte minutos en la de meditación; posteriormente, se proseguían los trabajos relativos a los contenidos de la asignatura. Por ello, me atrevo a sugerir a los docentes que pretendan utilizar la técnica que se mantengan tranquilos y pacientes, tanto para desarrollar la técnica como para no propiciar el "ruido" en los alumnos.

Primero se utilizó el silencio con la consigna de permanecer callados por sólo cinco minutos; una vez que se alcanzó esta meta, se les indicó que, además de estar callados, se mantuvieran lo más tranquilos posible durante un lapso similar. Logrado lo anterior, se les pidió hacer lo mismo pero esta vez con los ojos cerrados; después de satisfacer esos criterios se les aumentó el tiempo a diez minutos y, por último,

---

<sup>113</sup> Armendáriz Ramírez, Rubén Op. Cit. pp. XVII, XIX

lograron trabajar en silencio sabiendo que lo hacían solos, sin la presencia del maestro. Este sencillo ejercicio permitió desarrollar su percepción y su atención, aumentando su interés por el aprendizaje en el silencio.

Sólo hasta que trabajaron bien en el silencio, se vivenció la experiencia de la meditación, la cual se utilizó sólo en su primera etapa denominada visualización. Esta técnica consistía en "verse" a sí mismos como si estuviesen frente a un espejo, para luego pedirles que modificaran con la imaginación algún rasgo que no fuera de su agrado, ya fuera en los aspectos físico, emocional o actitudinal. Con ello se logró que los alumnos se responsabilizaran de su salud, su imagen, su cuerpo y sus acciones, así como de la visualización de su entorno, la relación de ellos con los demás, sus metas y alcances en relación con la posibilidad de hacer cosas juntos. Esto condujo a una comprensión mucho más clara e interiorizada de la manera en que cada uno está unido con todos y con todo.

Estos ejercicios permitieron abordar con mayor facilidad los contenidos programáticos de la asignatura de Orientación Educativa. Además se tuvieron otras ganancias, tales como: 1) la relajación física; 2) la agudización del nivel de atención; 3) el aumento en la concentración; 4) el incremento del pensamiento creativo; 5) una mayor conciencia de sí mismos; 6) un equilibrio emocional y, en suma, un mejor aprendizaje.

Una vez vivenciadas y elaboradas estas técnicas, los participantes dieron muestras de que pudieron compartir las actividades juntos y con responsabilidad y dejaron abierta la posibilidad de continuar haciéndolo, aunque con un diálogo holístico limitado. Cabe hacer notar que éste se pudo iniciar sólo después de haber trabajado durante siete meses con las técnicas mencionadas.<sup>114</sup>

A partir de esta experiencia podemos ver la dificultad que entraña la introducción de actividades que rompan con la lógica tradicional de la enseñanza, donde el alumno es receptor de conocimientos. Los esfuerzos de propiciar la construcción desde los alumnos también encuentran dificultades sobre todo por la masificación de la educación misma que imposibilita en muchos casos, el trabajo en pequeños grupos, tanto por la distribución en los espacios reducidos del aula como por el número de integrantes. Además de la resistencia de los alumnos dado que han sido formados por un esquema en ocasiones autoritario en otras paternalista, donde el responsabilizarse de su aprendizaje es un arduo trabajo más si se trata de acudir a favorecer otra posición

---

<sup>114</sup> Nava Meléndez Waldo Ernesto, "El diálogo en la educación holista: Breves reflexiones sobre su aplicación en el aula". *Educación: revista de la Secretaría de Educación del gobierno de Jalisco*, México, Número 11, octubre-noviembre 1999. Extraído de: <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11holist.html> el 29 de marzo de 2009

psicocorporal dentro del aula, como lo menciona el profesor. Por otra parte, hay que considerar las características del alumnado y la significatividad que se le da a una materia determinada para darse la oportunidad de vivenciar en plenitud, las actividades que se disponen para la apertura corporal y cambio de la disposición psicológica, además también hay que considerar el mismo tipo de materia para diseñar estrategias de éste tipo.

En los niveles medio superior y superior, la tutoría se erige como una oportunidad de desarrollo humano pero en ésta uno de los principales obstáculos lo encuentra la motivación de los estudiantes a acudir a las sesiones, esto representa un reto para la reorganización curricular de éstos niveles donde los espacios tutoriales y las materias afines que en ocasiones se plantean, no se encierran en la misma lógica racionalista y de saber memorístico por otra parte, otro reto es hacer de la tutoría un espacio motivante para el alumnado donde encuentre éste una oportunidad de re-hacerse como cuerpo-sujeto. Además de que habría que re-pensar la formación de los tutores donde el principio de la congruencia, tan difícil de vivenciarlo, guiaría su labor, donde el tutor se asumiera como cuerpo-sujeto no en el discurso sino en lo cotidiano pero sin caer en el papel del amo que dicta qué hacer al estudiante, sino más bien el que posibilita nuevos horizontes a aquel a partir de diferentes medios.<sup>115</sup> El mismo psicólogo Armendáriz señala “¿qué saben los profesores si no han resuelto sus problemas vitales, si no han examinado y comprendido las cosas importantes de la vida o, todavía más, si no han hecho en la vida lo que ellos quisieran?”<sup>116</sup>

---

<sup>115</sup> Tanto el profesor como tal y el tutor, figuras no excluyentes entre sí, bien podían contar con las siguientes habilidades que menciona Rubén Armendáriz: saber comunicar, saber escuchar, saber confrontar, respetar el proceso de vida de uno mismo y de los demás, tener la capacidad empática y ser flexible en los intereses propios para acompañar al otro. Armendáriz Ramírez, Rubén, *Op. Cit.* Sin embargo, la propuesta es que estas habilidades se tejan desde una postura psicocorporal, es decir, se comunica, escucha confronta desde y con el cuerpo no sólo en el ámbito racional, por otra parte, la flexibilidad existencial también supone el trabajo corporal donde los nudos energéticos y síntomas no son nada halagüeños para guiar a otros pues corremos el riesgo de ser puro discurso como profesores-tutores, pero nuestra vida está encarcelada, por ello, insistimos en lo que López Ramos llama trabajo corporal. Abriéndonos nuevas dimensiones y experimentándolas in vivo, nos planteará la oportunidad de facilitarlas en otros.

<sup>116</sup> Armendáriz Ramírez, Rubén, *op. Cit.* p 86

### **3.2 Educar para la salud como campo pedagógico<sup>117</sup>**

La salud según la OMS se define como "...un estado de bienestar completo físico, mental y social..."<sup>118</sup> De esta definición habría que hacer algunas precisiones. El hablar de bienestar implica un equilibrio psicosomático y social que le permita al sujeto responder adecuadamente a las exigencias de su contexto y vida diaria además de vivir en torno a la dinámica de la autorrealización.

En contraposición, la enfermedad supone un desequilibrio en lo biológico, lo psicológico y social que lleva al sujeto humano a una desadaptación y a caer en la dinámica de la frustración e inhibición en la vida cotidiana. La enfermedad suele dividirse en aguda y crónico – degenerativa, según sea la manifestación de los síntomas en términos de gravedad y temporalidad.

Por otra parte, en el continuo salud – enfermedad existe un estado de alteración fisiológica y psicológica momentánea que "rompe" el estado de armonía y equilibrio psicosomático del sujeto producto de los ajetreos propios de la vida cotidiana. Por ejemplo: el hecho de que un sujeto corra se altera su cuerpo (aumento de ritmo cardiaco y de frecuencia respiratoria) lo cual no supone que presente enfermedad, o bien, que ante un imprevisto como un asalto o el exceso de trabajo, no sólo cambia el funcionamiento corporal sino también el estado psicológico del sujeto. La diferencia con la enfermedad, es que el cuerpo se activa para emprender mecanismos de autorregulación que hacen que el sujeto "regrese" a su estado de armonía o salud en un tiempo breve. En lo corporal, los mecanismos de retroalimentación negativa, principalmente, y en lo psicológico, el sujeto emprende ciertas acciones, consciente e inconscientes, de afrontamiento como sería la implementación de mecanismos de alivio psicológico.

