

EL CUERPO EN LA ESCUELA: los dispositivos de la sujetación

William Moreno Gómez¹

Instituto de Educación Física
Universidad de Antioquia
Colombia

Resumen

El texto presenta una perspectiva de la relación escuela-cuerpo y subjetivación. Parte de una presentación de la dimensión estética y su posible uso en la analítica de la micro cultura escolar, particularmente en lo relacionado con las prácticas pedagógicas de intervención de lo corporal en el medio escolar. Introduce la idea de la escuela como matriz social y la relación que esta tiene con los paradigmas sociales que orientan los procesos de formación y con-formación corporal. Presenta la relación y diferenciación necesaria entre compromiso motor, compromiso fisiológico y compromiso estético para sustentar la posible apertura de una analítica sensible necesaria para comprender la lógica interna de la conformación escolar de los cuerpos. Concluye con un lector estético que a juicio del autor permite penetrar la lógica de los dispositivos de subjetivación corporal en el marco escolar.

Palabras claves: intercambio estético, cultura corporal, ritual escolar.

Abstract

This text presents a perspective of the relation between school-body and subjectivity. Part of a presentation of the aesthetic dimension and its possible use in analytical micro culture school, particularly with pedagogical practices of intervention the body in schools. Introduces the idea of school as a social matrix and the relationship they have with the social paradigms that guide the formation processes and body con-formation. Present the relationship and differentiation necessary between motor, physiological, aesthetic compromise to support the opening of an analytical sensitivity needed to understand the internal logic of the formation of school bodies. It concludes with an aesthetic reader that author's trial can get inside the logic subjectivation devices body at school.

Keywords: aesthetic exchange, body culture, school rituals.

“Tener *logos* es poder escuchar toda otra palabra, es no querer que caigan al olvido todos los diálogos posibles, salvados en el tiempo por la imborrable y continua presencia de la letra” (Emilio Lledó)²

La experiencia sensible cotidiana, aporte al compromiso estético

La escuela sigue siendo para el desarrollo del individuo casi el prototipo de la alienación social (Adorno 1993, 75). La escuela no es eterna, ni universal, es advenediza; conviene a alguien, es expugnable, su aureola de civilización es revestida, por lo tanto hay que ponerla en cuestión. Esta lección de Varela y Uría (1991, 13) abre un espacio comprensivo, un espacio para el *logos*: posiblemente, la mejor manera de interpretarla pasa por una pregunta sobre los juegos de deseo que allí se tejen cotidiana e insidiosamente sobre el cuerpo. Allí, en ese espacio tiempo clausurado, interrogar la *obra pedagógica* de las ejercitaciones y prácticas *inofensivas* y *civilizadoras* que se ejercen con todo el peso de las fuerzas de *lo adulto* y de *lo social*³ con la intención de labrar los cuerpos necesarios.

Esta elección, que se aventura comprensiva, interpretativa y crítica, se interesa por una estética de lo cotidiano escolar. El encuentro con el reto mandokiano⁴, pasa por una atención de la prosaica del tratamiento de los cuerpos en la escuela. Allí, una mirada sobre el cuerpo viviente y padeciente, demanda sacudir el “enjambre de tratados pedagógicos que contribuyen a alimentar la rentable ficción de la condición natural de la escuela” (Varela y Uría, 1991, 14).

La estética, en tanto forma de sensibilidad del sujeto, es una forma de conocimiento (sensible) de origen biológico y cultural que está constituida históricamente; como tal propone la atención a una experiencia prosaica que se detiene en las “mundanidades” de la escuela, en sus extramuros, no sólo en sus referentes sacralizados, en sus veleidades; no se detiene sólo en *lo bello*.

Demanda, además, de la facultad que posee el profesorado para ser sujeto de la experiencia estética y, sobre todo, de su condición como sujeto de conocimiento de los intercambios sensibles (uni, multi y pluricorporales) que se producen en la escuela. Dicha facultad, es condición que se ejerce activa y críticamente a través del acto de mirar, valorar, reconocer, diferenciar, confrontar y proyectar⁵.

La experiencia corporal escolarizada visible en un sinnúmero de prácticas (*físicas*, expresivas, higiénicas, disciplinarias, deportivas, etc.), en tanto experiencia estética, presupone un despliegue espacial (social), temporal (social y personal), corporal (sentidos) emocional, de una configuración culturémica⁶ normada socialmente, curricularizada, que puede ser significada y simbolizada de cara a los retos del mejoramiento de la educación. En tal sentido, la “prosaica escolar” propondría un viraje en la mirada estética para enfocar y comprender críticamente el cotidiano escolar.

La prosaica es la parte de la estética que en este caso mira la vivencia corporal en la escuela; desde allí, aventura nuevas rutas crítico comprensivas para aclarar el sentido de la intervención pedagógica de lo corporal. Muchos interrogantes se producirían desde acá para

las instituciones y comunidades educativas, para el profesorado y específicamente para las instituciones formadoras de maestros. En la intervención corporal con intensión formativa entra en juego nuestra facultad sensible. Los intercambios sensibles que se producen entre los actores educativos, a través de las prácticas corporales curricularizadas, se convierten en nuestro objeto de interés investigativo.