Empero, bien cabe esta puntualización: la salud y la enfermedad no son estados psicosomáticos estáticos en los que se encuentra el sujeto, sino que son un constante devenir. La enfermedad no aparece como algo mágico y repentino, se construye en lo cotidiano, si el estado fisiológico y psicológico alterado persiste por una serie de

---

<sup>117</sup> Este apartado está basado en el texto La educación para la salud como prevención de la diabetes: reflexiones preliminares, publicado en López Ramos Sergio (coordinador) Diabetes Mellitus. CEAPAC, México: 2007. Para los fines de la tesis aquí presentada se ha modificado y ampliado.

<sup>118</sup> The World Health Organization Op. Cit. P. 8

circunstancias, se puede instalar la enfermedad. La salud también es una construcción cotidiana pues, aunque resulte paradójico, ésta entendida como un estado de bienestar (armonía), no puede existir sin acción, la vida misma supone movimiento y vivir en y con armonía supone vivir en consonancia con las leyes de la vida.

Ahora bien, el continuo salud – enfermedad, ha sido entendido de distintas maneras a lo largo de la historia, lo cual ha derivado en diversas prácticas de atención. Estos modelos se pueden clasificar según la causa que se le atribuye a la enfermedad, al respecto Perea Quesada señala una taxonomía de teorías: “...las personales que atribuyen la enfermedad a factores extracorporales: brujas, hechiceros, espíritu, etc.; las teorías naturales se centran en un desequilibrio entre los fluidos corporales (comidas y bebidas, condiciones inadecuadas, etc.); y las teorías emocionales que consideran las emociones en el origen de la enfermedad...”<sup>119</sup>

El proceso de la salud y la enfermedad no es unicausal. Organismos internacionales como la OMS, reconocen su multicausalidad, sin embargo, muchas veces el abordaje en la práctica en los diferentes niveles de atención en salud (primario, secundario y terciario<sup>120</sup>) dejan de lado esta visión y acuden a la fragmentación y preponderación de un factor como el determinante dejando de lado a otros.

Pensar en un estado de salud en un sujeto o población, demanda una visión holística, es decir, que se conciba la interacción de diversos factores de tal forma que el profesionalista avocado a la atención en salud, sea capaz de establecer diagnósticos diferenciales adecuados no parcializados y realizar una intervención de mayor alcance. En este diagnóstico es menester determinar la importancia de los diversos factores que influyen en la salud y en la enfermedad como elementos predisponentes, precipitantes o consolidantes de uno u otro estado<sup>121</sup>.

Ahora bien, es factible pensar que existen similitudes de construcción entre el proceso de salud y el de educación, a saber:

---

<sup>119</sup> Perea Quesada, Rogelia, “Qué es la educación para la salud”. En Perea, Rogelia (editora) *Educación para la salud: reto de nuestro tiempo*, Díaz de Santos, Madrid, 2004. p. 17

<sup>120</sup> El primer nivel se refiere a la prevención y promoción de la salud; el segundo nivel a la intervención para reestablecer el estado de armonía y homeostasis y, el tercer nivel, la rehabilitación o el desarrollo de estrategias para convivir con la enfermedad ya que esta es de mayor gravedad y resulta muy complicado regresar al estado homeostático.

<sup>121</sup> Un elemento o factor predisponente es aquel que hace a un sujeto susceptible de padecer determinadas enfermedades; un factor precipitante es aquel que desemboca la enfermedad; y el consolidante se refiere a aquel que mantiene el cuadro patológico.

**a) Son procesos que se elaboran en lo cotidiano.**

Es decir, tanto la salud como la educación no son estados acabados que alcanza el sujeto. El sujeto humano es un ser que constantemente se está haciendo. La educación no termina con los años escolares sino continúa en los diferentes ámbitos educativos no formales e informales en los que participa el sujeto en los que se transmiten una serie de saberes que lo conforman.

La salud no es sinónimo de ausencia de enfermedad sino que el sujeto puede alcanzar un estado saludable, el cual supone un adecuado y armonioso funcionamiento fisiológico y psicológico en contexto, mas esto se consigue con la práctica diaria y con un serio compromiso consigo mismo.

**b) Son procesos cruzados por discursos socio – culturales**

Julio Frenk menciona "...la salud es un punto de encuentro en el que confluyen lo biológico y lo social, el individuo y la comunidad, lo público y lo privado (..) la salud es un medio para la realización personal y colectiva. Constituye un índice del éxito alcanzado por una sociedad y sus instituciones de gobierno en la búsqueda del bienestar que es el sentido último del desarrollo..."<sup>122</sup>

Es decir, la salud no sólo depende de lo biológico, de un funcionamiento adecuado del cuerpo sino que, en éste se cruzan ideologías, políticas, mercadotecnia, etcétera. Existen discursos sobre qué hacer para estar sano y qué hacer ante la enfermedad, los cuales tienen su soporte en una mirada socio-cultural específica.

Por su parte, como se ha señalado, existen discursos sobre la acción educativa, los cuales devienen de un contexto socio-cultural que marca las pautas de cómo entender la educación así como el aspecto teleológico de la misma<sup>123</sup>.

**c) Estos procesos se viven a través del cuerpo**

Tener y mantener un estado de salud es posible a través de los usos que el sujeto tenga de su cuerpo, desde lo que come y bebe, viste, cómo se limpia (cuidado dental, baño), cómo siente placer o inhibe el placer de las zonas de su cuerpo, cómo estresa a

---

<sup>122</sup> Frenk, Julio. *La salud de la población: hacia una nueva salud pública*, FCE, México, 1993, p. 25

<sup>123</sup> Por ejemplo, la historia de la educación en México nos muestra cómo han cambiado los fines de la acción educativa formal como en el caso del pueblo mexica quienes contaban con dos principales instituciones educativas el calmécac y el telpochcalli, con la finalidad de formar sacerdotes y líderes militares, en el primero, y guerreros en el segundo. Pero después, al arribo de los españoles, encontramos la conquista espiritual donde la educación a través de diferentes medios como el teatro, la pintura, y el catecismo buscaron cambiar la ideología mexica al catolicismo y consumir la conquista de este pueblo. Así la educación tiene fines que es su aspecto teleológico.



su cuerpo con las preocupaciones cotidianas, cómo lo mueve o activa, cómo descansa. Lo que se hace con el cuerpo y deja de hacer con él, marca el rumbo a la salud o la enfermedad.

En el caso de la educación, es a través del cuerpo como el sujeto se apropia de una información. Son los sentidos los que nos permiten recabar la información tanto exterior como interior y ésta es interpretada por otro órgano como lo es el cerebro a través del proceso de percepción. Además, a través del cuerpo y con él, se puede almacenar información, manipularla y crear una nueva a través de complicadas cadenas de comunicación interneuronal e intercelular. Entonces, es viable pensar que la manera en que funcione nuestro cuerpo es una vía para definir cómo aprenderemos y por consiguiente, cómo nos educaremos.

El cuerpo no sólo es un medio para aprender, sino que también es objeto de educación. Existen discursos sobre él y los sujetos que son educados en ellos lo expresan a través de una manera específica de vivir.

El sujeto humano es el único ser que se puede vivir como sujeto pero a la vez como objeto. Esta dicotomía está presente a lo largo de su vida. May menciona "...el dilema del hombre es el que se origina en la capacidad de éste para sentirse como sujeto y objeto al mismo tiempo. Ambos son necesarios para la ciencia de la psicología, para la psicoterapia y para la vida gratificante..."<sup>124</sup>.

Al nacer recibimos los efectos de un discurso que nos condiciona mas no nos determina, somos objetos. Estamos a expensas de un orden socio-cultural que preexiste y posexiste a nosotros. Al ser objetos recibimos el efecto de ese orden. No obstante, también somos sujetos que participamos activamente en la relación con lo que nos condiciona, somos entes activos. Por ejemplo, una ley de tránsito existe más allá de un sujeto que se compra un carro, que al hacerlo queda sujeto a ésta, pero él será quien decida si la transgrede o no. Ser sujetos supone que nos empoderamos de nosotros mismos, es decir, nos responsabilizamos de nuestra vida.

---

<sup>124</sup> May, Rollo. *El dilema del hombre: respuestas a los problemas del amor y de la angustia*, Gedisa, España, 2000, p. 18

Pero en muchas ocasiones, nuestra vida es a través de otros, nos anulamos y somos los objetos de los discursos y acciones de otros. Esto ocurre en el caso de la salud, ésta se la atribuimos al médico, al fármaco o la bacteria.