La investigación de la sensibilidad cotidiana (prosaica corporal escolar), puede llevar a un mejoramiento de la educación que pasa por una interrogación a las condiciones del cuerpo en el medio escolar; allí la desbarbarización de la educación como condición para el mejoramiento de la convivencia social. Adorno (1993) llama la atención sobre la desbarbarización de la vida de los cuerpos en la escuela, como precondition para que la escuela tenga, aún, un sentido para el desarrollo humano y social. Poco más de cien años de intervención escolarizada obligatoria, desde lo público, sobre los niños y niñas, han depurado un conjunto de estrategias, dispositivos y prácticas corporales que definen una tecnología corporal reconocible basada en refinadas operaciones pedagógicas, que en ocasiones producen mucha pena y vergüenza (ver Adorno, 1974, 65). La escuela, recordando a Arendt, certeramente, intenta, desde los deseos utilitarios y conservadores de *lo social*, prefigurar competencias corporales. Competencias no siempre leales para el cuerpo; competencias que prevalentemente están articuladas tradicionalmente al paradigma bio-fisiológico y técnico y utilitario.

Del compromiso motor al compromiso estético

La intervención corporal, en tanto acción pedagógica, es una categoría que se debe desnaturalizar y despositivizar. Es posible hacer las cosas de otra manera. Sólo que, si hacemos caso al pedagogo crítico australiano Jhon Smith (1991), esto de transformar y transformarnos, o esto de la innovación, demanda de una confrontación previa (a veces dolorosa) con: qué somos, qué creemos (nuestras teorías, constructos, concepciones, metáforas, mitos, ideologías), qué sabemos, qué es lo que hacemos y cómo podemos hacer las cosas de otra manera; en este caso en relación con la educación corporal escolar.

La educación corporal que impulsamos, está asentada en una suerte de paradigmas (deportivos, recreativos, higiénicos, religiosos, éticos, estéticos, disciplinarios, educativos, etc.) que enmarcan las estrategias y actividades que desplegamos cotidianamente con el otro en la escuela, en el aula, en la cancha. A fuerza de desplegar nuestra intervención día a día desde esos referentes, terminamos por creer que sólo desde allí, desde esos focos paradigmáticos, es posible orientar nuestro actuar profesional.

Específicamente, el paradigma biológico y somatognosico⁷, ha permeado en el tiempo la intervención de lo corporal al definir en buena medida, las estrategias de la intervención del sujeto, tanto en las instituciones formadoras de educadores como en los espacios de la educación corporal básica. Se cree que es posible pensar el cuerpo en la escuela, desde la perspectiva “costal de órganos, músculos y huesos...”, al ignorar al cuerpo como construcción histórica, social y cultural.

Estos paradigmas rectores de nuestro quehacer en la escuela, definen un conjunto de compromisos perfilados desde las intervenciones formativas sobre el cuerpo escolarizado; compromisos, en razón de los determinantes sociales e institucionales – en tensión con nuestra propia *adscripción axiológica* –, que serán atendidos con más o menos cuidado, con más o menos respeto. Se trata de atender o desatender el cuerpo en relación a un compromiso público depositado por la sociedad bajo nuestra responsabilidad en un espacio – tiempo limitado llamado escuela.

El campo intelectual de la Educación Física no es la excepción, desde allí, se han desarrollado tesis sobre los compromisos que se deben atender en la formación básica. En ellas destacan los aportes de Pierón (1988), Generelo y asociados (1996-2006), los de Julián y Ramos (2000) y los trabajos de Sierra (2000) donde se evidencia una atención en los “compromisos biológicos y técnico/eficaces”; esto es sólo una muestra que permite identificar, hoy, los compromisos que marcan la atención de dicho campo escolar. Estos investigadores reconocen la existencia de otros compromisos alternativos, pero en la lógica de sus trabajos, se reconoce una atención prevalente por los que tienen mayor relación con demandas externas a la escuela.

En este sentido, investigadores como Pierón, Generelo y Guillen, ya desde la década de los noventa, definen un conjunto de compromisos (fisiológico, cognitivo, relacional, expresivo, creativo, motor, reflexivo y lúdico) que marcan una referencia importante para la definición del despliegue de la Educación Física en la vida de las escuelas en el que se expresa una prevalencia del referente deportivo y del referente salud.

Hay una parte significativa del campo intelectual que marcha al unísono de las expectativas marcadas por las agencias que financian al sector educativo. Las didácticas, específicamente en lo referente a la intervención corporal, siguen ajustadas a los paradigmas higiénicos, deportivos que se dictan allende de la escuela.

Dos referencias nos permiten entender el uso del concepto compromiso. Pierón lo sugiere como variable de éxito pedagógico y, Generelo y Plana plantean a finales de los noventa (1997) que:

“Aunque reconocemos que en todo momento el sujeto participa con toda su personalidad, lo cierto es que determinadas esferas de su comportamiento se implican más o menos. A ese grado o nivel de implicación, de entrega, orientado a un área u otra de la conducta, es lo que hemos llamado compromiso”.

Se podría decir, desde este planteamiento, en lo que respecta a la educación corporal que el concepto de compromiso permite identificar (1) las diferentes implicaciones del sujeto y (2) las diferentes orientaciones de la intervención corporal en la vida escolar. En tal sentido, se diría que, la actitud (energía) del estudiante es diferenciada y diferenciable. Se evidencia en toda acción o enunciado corporal una implicancia espacio-temporal, energética, cognitiva, estética, interactiva o motriz diferente. Allí, institucionalmente, se evidencia la presencia prevalente de una implicancia determinada, preferida y financiada por un orden regulativo que orienta la formación corporal en una dirección y no en otra.

Esta representación nos permite significar, simbolizar y visibilizar diferentes y diferenciables “grados de entrega”, de actividad, de expresión e interacción corporal. Representación que está mediada por unos compromisos que guardan relación con paradigmas que dan carácter a la formación corporal servida en la institución educativa. Este servicio no es igual, es *distinto* y vende distinción. A la manera enunciada por Bourdieu, vende la opción formativa (que da distinción) en los marcos de la “libre elección” de las familias por un espacio educativo para la educación de sus hijos. No hay que ignorar que “la elección entra por los ojos”; en los avisos de propaganda escolar se dejan ver cuerpos esbeltos, fuertes, limpios, vigorosos, blancos, con *clase*. Los espacios deportivos, los auditorios, los parques, las pasarelas escolares sirven de fondo a la venta de un espacio donde el cuerpo (se promete) *será bien atendido e intervenido*.

Por otro lado, Ortega (1999, 81) advierte que estas representaciones poco han cambiado, por ejemplo, en tales ofrecimientos, “el cuerpo masculino sigue configurándose en torno a la fuerza y el vigor, y el femenino a la debilidad”; en el caso de la mujer, según Varela (1997) configurado como dispositivo de poder bajo la consigna de la “respetabilidad femenina”. Se sugiere desde allí, un cambio sutil en las valoraciones sobre esta dualidad corporal. “La fuerza y el vigor no son ya rasgos que gocen de alta estima, o que se asocien con ventajas psicológicas o sociales. Antes al contrario, parece derivarse un sentido más positivo para las proyecciones corporales femeninas” (Ortega, 1999, 81). Queda por mirar si estos recambios y estas “nuevas representaciones”, sobrepasando los compromisos corporales tradicionales, han abierto espacio en la escuela a la emancipación de las mujeres y de *los no*. O, si por el contrario, lo que se ha operado es un recambio retórico que no ha tocado la dramática de los cuerpos en la escuela. Todo parece indicar que los compromisos tradicionales se mantienen, que estas atenciones de poder, positivadas, siguen operando como dispositivos de dominación sobre el cuerpo.

Se evidencia, al enfocar las prácticas pedagógicas corporales en nuestras escuelas, una preocupación sustancial por compromisos tradicionales que se creían superados. Los determinantes de diferentes agencias internacionales como la ONU (informes de delegados en las naciones), OMS (informes periódicos sobre la salud y los factores de riesgo en el mundo), UNESCO (informes y objetivos prospectivos/para el milenio), BID en los términos de referencia para los proyectos educativos (por mencionar sólo algunos) dibujan una ruta para los compromisos corporales que sigue definida por las condiciones médicas, salubristas y biologists (encubiertos en los discursos de la promoción y los estilos de vida activos).

Desde diferentes campos se realizan críticas por la poca definición en estos informes, particularmente de estos objetivos prospectivos de milenio (UNESCO), entorno a factores y compromisos del orden cultural y a la ausencia de un enfoque histórico para situar convenientemente la problemática del subdesarrollo; a la ausencia de referencia sobre los derechos humanos y de referencia a los factores culturales y políticos del desarrollo; todo ello genera interrogantes al eurocentrismo (o demás centrismos) presente en este tipo de referentes macro de los compromisos educativos⁸.

Los “términos de referencia transnacionales” mencionados, permean los manifiestos

mundiales y regionales que orientan las metas de la Educación Física; se evidencia en nuestra región un renovado interés por los compromisos históricamente hegemónicos y por uno que otro compromiso emergente (no hegemónicos) de talante social. El compromiso fisiológico deportivista⁹ (hegemónico), que se suponía controlado a partir de la crítica al deportivismo precoz escolar en las dos últimas décadas del siglo XX, referencia en buena medida la definición de los planes de Educación Física escolar básica. Desde los años 70 se percibe también, la supervivencia de un compromiso motor¹⁰ (hegemónico) supuestamente regulado a partir de la influencia de la corriente psicomotriz y sociomotriz¹¹ en el pensamiento y práctica del sector academizado de la Educación Física.

No se debe pasar por alto que el compromiso deportivo (hegemónico) tradicional y *posmoderno* sigue marcando en buena medida la definición de la educación corporal escolar a través de la práctica de la Educación Física; la imagen corporativa escolar encuentra en la representación deportiva un instrumento insuperable de promoción y proyección social, económica y cultural. Hay otros compromisos no hegemónicos articulados a la “política gubernativa” local que entran al interjuego de la definición del quehacer escolar con el cuerpo; se habla de la emergencia del compromiso artístico-social, o laboral ocupacional ligados a la esperanza de “cambiar armas por instrumentos musicales” o “cambiar el fusil por una herramienta de trabajo”, “cambiar fusil por tinta”.

En esta misma dirección, en la escuela pública, de la mano de la “expresión popular” estigmatizada, hay otro compromiso con marcada definición resistente (contención social) anclada en la cultura popular barrial-urbana (de la calle¹²) que desea ganar espacio a los compromisos escolares tradicionales con el cuerpo. El Reguetón y el Hip Hop, entre otras “expresiones motrices salvajes”, ganan “espacio motriz” en la escuela pública urbana. Esto no implica que haya un equilibrio o una claudicación del poder hegemónico escolar sobre los cuerpos; en medio de una política de *inclusividad* masificada y “sin profesorado”, y de una política de cobertura asfixiante, los compromisos, que marcan ya desde el siglo XIX la cinética y el pulso escolar, se resisten a liberar los cuerpos. Referentes de alta centrípeta, tales como el compromiso moral religioso y patriótico, siguen marcando la parada institucional. Proyectos oxigenantes para la experiencia de los cuerpos en la escuela como laicidad, diversidad, coeducación o inclusividad encuentran, en estos compromisos, una barrera significativa para avanzar en un despliegue renovado del cuerpo en el contexto de una necesaria democratización de la vida escolar.