La salud no se da en un vacío sino que se basa, dentro de otros aspectos, en las condiciones de vida y los estilos de vida. Julio Frenk comenta "...Las primeras se refieren a la situación objetiva material en la cual existen los diferentes grupos sociales. Los segundos representan la manera en la cual esos grupos sociales traducen su situación objetiva a patrones de conducta. Así, las condiciones de vida generan lo que se puede llamar riesgos sociales mientras que los estilos de vida producen riesgos conductuales. Considerados como un todo, ambos definen la calidad de vida..."<sup>125</sup>

Hablar de condiciones de vida responde a preguntas como ¿dónde vivo?, ¿qué tengo para vivir?, mientras que referirnos a los estilos de vida tiene que ver con la pregunta ¿cómo me relaciono con esas condiciones de vida que tengo?. Las condiciones de vida suponen una intervención político – económica para mejorar el sueldo, eliminar tiraderos, sanear el ambiente, por citar algunos ejemplos; mientras que los estilos de vida, son la serie de comportamientos que realiza el sujeto ante estas condiciones, los cuales juegan un papel importante en la salud y en la enfermedad. Estos estilos de vida muchas veces son contruidos desde discursos mercantilistas donde el sujeto se ve más como un ser consumidor que como un ser humano. De ahí que la salud se deje en manos de otros.

En este sentido, la OMS busca promover estilos de vida saludables a través de la educación de tal forma que el sujeto se vuelva responsable de su propia salud para poder hacer frente a las condiciones de vida que muchas veces están lejos de solucionarse ya que implican decisiones de otro orden que no es el personal<sup>126</sup>.

La OMS organizó en 1986 en Ottawa, Canadá, la Primera Conferencia Internacional sobre Promoción de la Salud que define a la promoción de salud como "...el proceso de

---

<sup>125</sup> Frenk, Julio Op. Cit. p. 84.

<sup>126</sup> El interés por promover un estilo de vida saludable se remonta a tiempos antiguos como el tratado de higiene del médico romano Galeno, Hygieia; o el tratado Régimen Santitatis Salernitatum del médico medieval Salerno también de temas higiénicos, o las acciones del capitán Cook en 1776 cuando emprendió un viaje alrededor del mundo sin perder un hombre dadas las medidas que tomó, o bien, las visitadoras entrenadas por Florence Nightingale a fines del siglo XIX, las cuales visitaban a las madres a su domicilio para dar indicaciones higiénicas. Puede consultarse esta información en Sánchez – Martos, Jesús. "Marco conceptual de la promoción y educación para la salud": En Marquez, F.; Saéz, S. y Guayta, R, (editores) Métodos y medios en promoción y educación para la salud. Editorial UOC, Barcelona, 2004. p. p. 28-30.

capacitar a la población para que aumente el control sobre su propia salud y la mejore. Para alcanzar un estado completo de bienestar físico, mental y social, un individuo o grupo debe ser capaz de identificar y realizar sus ambiciones, de satisfacer sus necesidades y de cambiar el ambiente o adaptarse a él...”<sup>127</sup>

La importancia de la promoción de la salud fue reiteradamente tratada por la OMS en 1978, 1981 y en los principios estratégicos del proyecto “salud para todos en el año 2000”.

Otro organismo internacional interesado por la promoción en la salud es la UNESCO quien a través de la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, enfatiza “...la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad...”<sup>128</sup>. En este orden de ideas, la UNESCO promueve lo que se ha denominado *Educación para la Vida*<sup>129</sup> cuyo objetivo es formar al hombre más allá de sus capacidades productivas, esto es, proporcionar las habilidades necesarias que permitan afrontar su vida.

La educación se constituye en un medio formativo holístico de ese sujeto humano abarcando todos los aspectos que lo humanicen, pues bien afirma Ander – Egg “...sólo los humanos, entre todos los seres vivos que conocemos, necesitamos hacernos. Sólo los humanos podemos no hacernos: el tigre no pierde su tigredad ni un perro su perrunidad, ni el gato su gatuneidad – como diría Ortega y Gasset- pero los humanos podemos perder nuestra humanidad...”<sup>130</sup>. Se busca formar un hombre activo y crítico de su contexto, pero también que sepa auto formarse, conocerse, aplicar su conocimiento y relacionarse con el otro.

Para ello, una de las propuestas de la UNESCO junto con la OMS es la educación orientada a desarrollar habilidades para la vida (la educación para la vida), las cuales se pueden definir como:

---

<sup>127</sup> Citado en Sánchez – Martos op. cit. p. 27

<sup>128</sup> Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro*, UNESCO; México, 1996, p.100

<sup>129</sup> La educación para la vida emerge de la propuesta de los cuatro pilares de la educación que consisten en “...(los) logros que hay que alcanzar en los educandos (y son): aprender a ser (actualizar y potenciar la propia existencia), aprender a aprender (adquirir un método de apropiación del saber), aprender a hacer (saber aplicar los conocimientos) y aprender a convivir (saber vivir juntos en las comunidades a las que pertenecemos)...” Ander – Egg, Ezequiel. *Los desafíos de la educación en el siglo XXI: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*, Ediciones Homo Sapiens, Argentina, 2001, p. 101.

<sup>130</sup> Ander – Egg, Op. Cit. p. 102

habilidades para una conducta adaptada y positiva que capacite a los individuos a conducirse efectivamente ante los cambios y demandas de la vida diaria. En particular las habilidades para la vida son un grupo de competencias psicosociales y habilidades interpersonales que ayudan a la gente a hacer decisiones informadas, resolver problemas, pensar críticamente y creativamente, comunicarse efectivamente, construir relaciones sociales saludables, empalmar con otros y manejar sus vidas de una manera saludable y productiva<sup>131</sup>.

Ahora bien, dentro de estas habilidades para la vida, se encuentra la educación sanitaria. La salud es un proceso sujeto a la educación, es decir, emergen discursos que buscan formar al ser humano en el cuidado de su salud en base a proporcionar al sujeto – educando un camino de cómo puede relacionarse con su cuerpo, los otros, y el ambiente para prevenir la enfermedad.

La concepción de que la salud es un hecho y un proceso educable, hacen pensar en que el sujeto no está condenado a la enfermedad sino que éste puede asumir la responsabilidad que le toca en su estado de salud.

La articulación educación – salud esta presente en el Foro Mundial de Educación en Dakar, Senegal donde participaron la OMS, la UNICEF, la UNESCO y el Banco Mundial. En este foro se menciona como una de las metas a alcanzar “...que los servicios, políticas y códigos de conducta mejoren la salud física, psicosocial y emocional de maestros y alumnos y que los contenidos y prácticas educativas se dirijan al conocimiento, actitudes, valores y habilidades para la vida que los estudiantes necesitan para desarrollar y mantener la autoestima, buena salud y seguridad personal...”<sup>132</sup>

Es decir, se enfatiza la búsqueda del bienestar (salud) biopsicosocial del hombre, el cual se puede lograr si dentro de las habilidades para la vida se promueven habilidades para la salud. Al respecto se menciona “...la educación basada en las habilidades para la salud es una aproximación para crear o mantener estilos y condiciones de vida

---

<sup>131</sup> The World Health Organizations. *Skills for health: skills-based health education including life skill*. 2001, p. 8. El texto original viene en inglés y se encuentra en la página de Internet [http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL\\_ID=35168&URL\\_DO=DO\\_TOPIC&URL\\_SECTION=201.htm](http://portal.unesco.org/education/es/ev.php-URL_ID=35168&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.htm). Esta y las subsiguientes citas de este texto son traducciones mías.

<sup>132</sup> The World Health Organization Op. Cit. p. 8

saludables a través del desarrollo de conocimientos, actitudes y habilidades sociales...”<sup>133</sup>

Según la OMS, estas habilidades para la salud están contenidas dentro de las habilidades para la vida, ambas “... se dirigen a aplicaciones en la vida real de conocimientos esenciales, actitudes y habilidades...”<sup>134</sup>

Esto quiere decir que, la educación para la vida permite al hombre relacionarse de manera responsable y más positiva con el mantenimiento de su salud. Los culpables de la enfermedad no son sólo bacterias y virus, sino cómo el sujeto, con sus formas de vivir (por ejemplo, las prácticas alimenticias las formas de respirar<sup>135</sup>, los hábitos de higiene, las emociones), favorecen a que estos agentes se instauren en su cuerpo y se altere su estado fisiológico.<sup>136</sup>

El sujeto construye una forma de vivir que lo conduce a la enfermedad en tanto que no cuenta con las habilidades y competencias que le abran la posibilidad de encontrar una salud integral. La enfermedad se vive como un camino pero es tarea de la educación que el hombre se viva y viva como un ser total con posibilidades de bienestar biopsicosocial.