Para países como los nuestros, atravesados por unas condiciones de existencialidad dramática -reflejadas claramente en los niveles alcanzados por el conflicto social- cabe preguntarse: ¿son esos los compromisos que deben orientar y referenciar la educación corporal en nuestras escuelas? ¿Los compromisos que se definen para la educación corporal en los países desarrollados son similares a los requeridos en los países tercermundistas? En función de las condiciones de posibilidad de la formación corporal situada ¿puede definirse un orden de prevalencia de los compromisos educativos?

Para los autores referenciados, los compromisos motor y fisiológico se convierten en referentes biológicos que permiten un replanteo de lo que debe hacer la Educación corporal escolar. En aras al desarrollo de un debate esclarecedor, desde acá, se moviliza la tesis de la

urgente valoración, por parte del profesorado, del sentido del compromiso estético¹³. Tesis que de entrada obliga a un redimensionamiento sensible y crítico de lo que hemos hecho, de lo que hacemos y de lo que podríamos hacer alternativamente desde las educaciones corporales escolarizadas.

El compromiso estético representa un referente a tener en cuenta en la configuración de una pedagogía y una didáctica renovada de la intervención pedagógica corporal en nuestras escuelas. Aportes de la antropología de las instituciones, de la sociología crítica, de la pedagogía y de la fenomenología corporal permiten prefigurar un compromiso que, reclama un lugar preeminente en nuestras escuelas en razón de las condiciones transformativas demandadas por la sociedad. Este compromiso estético se plantea para una educación corporal situada en el contexto de las condiciones dramáticas de la formación de una población que está siendo exigida sobre condiciones de respuestas de rendimiento corporal (metas, logros, competencias, niveles e indicadores de desempeño); exigencia que, como sugiere Ricardo Crisorio (2007) olvida permanentemente, ante los imperativos de *lo social* en la educación, la gran diferencia que existe entre el ser y el ser competente.

El ser humano demanda de condiciones de existencia dignas que le posibiliten, desde su condición sensible, una formación (sin claudicaciones) que le promocióne como ser crítico, comunicativo, comprensivo y transformativo. Con el desarrollo del compromiso estético, se inscribe una crítica y una condición de posibilidad a la prevalencia, aún, de un poder “somatognosico” de orden biologista. Poder que sigue sustentando una especie de idealismo frente a la educación corporal en el orden del campo de la Educación Física al enfatizar, desmedidamente, en una perspectiva escolar objetivada como promoción de la salud, rendimiento físico-deportivo y desarrollo de hábitos de vida activo.

La educación, que aún es posible, debe plantearse una relación sensible, crítica y proactiva con consigo, con el otro y la otra, con las cosas, como condición corporal de transformación social. Más allá de los ilusionismos innovadores de los “expertos extraños a la escuela” (Ver Chomsky, 2001), para responder a este desafío deberíamos atender con juicio a lo que ya, en las márgenes del claustro, algunas comunidades educativas emergentes ensayan esperanzadoramente con el cuerpo. En tal sentido digamos con Gimeno Sacristán (2005, 11) que para

“imaginar o inventar una respuesta original e ideal de escuela que responda a las denuncias de no satisfacer las demandas de nuestro tiempo... (recojamos *creativamente*) los rasgos y formas del buen saber hacer que, a mayor o menor escala, antes o ahora, alguien (en algún espacio educativo ignorado...) ya está experimentando”.

En la escuela, en la intervención corporal, la mirada estética permite un replanteamiento de lo que hacemos para poder intentar hacer las cosas que ya otros y otras, desde lugares a veces inhóspitos, invisibilizados, en contravía a la insolidaridad del mercado, y en dirección a la inclusión y a la sensibilización humana, ensayan cotidianamente con el cuerpo.

La matriz escolar

Al reconocer el carácter histórico y representativo de ciertas categorías y prácticas que consideramos naturales y supra históricas, se descubre que:

“El alumno, como el niño, el menor o la infancia, en general, son invenciones de los adultos, categorías que construimos con discursos que se relacionan con las prácticas de estar con ellos y de tratarlos... este hecho pasa generalmente desapercibido, de lo natural que nos resulta, sin pararnos a pensar si eso ha sido siempre así, si lo es universalmente, si será un estado del que necesariamente se deriven consecuencias siempre positivas para ellos o no, (preguntémonos) cómo viven esa ocupación, con qué penas y preocupaciones van a las clases... qué aprenderán realmente y qué se verán conminados a olvidar, porqué en las calles son de una manera y en las aulas de otra... por qué viven los lunes de manera distinta a los viernes...” (Gimeno Sacristán, 2005, 15)

Las relaciones entre las diversas matrices sociales con relación a la chiquillada han variado. Plantea K. Mandoki (1994) que la escuela es una institución en competencia política con la familia en la formación de los sujetos. Llega a sugerir que el ejercicio del poder escolar se hace a través de una “estética especial” de tipo intimidatoria a los padres, se agregaría, incluso, a los mismos escolares y al profesorado.



Foto 1. Sebastião Salgado.

Inicialmente compartimos que hay también un poder intimidatorio y coactivo en la acción de la escuela hacia los escolares; se anota que no se puede universalizar una forma particular de relación práxica entre estos dos “aparatos”, pues en la historia de *lo social* (allí de *lo escolar*) se pueden identificar varias cosas:

1. La relación entre escuela y familia no sólo ha sido una historia de intimidación de la escuela (Estado) hacia la familia.
2. La familia es una institución que antecede a la escuela en la función de acogimiento, socialización o subjetivación (dadoras/definidora de sensibilidad perceptiva y de

reacción “cultura” o de sentido común a partir del control reflexivo o no, consciente o no, de la percepción que realiza el sujeto).