La educación y la salud conforman una dicotomía inseparable porque se requiere aprender el oficio de vivir para constituirse como un ser humano sano, de ahí que comparto la idea de Ander – Egg “...Uno puede existir estando; puede trabajar mucho y hacer muchas cosas sin importarle el aprender a vivir. Es la gente que considera que esto no debe ser una preocupación, todo es natural y el vivir es algo obvio, como si uno supiese hacerlo, sin necesidad de hacer ningún esfuerzo (...) pero si quiero existir viviendo, me he de plantear la necesidad de aprender a vivir. El arte de aprender a vivir

---

<sup>133</sup> Ibidem

<sup>134</sup> Ibidem.

<sup>135</sup> Sobre la forma de respirar habría que señalar que el cerebro funciona con glucosa y oxígeno sin embargo, estamos acostumbrados a realizar una respiración incompleta que no provee al cuerpo de la cantidad de oxígeno necesario para sus actividades. La respiración correcta tendría que ser diafragmática posibilitando llenar los pulmones a su máxima capacidad. Una mala respiración contribuye a el agotamiento físico y mental.

<sup>136</sup> La participación activa del sujeto en su proceso de salud – enfermedad, tanto en un sentido positivo como uno negativo, lo expone claramente el psicólogo Rollo May “...desde el enfoque ontológico, vemos que la enfermedad es precisamente el recurso que el individuo emplea para preservar su ser. No podemos suponer como se suele hacer, simplificando en exceso, que el paciente automáticamente quiere mejorar; debemos más bien suponer que él no se puede permitir abandonar su neurosis, sentirse bien, hasta que hayan cambiado otras condiciones en su existencia y en su relación con el mundo...” May, Rollo. *El dilema del hombre: respuestas a los problemas del amor y de la angustia*, Gedisa, España, 2000. p. 100

aparece como problema a resolver, como desafío, sólo cuanto quiero vivir una existencia auténtica...”<sup>137</sup>

Según este autor, para existir viviendo se requiere de un proyecto de vida, esto es, un camino que nos señale el rumbo de nuestra existencia y no ser sujetos que sólo se dejen llevar por las circunstancias que se presentan. Se requiere aprender a leer la realidad externa e interna a diferentes niveles (la literatura, lo cotidiano, saber escuchar al otro, saber escuchar al cuerpo, a las emociones, la cultura, etc.) porque en ese proyecto de vida construiremos nuestra forma de morir ya sea con una enfermedad crónico - degenerativa desencadenada por una emoción no elaborada que se instala en el cuerpo, o bien con la satisfacción de sentir que valió la pena deambular por este mundo

La salud es un proceso de construcción cotidiana y requiere trabajar en ella, las herramientas las puede brindar la educación. Considero que aprender a vivir y con ello aprender a ser sujetos saludables, implica dejar de ser anónimos para nosotros mismos, el camino tenemos que aprenderlo.

### ***3.3 Investigación educativo-pedagógica y lo corporal***

La importancia de abordar la temática de la investigación radica en que ésta constituye el fundamento mismo de todo quehacer que pretenda la científicidad pues, a través de ella es como se puede llegar a la comprensión del objeto de estudio propio de cada área de conocimiento de tal forma que se estructuren modelos teóricos que permitan, a la postre, incidir en la realidad. Ahora bien, la tarea de hacer una investigación hay que comprenderla como una actividad situada misma que, en su proceso y sus fines, subyace un entramado histórico-social que la da forma dotándola de dirección que desmitifica la neutralidad científica.

Existen cuatro preguntas medulares en la actividad indagatoria de corte científico: el qué, el porqué, el para qué y cómo de ésta cuya respuesta se da en dos niveles, uno explícito y otro más velado que en ocasiones ni el mismo investigador se percata de ellas, las cuales se refieren a ese tejido que sostiene esta práctica. Por ello, se

---

<sup>137</sup> Ander – Egg op. Cit. p. 131

recomiendo que el investigador social (educativo-pedagógico<sup>138</sup>) realice el ejercicio de distanciamiento para encontrar, o tratar de hacerlo, los hilos finos que regulan su actuación.

La investigación como actividad situada implica reconocer que hay recortes de la realidad asequibles de ser estudiados, mientras que otros encuentran gran cantidad de obstáculos no sólo epistemológicos sino también de intereses económicos y políticos. Esto nos lleva a plantear la necesidad de problematizar no sólo la realidad a estudiar, sino el mismo acto de investigar esa realidad. En este ejercicio de reflexión se pueden plantear las preguntas ya anteriormente enunciadas. La primera referida al objeto de estudio (¿qué voy a estudiar?), la segunda referida a los métodos y técnicas adecuadas y viables según lo que se pretende indagar (¿cómo lo voy a estudiar?), la tercera (¿por qué lo voy a estudiar?) supone una cuádruple consideración que implica las razones disciplinarias, sociales, institucionales y personales mismas razones que se tendrían que plantear en el último tipo de cuestionamiento referido al objetivo (¿para qué voy a estudiar?). Esto nos lleva no sólo al reconocimiento administrativo de investigador sino posicionarse como un sujeto-investigador, y desde la pedagogía corporal, la exigencia se plantea abordarse como un cuerpo-sujeto-investigador.

El investigador educativo-pedagógico tendría que reconocerse como tal para evitar ilusiones disciplinarias cayendo en posturas absolutistas, cerradas, o acontextuales. Entonces, en la línea de Gadamer<sup>139</sup> investigar es investigar-se. El cuerpo-sujeto-investigador si quiere incidir en la realidad educativa encuentra en este ejercicio de reflexión (volver a sí mismo y a su práctica) una opción para evitar querer enseñar a andar en bicicleta cuando él nunca ha subido a una.

La pedagogía corporal estudia al cuerpo-sujeto desde su educatividad y educabilidad lo cual supone un proceso de significación mismo que exige un abordaje no experimental sino de corte cualitativo para desentrañar algo de la significatividad de los procesos educativos respecto al cuerpo-sujeto y poder incidir en ellos con proyectos viables. En este sentido, la investigación realizada en este campo sigue las líneas de

---

<sup>138</sup> Me refiero a la investigación educativa aquella que toma como objeto formal y material a la educación en sus múltiples dimensiones (desde la sociología, la política, la historia, etc.) pero la investigación pedagógica considero que supone una tarea investigativa no sólo descriptiva-comprensiva (cómo son los hechos y por qué son así) sino también prescriptiva vinculada más a la educación formal y no formal.

<sup>139</sup> Cf. Gadamer, Hans. Educar es educarse

las ciencias hermenéuticas (descripción-interpretación-comprensión pero además prescriptivo). En primer lugar, se apela a lo evidente en el hecho educativo, pero el ejercicio interpretativo supone develar la complejidad en que se sostiene esa punta del iceberg que se nos presenta como el hecho, cuando se hace esto, se arriba a un nivel cognoscitivo más alto a partir del cual nacerán proyectos viables para incidir en la realidad social, específicamente educativa-pedagógica.

Si esto es así, entonces apelamos a ver al cuerpo-sujeto en el hecho educativo como una narrativa, es decir, una ilación de hechos cuyo encadenamiento nos permite develar algo de su significado siempre contextual. Por ello se puede recurrir a diferentes fuentes para la construcción del conocimiento en el campo de la pedagogía corporal.

Dos ejemplos son las fuentes documentales tales como los todos los textos históricos y que retratan la concepción educativa sobre el cuerpo-sujeto. Por otro lado, la narrativa producida por el mismo sujeto a través de su discurso oral pero también corporal. En este plano, existen técnicas desde la antropología como la historia oral para poder trazar el proceso de construcción de un cuerpo y su formación.

Por otra parte, en el plano prescriptivo, la pedagogía holístico-corporal no pretende homogeneizar las prácticas si lo hiciera iría en contra de sus mismos supuestos, para ello hay que atender a la diversidad cultural-corporal atendiendo el nivel ideográfico sin descuidar nivel nomotético donde se puedan plantear los principios de los procesos educativo corporales sin negar la diversidad.

Dichos principios describen el proceso el cual se ve enrarecido por el contexto, historia social e individual, es como el funcionamiento del corazón, existen principios universales mas el ritmo de vida, la alimentación, las emociones que se cultivan cruzan esos principios alterándolos en algunos casos con consecuencias irreversibles. En el caso de este planteamiento teórico, se pretende dilucidar los principios que sostienen una calidad de vida óptima para el cuerpo-sujeto ad hoc a su situación intentando cambiar el rumbo del deterioro humano en el cual muchos nos encontramos.

Desde este enfoque, la investigación supone:

a) La formación multidisciplinaria y construcción interdisciplinaria pues como diría médico español del siglo XIX, “el que sólo sabe medicina, ni medicina sabe”, es decir, quien sólo se dedica a su campo de estudio y permanece ciego a los otros, no alcanza



la comprensión del suyo. Se invita al ejercicio de leer no sólo de pedagogía sino de otras ramas del saber y poder establecer puentes disciplinarios, tener una apertura cognoscitiva y actitud de diálogo pues la naturaleza misma del objeto de estudio se cancela en la mirada unidisciplinaria.

b) Aprender a leer el cuerpo, lugar de inscripción del acto y hecho educativo, lo cual nos permite plantear que éste no es un área exclusiva de lo biológico y perteneciente a la sapiencia de los médicos sino abrirse a otras posibles lecturas donde lo fisiológico y la subjetividad situada se cruzan para configurar la existencia de un sujeto.

c) Volver a sí mismo como cuerpo-sujeto-investigador idea ya planteada líneas arriba, aquí sólo queda decir que, el trabajo corporal y de conocimiento que haga el propio investigador lo llevará a otra mirada de apropiación de la realidad. Desde la mirada del Dr. Sergio López se puede recuperar que este trabajo corporal hace de la afirmación “soy otro pero soy el mismo” alcance una cabal expresión, lo cual supone intentar superar la incongruencia que muchas veces como profesionistas vivimos donde partimos de un discurso desencarnado, es decir, no vivido sólo enunciado. Aquí hay que vivir para hablar.

## **Conclusión**

Siguiendo el principio de que en toda producción simbólica existe un sujeto implicado y que el grado de implicación varía en cuanto a cómo se asume éste en la construcción de su discurso ya sea como mero espectador donde otros son los que juzgan el producto y a él, o bien, los autores que se ven partícipes activos en la elaboración simbólica y aún más, viven con ella, se pretende iniciar el trazo de estas líneas de conclusión inacabada para este trabajo.

Las ideas aquí presentadas constituyen una apertura de nuevos rumbos de reflexión dentro de mi formación como licenciado en pedagogía. No se trata de el cierre de una trayectoria sino más bien el despertar de algunas inquietudes que ya estaban sembradas a partir de leer y escuchar al Dr. Sergio López Ramos conjugadas con los aportes de los profesores de la FES Acatlán con quienes compartí un momento de mi vida.

Este apartado de conclusiones, se ha dividido en dos secciones. La primera apunta a describir y reflexionar sobre el proceso mismo de construcción de este trabajo dado que, como se ha señalado en el tercer capítulo, la postura desde la pedagogía corporal (PC) es de verse a sí mismo como cuerpo-sujeto en la producción de un saber. En un segundo momento, se puntualizan algunas aportaciones no definitivas derivadas del presente trabajo así como también se establecen interrogantes para nuevos estudios.

### **1) Sobre el sujeto implicado en la producción de conocimiento: una experiencia**

Este trabajo representa un sin número de experiencias no plasmadas en estas hojas pero que dejaron huella en mi cuerpo. En el transcurso de su gestación diversas vicisitudes fueron causa de la demora en la entrega final. Pretextos varios se pueden argumentar pero el trabajo más enriquecedor es la honestidad con uno mismo reflexionando sobre ellos para poder avanzar por nuevos caminos.

Asumirme como sujeto de la educación supone reconocer que muchos vicios de trabajo se me fueron gestando a través de mi formación académica e informal, dentro de éstos ese olvido de cuerpo como una posibilidad de construcción y claridad del conocimiento.

En mi educación básica, las únicas actividades que brindaban atención al cuerpo eran las derivadas de las materias de educación física o artística con los típicos bailes del 10 de mayo o de fin de cursos. Mi cuerpo también fue silenciado por la educación familiar a través del castigo directo o vicario en la expresión de algunas emociones, en la atención a algunos malestares a través de la analgesia del cuerpo con el medicamento, un tipo de alimentación, entre otras prácticas que incidieron en yo como cuerpo-sujeto.

En mis estudios superiores el cuerpo no tenía lugar. Sin embargo, en pedagogía algunos profesores y profesoras se animaban a realizar algo más con el cuerpo a través de algunos ejercicios de gimnasia cerebral cuando caía la atención, o bien con prácticas fuera del aula que suponían otra dinámica corporal al entrar en contacto con el ambiente “natural” puesto que se favorecía la oxigenación. Esto no fue suficiente, porque había otras prácticas corporales alentadas por la jornada escolar y laboral o por la convivencia con los compañeros tales como determinado tipo de alimentación.

Siguiendo la línea de la PC, estas prácticas formativas incidieron en lo que soy como cuerpo-sujeto que se refleja a través de lo que hago o dejo de hacer en la vida. Pasar tiempo sin escribir una línea, sin tener una inspiración ante un documento en blanco es una expresión de un bloqueo existencial producto de esa fragmentación que vive el sujeto humano. A través de la experiencia lejana con algunos profesionales que en algún momento han realizado trabajo corporal de manera directa o indirecta me he dado cuenta que su capacidad de producción intelectual parece ser tan fluida que seguramente está vinculada con ese trabajo realizado. Pareciera que existe un desbloqueo pero que no se promueve en el aula.

El investigador desde la PC tiene que asumirse como un cuerpo-sujeto en la construcción de un conocimiento, esto es, apartarse de la postura de que el acto de conocer es sólo una mera elaboración racional para arribar a la vivencia de un discurso encarnado que aspira a la congruencia. Hablar de los temas sin vivirse en ellos supone un ejercicio discursivo alejado de mi propia realidad como productor de conocimiento, pareciera ser que el saber es ajeno a mí siendo yo mismo el autor de éste.

El reto que supone corporeizar un discurso lo viví, demandaba mirarme en cuanto a qué comía, cómo descansaba, cómo respiraba hasta qué pensaba y qué no. El camino fue sinuoso traduciéndose en una forma de escribir y la demora en hacerlo. Pensarme y

vivirme como un cuerpo-sujeto es el primer reto que se me presenta al terminar este trabajo para de esta forma, poder tener una mirada diferente de la educación de lo corporal donde lo que se diga no sea sobre el cuerpo y su proceso educativo sino desde un cuerpo.

Cuando se pretende producir conocimiento se requiere disciplina y responsabilidad, valores que no son cosa declarativa sino vivencial. La frase “después lo hago” es típica del mexicano (y lo fue en mi caso) alimentada por la educación formal e informal a través de la fragmentación que hace del sujeto. El compromiso con una idea y un proyecto muchas veces queda en los archiveros. Cada vez que esto me sucede recuerdo aquel cuento que un día leí en una clase a recomendación del Dr. Sergio López. El cuento es de Augusto Monterroso y el personaje es Leopoldo, trata sobre la desidia, comienza a escribir y nunca termina porque fantasea y siempre surge una nuevo tema para escribir pero nada concreta. Esto es algo común en muchos estudiantes universitarios (y otras personas), no se concluye nada, todo a medias.

Cuando ingresé a la carrera de pedagogía, López Ramos recuerdo me hizo un comentario “tiene que terminarla”, y heme aquí escribiendo las conclusiones de una tesis alargada en tiempo por la falta de disciplina, responsabilidad y compromiso, por falta de un trabajo corporal serio. El ejercicio de relatar el proceso individual en un trabajo de este tipo no supone causar una conmiseración sino representa un ejercicio reflexivo del sujeto implicado que está presente en la producción de conocimiento. Sólo a partir de examinar el recorrido hecho uno puede darse cuenta de su inmovilidad existencial, del poco trabajo en su vida y de su condición corporal.

La educación tiene algo que ver en este proceso, donde se medio dice y medio hace, no hay concreción, muchas veces se vive en la fantasía pero no en el acto y construcción real. Recuerdo que en mi formación en la FES Acatlán se daban soluciones al por mayor en el aula a los problemas educativos pero al final todo quedaba en las ideas, no había propuestas reales ni intentos de llevarlas a cabo. Esa demagogia intelectual del universitario que se cree saber pero no se vive desde su propio discurso. A mí me pasa lo mismo pero al menos ya es un comienzo el darse cuenta.