3. Hay momentos donde estas dos instituciones han sido aliadas de otras matrices/instituciones en la función formadora y/o conformadora, es el caso de la asociación entre la matriz médica y la matriz familiar ya visible antes del siglo XVIII en Europa mediterránea o visible desde el siglo XIX en Latinoamérica, con mucha fuerza en Colombia (Según estudios de Runge Peña y Muñoz, 2005) a mitad de siglo XX de la mano de los eugenésicos.
4. Las asociaciones colaborativas generalmente han estado determinadas por la matriz estatal. Es el caso de la asociación comentada entre la matriz estatal, la matriz médica y la matriz escolar; la relación de estas tres matrices, por lo menos en la era del Estado moderno, no da cuenta de una relación horizontal o de igual nivel; ha sido una relación de subordinación donde la *estética estatal* (objeto de poder) y el designio médico se imponiendo a la matriz escolar para definir el “cruce” con la matriz laboral (productividad).
5. Este sistema de relaciones, oposiciones y subordinaciones se han dado en el contexto de la configuración del paisaje de “lo social” que determina formas particulares de relación con otros ámbitos, matrices o instituciones (sectores en el lenguaje deleuciano) como la jurídica, la judicial y la económica. Configuración esta, inter y trans sectorial o matricial, que remite al origen (a partir del siglo XVIII y XIX) en occidente de este sector (Ver Deleuze, 1996, 233).
6. Los contornos de este nuevo dominio abarcante, son borrosos e inestables. Por ello debemos tener en cuenta que su originalidad y su ejercitación reductora se da a expensas de matrices y de sectores más antiguos a quienes pone a “marchar” a otros ritmos y con renovadas intenciones.

El papel que ha juegan la matriz escolar¹⁴ y la familiar en la definición de la sensibilidad corporal ha cambiado sin perderse el objetivo central de la institucionalidad. A lo largo del siglo XIX, con fuerza en el siglo XX, la instrucción, con el advenimiento de la escuela pública obligatoria, recobra una disposición subjetivadora que responde a la emergencia de los intereses de *lo público*; se habla aquí, de la emergencia de la matriz laboral y profesional que marcan un rumbo y un matiz especial y diferenciador¹⁵ a la familia y a la escuela bajo la presión masificante con perspectivas higiénico filantrópicas, reguladoras y productivas.

Decir que la institución escolar está en competencia política con el aparato familiar es desconocer la complejidad del sistema de relaciones que, en el contexto de *lo social*, se da entre estas matrices. Incluso en la escuela contemporánea, formas sutiles de *instrucción* familiar en la escuela pública (participación de los padres y madres en los consejos escolares y en la definición de los PEI y los proyectos pedagógicos) se pueden entender no sólo como una forma de imposición e intimidación de la familia (o del orden de lo privado en lo público) sino como formas sutiles de colaboración determinadas por estrategias de la matriz prevalente (la estatal) para manejar el conflicto social, la pertinencia moral o la

pertinencia económico-laboral, con la presencia, en esos consejos, de otro tipo de actores - los empresarios, padres y madres- que antes guardaban una prudente distancia con la función socializadora, objetivadora y subjetivadora de la escuela. Como sugiere Deleuze (1996, 234) debemos mirar este grabado, este paisaje, este estanque con una buena lupa, los dispositivos se ajustan.

Donzelot (1996) identifica engranajes y dispositivos que descubren la complejidad del sistema de relaciones-oposiciones entre estas matrices que debiéramos considerar. El profesorado, que a simple vista aparece como actor pedagógico, irrumpe como funcionario, al lado de notables, médicos, juristas y policías; todos ellos testigos y agentes de una “conformación” más compleja, donde se juegan ejercicios del poder de *lo social* tales como la vigilancia, la integración, el control sexual, la atención y disposición social de los “sin nada”, la asistencia, la penalización y la criminalización. Ejercicios e incardinaciones precursoras del ejercicio subjetivador y objetivador escolar que se definen desde una asociación matricial y paradigmática subsumida en la matriz estatal.

La red de relaciones de intercambios es compleja. Como el caso del profesorado es el del médico. Éste no se dedica en exclusiva a la matriz médica y a sus “escenarios naturales” (clínica, consultorio). Un detente en la mirada histórica sobre su actuación deja ver los desplazamientos matriciales que emprende en función de su poder en lo social. En tanto eslabón del paradigma higiénico, y como agente especializado en función de poder social, se desplaza a la familia, a la escuela o a la calle; hace valer, a través de ejercitaciones intimidatorias, su condición *sacerdotal* (Pastor de salud). Él en épocas antiguas cerraba las puertas de la ciudad ante los visos de amenazas “invisibles”. Hoy cierra escuelas, aulas o cierra espacios íntimos o públicos para el tránsito de los sujetos. Hace escasos sesenta años¹⁶, asociado con el maestro, aplicaba electrochoques y curare a los niños que ante su mirada todopoderosa se antojaban descarriados y necios. Poco han cambiado las cosas hoy, muchos de nosotros vigilamos atentamente el consumo de ritalina prescrito por el médico a buena parte de nuestra chiquillada inquieta. Poco nos importa el origen de tanta inquietud. El control del ruido social se regula, se administra, se dosifica. Buena parte de la perspectiva psico-médica y pedagógica sobre las prácticas corporales escolares se reduce a una expectativa de regulación social y con-formación de la sujetación. Las aulas masificadas (ampliación de cobertura educativa sin profesorado) demanda de más ritalina y, como ayer, de más ejercicio corporal¹⁷, de más *compromiso motor*.