Parto de la idea de que al escribir un trabajo (tesis, monografía, investigación) no sólo se trata de decir algo de lo leído e investigado sino también de exponer quien lo dice y desde donde. Que el autor hable sobre su propia experiencia en la elaboración de un escrito supone apenas el inicio de personalizar la idea y plantearse el problema de su apropiación, además sirve de ejercicio para ubicarse en contexto como un ser histórico, es decir, en algún otro punto de mi vida con un trabajo corporal serio tendría otro trabajo escrito, otro nivel de reflexión, otra tesis diferente a ésta, pero por ahora lo que he escrito sólo refleja mi condición actual lo que a su vez supone una necesaria revisión de ésta.

He conocido algunas personas que dan un giro en su vida y en lo que construyen (desde un escrito, una relación de pareja, una actitud ante la vida) pero esto supone un desarraigo de una formación que se ha tenido a lo largo de la vida caracterizada por la ilusión y fragmentación en lo cotidiano. Para algunos, pareciera ser que la producción de conocimiento es cosa de escribir grandes tratados y no de hacer grandes cosas con la vida. Las ideas sobre la PC planteadas en esta tesis suponen un reto personal en su elaboración y en su seguimiento, esperando sean el inicio de un trabajo más arduo.

## **2) *Caminos posibles desde la PC***

Este trabajo se dividió en tres apartados cuyas conclusiones específicas presento a continuación así como líneas posibles de indagación y/o la puntualización de algunas recomendaciones generales:

El primer capítulo habla de la historia de la educación formal y los discursos sobre el cuerpo en México desde la antigüedad (los aztecas y mayas, como ejemplo) hasta el siglo XIX. A través de este recorrido histórico, se presenta que han existido diferentes discursos sobre el cuerpo sujetos a la cultura en la que se desarrollan. La domesticación del cuerpo inicia en casa pero continúa en la escuela. Son ejemplo de esto los ejercicios gimnásticos, el uso de uniformes, la inmovilidad del cuerpo en el aula, los discursos oficiales de acuerdo a la época sobre los usos del cuerpo (por ejemplo la educación religiosa y su visión culposa del cuerpo). Todos éstos promueven una idea de cuerpo y de cómo vivirse en o desde él cuyos orígenes e implicaciones son socioculturales.

Algunas prácticas educativas son evidentes desde el currículum formal otras pertenecen al currículum oculto. Las primeras delineadas por los contenidos curriculares y los métodos didácticos. Las segundas desde los sujetos que participan en el acto educativo: alumnos, docentes y responsables de la política y administración educativa. En el caso de éstos dos últimos, la manera en que se vivan en su condición corporal se expresa en la importancia o no de que se promueva el empoderamiento del cuerpo expresándose en el currículum formal y en lo cotidiano a pesar de aquel.

La dimensión histórica de la educación del cuerpo, que implica contemplar el entramado de relaciones socioculturales que la sostienen y que en ocasiones no son tan evidentes, constituye un campo de estudio educativo a partir del cual se analiza el lugar del cuerpo en el concepto de educación, los métodos didácticos, los contenidos curriculares, las producciones pedagógicas de una época histórica delimitada y sus repercusiones en la formación del cuerpo-sujeto.

Este camino de investigación conduce a reflexiones pedagógicas acerca de cómo se ha formado al cuerpo-sujeto a lo largo de la historia y porqué ha sido así, cuáles han sido sus consecuencias en los modos de vida de los sujetos pero además, cuáles son los vestigios que aún se conservan. Esta conciencia histórica permite repensar las prácticas educativo-corporales actuales y proponer alternativas que promuevan una mejor formación caracterizada por una actitud ante la vida donde el cuerpo no se olvide y permita el desarrollo humano.

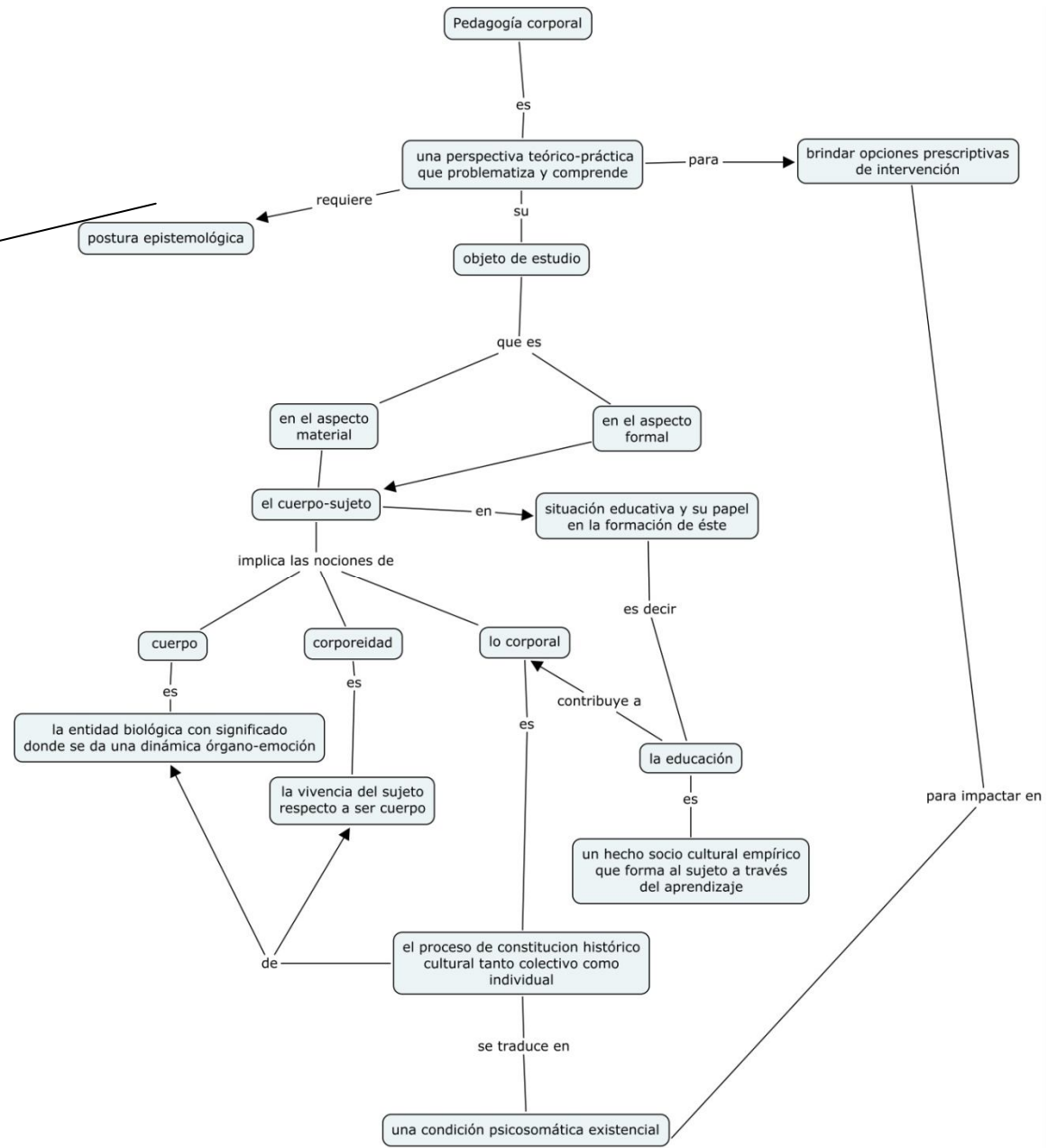
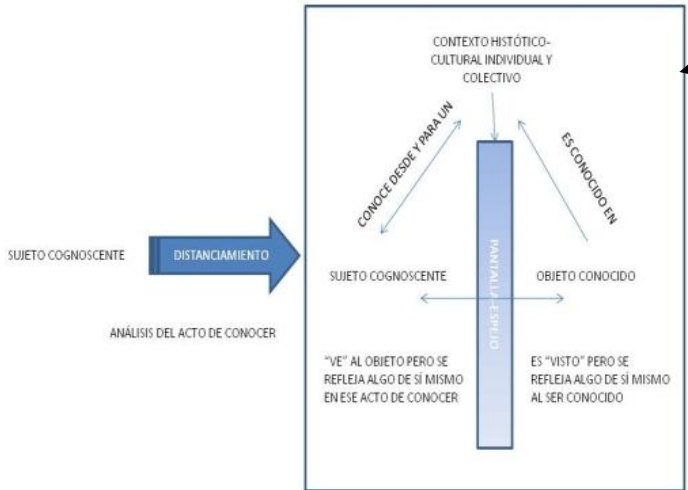
En el segundo capítulo se exponen algunos de los principios de la postura del Dr. Sergio López Ramos la cual se retoma como fundamento epistemológico en el estudio del cuerpo-sujeto-educación, tarea de la pedagogía corporal.

Concebir que el sujeto es un cuerpo y éste está sujeto a un contexto histórico-cultural rebasando la visión biologicista, no es una idea original en la obra de Sergio, ya otros antropólogos y filósofos lo habían señalado, sin embargo la manera de ser cuerpo es uno de los aportes del autor. Él postula la existencia de un proceso órgano-emoción como uno de los constituyentes de una condición existencial cultivado a través de las prácticas socioculturales. Valiéndose de la teoría de los cinco elementos de la tradición oriental propone la posibilidad de que determinadas prácticas socioculturales e individuales promuevan e instalen una emoción con sus repercusiones corporales

respectivas. Esto se traduce en una forma de vivir que puede o no dirigirse por los principios de vida y cooperación, lo cual se manifestará en lo que hace o deja de hacer el sujeto en lo cotidiano hasta lo que hace un grupo social.

El señalar la relación entre el contexto y el cuerpo-sujeto abre la posibilidad de pensar el papel de la educación como práctica sociocultural, en la formación de una condición corpórea. Si la educación implica un proceso que promueve la formación del sujeto y si éste es un cuerpo, entonces las prácticas educativas están involucradas en la apropiación de un discurso sobre cómo vivirse, cómo ser o no cuerpo-sujeto, promoviendo uno u otro proceso órgano-emoción traduciéndose en un nivel existencial.

Con base en ello se señala una aproximación teórico-práctica que parta de tal principio: la pedagogía corporal (PC). Pedagogía porque forma parte de la pedagogía general en tanto que problematiza el campo educativo pero además prescribe caminos en éste, y corporal en cuanto enfatiza la relación de las prácticas educativas en la corporeidad y lo corporal. Se trata pues de un horizonte desde donde se puede generar conocimiento pedagógico. De manera resumida, esta primera aproximación de la PC se ilustra en el siguiente mapa conceptual.





La educación necesita una mirada diferente que pueda recuperar a un sujeto y su cuerpo, que inviten a la construcción de opciones para el propio sujeto y su comunidad, donde éstas eleven su calidad de vida y no sean sólo buenas intenciones ajenas a lo cotidiano. Esto plantea otra problemática pues ante la diversidad la pregunta es cuál es la mejor forma de vivir, cuya respuesta está en la búsqueda de principios elementales presentes en toda existencia humana como pueden ser: los principios de cooperación y de vida como reguladores de la existencia, un posicionamiento no antropocéntrico sino de convivencia con el entorno, una actitud de reconocimiento del deseo y conflicto como posibilidad de desarrollo, el vivirse como cuerpo y desde él, la no sobreexaltación de la razón como única vía de conocimiento, por ejemplo.

La tarea de la educación, como un hecho empírico prescriptivo podría conducir a una existencia mejor con base en esos principios. En este sentido, la propuesta de la PC pretende ser una reflexión pedagógica general que, como otras, discurre a diferentes campos de acción profesional donde su finalidad se traduce en la comprensión e intervención en el campo educativo a partir de un enfoque que conceptualiza al cuerpo-sujeto y su implicación educativa recuperando para ello la complejidad del proceso de articulación y construcción de dicha relación.

En el tercer capítulo se procuró esbozar algunos campos de reflexión-acción desde la PC. En un primer momento se abordó al aula como el espacio que históricamente se ha fincado como el recinto de construcción del conocimiento y que, la mayor parte de las veces, ha ignorado al cuerpo. Por lo tanto, se erige como un campo de estudio que recupere la corporeidad y lo corporal de sus actores, alumnos y docentes. Éstos son corpóreos y la manera en que se posicionan respecto a su cuerpo repercute en la apropiación de un contenido académico pero además en la formación no curricular correspondiente a las actitudes y los valores.

Se requiere la prescripción de una didáctica que recupere la experiencia cuerpo-sujeto y su relación con el aprendizaje, que redimensione el trabajo corporal en el aula contemplando la diversidad psicosocial de los sujetos implicados. Dentro de las recomendaciones tecnológicas derivadas desde esta didáctica se incluyen cuestiones como: la aceptación de otras vías de conocimiento (intuición) y la vinculación de éstas para la apropiación del contenido a aprender, el reconocimiento por parte del docente de los momentos de trabajo con el cuerpo durante la clase lo cual implica una lectura del estado corporal de los alumnos y dejar de lado la posición de orador exclusivo, la promoción de actividades escolares y extraescolares que involucren el empoderamiento del cuerpo ad hoc a la materia y a los sujetos involucrados en ella (por ejemplo, la respiración y movimiento corporal), y el trabajo del docente con su propio cuerpo.

Algunas líneas de indagación en este campo son las derivadas de la problematización de los ambientes educativos particulares (nivel educativo, condiciones institucionales, masificación del aula, estilos de enseñanza) y sus repercusiones en el cuerpo, el uso de las tecnologías de la información y

comunicación en el impacto de la educación del cuerpo, inclusive el diseño de estrategias y material didáctico que promueva el empoderamiento del cuerpo-sujeto.

En un segundo momento, se hizo un acercamiento a la relación salud y educación como un campo de problematización desde la pedagogía. Si bien dicho vínculo se ha venido trabajando con anterioridad, aquí se plantea la necesidad de hacer una lectura desde un lugar un tanto distinto partiendo de la concepción de que el sujeto educador y educando son un cuerpo con un proceso de construcción histórico-social colectiva e individual que se traduce en un estado de salud psicosomático a partir del cual unos diseñan planes educativos de saludos y otros los viven.

Educar en salud implica empoderarse del proceso propio de salud donde se viva la unidad y no la fragmentación para de esta forma trasmitirla a otros promoviendo el reconocimiento de la relación entre el cuerpo, lo psicológico y el aspecto ecológico. No se trata de ver al cuerpo como un objeto que se enferma sino como una entidad biológica, simbólica y energética no dada y cuya educación para mantener su salud o restablecerla, implique una liberación de otras potencialidades y procesos corporales que lleven al sujeto a un estado de bienestar.

El pedagogo como profesional de la educación, encuentra en el campo de la educación para la salud una oportunidad de ejercicio reflexivo y de intervención de nivel preventivo antes o durante una enfermedad para que esta no se agrave. Para ello se propone recuperar la visión de cuerpo-sujeto planteada con anterioridad pues no se trata de que los pedagogos sepan por sentido común la importancia de la educación para la salud, sino de redefinir el lugar desde donde se lleva a cabo ésta.

El último camino que se recorre es la labor de la investigación misma que no difiere del todo en lo hecho a partir de otros enfoques pedagógicos. La metodología más recomendada es la de carácter cualitativo dado que ésta es afín a la conceptualización de cuerpo-sujeto al recuperar el significado, la historicidad y el proceso del objeto de estudio además de considerar el papel que tiene el investigador en el acto de conocer.

En esta dirección, la PC exige que el investigador educativo se asuma como cuerpo-sujeto con una condición corporal que le da una mirada al objeto de estudio. Además, tendría que considerarse como un profesional que construye saberes no abstractos sino encarnados que cruzan su vida privada, es decir, los discursos los vive, procura ser congruente con lo que dice y hace de lo contrario será un profesional fragmentado producto de una educación donde el conocimiento que se trasmite no se corporiza sino sólo se alienta al desarrollo intelectual sin aterrizarlo en la vida misma del sujeto. Ante esta realidad subjetiva de quien investiga se demanda una constante vigilancia epistemológica en la construcción de los saberes educativos, para que pueda tomar distancia de sí mismo y de la lectura que hace del objeto de estudio.