Como dice Mandoki (1994, 182) las matrices tienen sus dramáticas y sus retóricas particulares, pero también es cierto que es la combinación única de elementos sensibles desde diversas matrices lo que en última instancia constituye al sujeto. Hay situaciones paradigmáticas macro como el paradigma de la economía social, o el paradigma bio-fisiológico, o el paradigma médico que pueden perfilar la intervención que realiza la institución del sujeto. Esto, veámos antes, lo devela claramente J. Donzelot en “La policía de las familias”. Observa cómo se ha formado *lo social* moderno (dominio híbrido) actuando sobre los demás sectores, “...creando nuevos sistemas de relaciones (entre lo público y lo privado, lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; la riqueza y la pobreza; la ciudad y el campo; la medicina, la escuela y la familia, etc.” Deleuze (1996, 234). Desde

allí, desde ese lugar, o si se quiere, desde ese entramado, se definen los campos de fuerzas que configuran las matrices y desarrollan los paradigmas con-formadores.

La matriz escolar, también llamada por Varela y Uría (1991) “la maquina escolar”, instancia de la sociedad estratificada, se despliega históricamente a partir de criterios explícitos e implícitos, visibles e invisibles sobre los cuerpos escolarizados. En su emergencia ejerce, a través de los dispositivos de dominación (en buena medida hoy retocados), una “promoción corporal” acorde a los requerimientos que *lo social* impone. La cristianización (casas de doctrina, hospicios, casas de catequización, etc.) y los espacios para la patriotización, se convierten en escenarios pastorales y civiles (evangelización, resguardo, encomienda y familia) que preceden la aparición de la escuela pública y obligatoria. En el Reino de Granada (a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX) la escuela que conocemos hoy surge como una estrategia de poder y saber¹⁸; desde allí tiene definido un sujeto: el maestro, un objeto de transformación: el niño, un espacio para el ejercicio sobre el cuerpo: el salón y un tiempo que define los ritmos corporales a través de un horario escolar. Su emergencia se completará con la definición de unos procedimientos dictados ya por unos saberes pedagógicos.

La Matriz escolar y los paradigmas corporales

Hay un lugar donde el sujeto es inscrito, se habla de un posicionamiento matricial (familiar, escolar, deportivo, médico, laboral, profesional, nacional, sexual, generacional), espacio colectivo donde se definen “la forma y el estilo retórico” y la actitud y la magnitud dramática que implementa (o que se implementa) con el sujeto. Existe un referente cultural paradigmático (a priori estético) donde el individuo se *suspende* para decidir sus enunciaciones e interpretaciones, sus acciones y su comunicatividad, su capacidad de significar y de simbolizar. Los paradigmas significan lo hablado y lo sentido por el sujeto, significan no sólo su atributo comunicativo, también su atributo interpretativo, por ello se dice que determina su decisión/actuación.

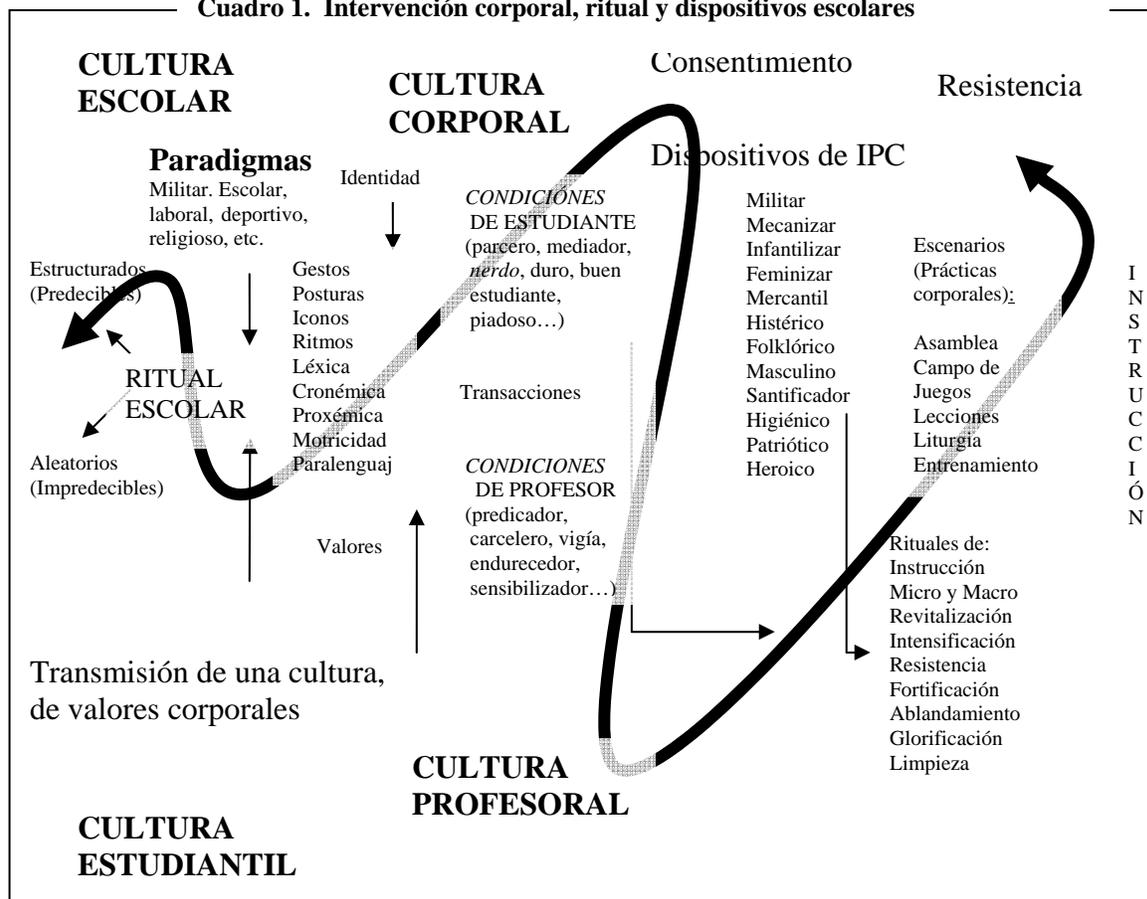
La Educación Física escolarizada constituye una agencia cultural activa (con rol) en la matriz escolar; a la vez, haciendo parte de otras matrices, recurre a diversos paradigmas (simultáneamente y con orden de prevalencia); en su actuación se concentra en la impresión de una sensibilidad no siempre definida desde el profesorado o desde el marco de la cultura corporal institucional. El profesor también es objeto de la sujetación (es quien más ha vivido dentro de la escuela) y esta sujetación profunda se refina hacia el acto de “sujeción inteligente” del otro a través de una pedagogía y una didáctica concreta; en este caso por medio de prácticas curricularizadas como educación física, educación higiénica, educación sexual, educación estética, educación artística, etc.