En cuanto a las técnicas de investigación serían las clásicas de la tradición cualitativa como son la entrevista a profundidad, la observación participante, el análisis de documentos, la historia oral y de vida. Con la finalidad de reconstruir el papel de la educación en lo corporal de un sujeto o grupo en el pasado o en el presente, con o sin intervención educativa específica. Las formas de análisis de los datos exigen una mirada interdisciplinaria por lo cual el pedagogo este en constante actualización no sólo de cuestiones educativas sino también de otros saberes como el sociológico, antropológico, histórico, por decir unos campos.

Otra forma de realizar investigación supone la dimensión teórica que implica reflexionar sobre cuestiones elementales en torno a cómo conceptualizar la relación cuerpo-sujeto-educación, lo cual demanda una lectura de disciplinas diversas. El trabajo teórico tiene que completarse con el de campo que redefinan su rumbo o lo consoliden. En este sentido, el trabajo que aquí se presenta implica un compromiso posterior para recurrir al campo a la indagación de significados desde los actores (docentes y alumnos), por ejemplo.

El camino recorrido hasta ahora no constituye una última palabra sino simplemente es una aproximación preliminar al debate cuerpo-sujeto-educación, para que en un futuro no muy lejano se construya como un horizonte de línea de investigación en una tesis de maestría. Por lo pronto estas letras quedan abiertas a su crítica.

## Referencias

- Ander – Egg, Ezequiel. *Los desafíos de la educación en el siglo XXI: algunas reflexiones sobre los retos del futuro inmediato*. Ediciones Homo Sapiens, Argentina, 2001, 137 págs
- Armendáriz Ramírez, Rubén. *Educando con el corazón*, México, Pax, 2005
- Arredondo López, María Adelina, “El catecismo de Ripalda”. En: Luz Elena Galván Lafarga, *Diccionario de historia de la educación en México*, UNAM-CONACYT-CIECAS Extraído de: <http://biblioweb.dgsca.unam.mx/diccionario/index.htm> el 9 de septiembre de 2009
- Bouché Peris, Henri *Educación para un nuevo espacio humano: perspectivas desde la antropología de la educación*, Dykinson, Madrid, 2003
- Calvo Muñoz, Carlos. *Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada*. Revista Latinoamericana de Educación
- De la Luz Torres, María; Molina Ramírez, Macario; Orellana Suárez, Gerardo; Aquino López, Hilde Eliazar y Guerrero Soto, Arturo. La educación física y deportiva: significados y corrientes. En: Eisenberg, Wider, Rose. *Corporeidad, movimiento y educación física 1992-2004*. COMIE, México, 2007. p. 114-115
- De la Orden Hernández, Arturo. Producción, transferencia y uso del conocimiento pedagógico. En: Buendía Eisman, Leonor; González González, Daniel y Pozo Llorente, Teresa (coord.) *Temas fundamentales en la investigación educativa*. Muralla, Madrid, 2004. p. 15
- Delors, Jaques. *La educación encierra un tesoro*, UNESCO, México, 1996, p.p. 100-127
- Díaz Zermeño, Héctor. *El origen y desarrollo de la Escuela Primaria Mexicana y su Magisterio de la Independencia a la Revolución Mexicana*, Ediciones Acatlán-UNAM, México, 1997.
- Durán Amavizca, Norma. *Cuerpo, intuición y razón*. CEAPAC, México, 2004.
- Eco, Umberto. *Cómo se hace una tesis*. México, Gedisa, 2006
- Escalante Gonzalbo, Pablo. “La casa, el cuerpo y las emociones”. En: *Historia de la vida cotidiana en México: Mesoamérica y los ámbitos indígenas de la Nueva España*. FCE – COLMEX. México, 2004
- Esteban, Mari Luz, *Antropología del cuerpo: género, itinerarios corporales, identidad y cambio*, Bellaterra, Barcelona, 2004
- Ferry, Luc y Didier, Vicent. *¿Qué es el hombre?*. Taurus, México, 2002
- Frenk, Julio. *La salud de la población: hacia una nueva salud pública*, FCE, México, 1993, p. p. 1-84
- Giddens, Anthony: *Sociología*, Alianza Editorial España, 2002
- Ibarra, Luz María *Gimnasia Cerebral*. México, Garnik ediciones, 1997
- Gonzalvo, Pilar. *Historia de la educación en la época colonial: la educación de los criollos y la vida urbana*. El Colegio de México, México, 1990

Kobayashi, José María. *La educación como conquista*. Colegio de México, México, 1974

Larroyo, Francisco. *Historia comparada de la educación en México* Porrúa, México, 1979

López Ramos, Sergio *El cuerpo humano y sus vericuetos*. México, Porrúa, 2006

López Ramos, Sergio *Lo corporal y lo psicosomático: reflexiones y aproximaciones III*, México, CEAPAC, 2003

López Ramos, Sergio. La representación corporal en México en el siglo XIX, En Iparraguirre, Hilda y Camarena, Mario (coordinadores) *Tiempos y significados*, Plaza y Valdés, México, 1997, 191 págs.

López Ramos, Sergio. *Órganos, emociones y vida cotidiana*. Los Reyes, México. 2006

López Ramos, Sergio. *Reflexiones para la formación del psicólogo*. México, UNAM, 2008

López Ramos, Sergio. *Zen y cuerpo humano*, Verdehalago, México, 2000.

McLaren, Peter. La experiencia del cuerpo posmoderno: la pedagogía crítica y las políticas de la corporeidad. En: De Alba, Alicia. *Posmodernidad y educación*. Porrúa, México, 2004.

May, Rollo. *El dilema del hombre: respuestas a los problemas del amor y de la angustia*, Gedisa, España, 2000, 207 págs.

Meneses Morales, Ernesto. *Tendencias educativas oficiales en México 1821-1911: a problemática de la educación mexicana en el siglo XIX y principios de siglo XX*. CEE-UIA, México, 1998

Moctezuma Martínez, Lucía,. Educar fuera del aula: los paseos escolares durante el porfiriato, *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, mayo agosto 2002, vol 7 num. 15 Montes García, Sergio. *Lecturas mexicanas sobre educación*, UNAM, México, 2005.

Nava Meléndez Waldo Ernesto, *El diálogo en la educación holística: Breves reflexiones sobre su aplicación en el aula*. Educar: revista de la Secretaría de Educación del gobierno de Jalisco, México, Número 11, octubre-noviembre 1999. Extraído de: <http://educar.jalisco.gob.mx/11/11holist.html> el 29 de marzo de 2009

Oyola, Carlos y Fossati María. *Calidad educativa, prácticas escolares y cuerpo/sujeto docentes*. Extraído de <http://camoc33.googlepages.com/Prcted.DOC>. el 29 de marzo de 2009

Pacheco, Lourdes Pacheco Ladrón de Guevara, Lourdes. *El horizonte epistémico del cuerpo*, Región y sociedad, mayo – agosto, número 030, Colegio de Sonora, México, 2004

Pastor Marialba, *Cuerpos sociales, cuerpos sacrificiales*, Fondo de Cultura Económica, México, 2004

Perea Quesada, Rogelia, “Qué es la educación para la salud”. En Perea, Rogelia (editora) *Educación para la salud: reto de nuestro tiempo*, Díaz de Santos, Madrid, 2004

Planella, J. (enero- abril, 2005) *Pedagogía y hermenéutica del cuerpo simbólico*. Educación social. Núm. 336. Extraído el 15 de septiembre de 2007 de [http://www.revistaeducación.mec.es/re336\\_11.htm](http://www.revistaeducación.mec.es/re336_11.htm)

Reid, Daniel. *El tao de la salud, el sexo y la larga vida*, Urano, México, 1989

Sánchez – Martos, Jesús “Marco conceptual de la promoción y educación para la salud”. En: Marques, F.; Saez, S. y Guayta, R. Métodos y medios en promoción y educación para la salud. Editorial UOC, Barcelona, 2004.

Savater, Fernando. *El valor de educar*. Ariel, España

Shmelkes, Sylvia. Los valores del investigador en educación. En: Ornelas, Carlos (coord.). *Investigación y política educativa: ensayos en honor a Pablo Latapí*. Aula XXI Santillana, México, 2001. p. 48

The World Health Organization. *Skills for Health: skills-based health education including life skill*, 2001 88 págs

Thompson, Eric. *Grandeza y decadencia de los Mayas*. Fondo de Cultura Económica, México, 1984

Weiss, Eduardo, Pedagogía y filosofía hoy, en: Alba, Alicia, *Teoría y Educación*, CESU, México, 1990