En tal sentido, sugiere Mandoki (1994, 181) que nuestro paso por la matriz no es en vano, quedan trazos, rayas, huellas de nuestra experiencia matricial escolar que se manifiesta a manera de referentes (paradigmáticos) explicativo-comprensivos. La educación, en ella la formación corporal, supone un proyecto, o como dice Gimeno

Sacristán (2006, 145), una pulsión, si se quiere una fuerza, una energía que da peso a nuestra actuación con-formadora o formadora. Pulsión, recuerda Gimeno (Ibíd.), que da sentido a nuestras actuaciones y sentido a los programas gubernativos de la sociedad en general. Esa energía está cargada por la fuerza y el sentido de los paradigmas que nos han conformado históricamente como escolares.

La matriz escolar y particularmente la Educación Física se surte de huellas paradigmáticas que funcionan en otras matrices. Las marchas, los uniformes, los acompañamientos rutinarios entre sonido y movimiento, las voces de mando, los “rituales trascendentes” (relajación, meditación), los ejercicios corporales acompañados de dictados moralizantes, la sacralización de los espacios deportivos, la elevación de la higiene, la aséptica corporal, el control postural, la dietética en función del desarrollo corporal, todo ello al lado de la mitificación de la competición y la representación deportiva configuran un sinnúmero de prácticas corporales que dan cuenta de la intrusión inter-matricial e inter-paradigmática en la escuela.

Cuadro 1. Intervención corporal, ritual y dispositivos escolares



Las matrices se entrecruzan y traslapan a través de sus huellas paradigmáticas (Mandoky 1994, 186); se pueda hablar hoy de una autonomía relativa y dependiente de una matriz respecto a otra. En el caso de la intervención pedagógica de lo corporal, en un acontecimiento (ritual) altamente formativo o conformativo como “los juegos deportivos interescolares”, se ven interesantes trastrocamientos “teatrales”: Mientras instancias matriciales como la deportiva y la “académica” (ruido desde la cancha) se oponen, cooperan la artística (porras), la política (apaciguamiento, divertimento, jerarquización, representación, connivencia) y la lúdica (goce). No hay que pasar por alto que la *matriz consumista* (prestigiación institucional, venta de uniformes) se interesa tanto como la matriz jurídica que avanza en el entrenamiento cívico a través de la práctica corporal deportiva; esta última se posiciona del campo de juego para que no se pierdan *los estribos*, ensaya normas, castigos, pedagogías jurídicas y disciplinarias que aspira a transferir a la dinámica de la vida ciudadana. En estas prácticas las condiciones de los actores escolares se trastocan: un estudiante venido a juez/arbitro entre *profes* (porque allí, por un momento, se deja de ser profesor o profesora) que sudan y maldicen... un profesor venido a ventero, un padre convertido en entrenador, una madre en “aguatera”, un rector a portero o en *recogebolas*, una profesora en porrista, el descarriado en arbitro, etc. El sujeto siente, percibe, elabora y toma decisiones, es el resultado de una textura paradigmática especial y particular. En la escuela, en sus rituales, juegos y *teatralizaciones* se concreta un escenario donde se dan los intercambios sensibles controlados y no controlados, visibles y no visibles, predecibles e impredecibles; retórica y dramática, comedia y tragedia se conjugan para labrar los cuerpos.

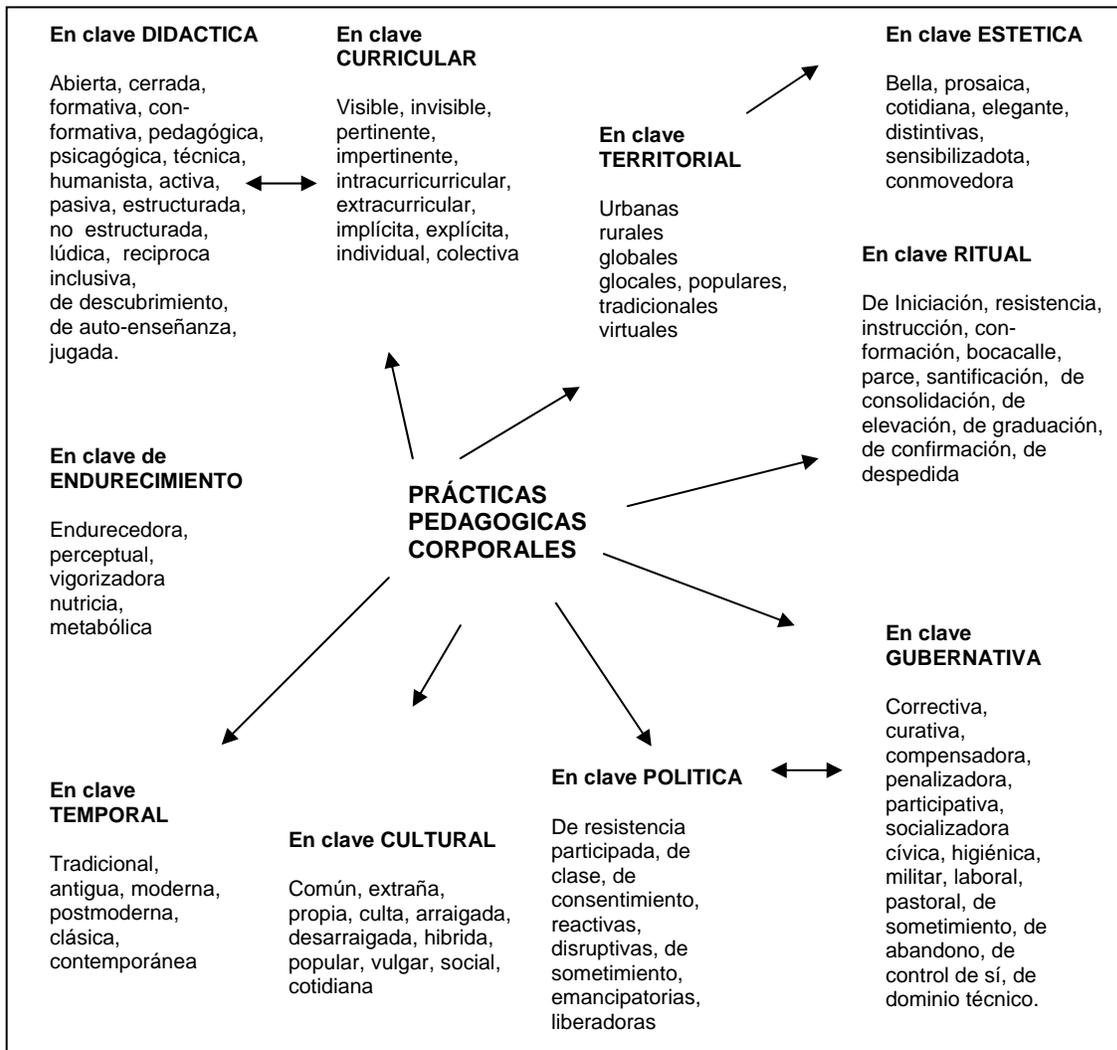
Prácticas pedagógicas corporales

Conjunto de actividades que componen el arbitrario corporal escolar; a través de ellas podemos develar las estrategias implícitas y explícitas bajo las cuales se cumple un régimen (permitido o prohibido, visible u oculto) de despliegue corporal en la escuela: ejercitaciones de la Educación Física deportiva, de la educación artística e higiénica que se valen de la lúdica, la recreación, la representación, las maniobras y disposiciones de control y regulación disciplinaria. Acciones con el cuerpo caracterizadas por un compromiso energético y emocional que se deja captar en la enunciación cotidiana de lo corporal a lo largo y ancho del espacio escolar. Esas acciones se configuran y reconfiguran en función de las estrategias pedagógicas; emergen como prácticas de competencia y disciplina, como acciones corporales propias de los ceremoniales –reconocimientos, oraciones, confesiones y reconveniones–, de los festejos (acrobáticas, carnavalescas, etc.), como disposiciones corporales en las paradas cívicas y religiosas, como prácticas artísticas; como prácticas de limpieza, de presentación, convivencia, cuidado, nutrición, sexualidad, decorado, técnicas o destrezas corporales deportivas, etc.. Diríamos que el cuerpo en su despliegue ritual escolar es objeto de las Prácticas Pedagógicas Corporales; estas constituyen el eje por medio del cual el proyecto de la escolarización se hace factible. En ellas, o desde ellas se despliega y

consolida un estado de subjetivación que se hace posible a través de aquellos dispositivos corporales (feminización, masculinización, patriotismo, religiosidad, etc.) que tales prácticas impulsan

La intervención pedagógica corporal se da a través de actos comunicacionales (prácticas corporales), por lo tanto está pautada culturalmente; en ese sentido el registro de cualquier despliegue, ejercicio o práctica corporal en la escuela compone un culturema corporal. Sin el rigorismo y el reduccionismo lingüístico, unidades o complejos de acción corporal (“congelables” para el análisis estético pedagógico) que poseen un componente retórico y un componente dramático; en su significación y simbolización permiten develar la actitud y la carga energética (en tanto acción social) que habla de la voluntad de poder invertida en tal ejercicio escolar con el cuerpo. La significación de los actos de intervención corporal parten del presupuesto de pensar las prácticas corporales como acciones que tienen sentido y significación.

Larry Birdwhistell (1973) citado por Ardévor (1998, 8) sugiere que el examen del comportamiento a través de la imagen *detenida o detenible* (fotografía, video), posibilita el despliegue comprensivo del comportamiento humano como interdependencia pautada; esto implica que esa imagen puede ser analizada (por kinemas, microkinemas, macrokinemas y parakinemas). El análisis se puede desarrollar a partir de un sistema ordenado de elementos *aislables* tales como la enunciación retórica y dramática contenida en las acciones o en las prácticas corporales. La acción corporal tiene notaciones del movimiento, del gesto y la postura, del tono y el pulso corporal, de la icónica y la acústica, de la léxica, la cronémica y la proxémica. En la perspectiva de Castañer (2001) estos registros se sugieren como condiciones del leguaje y el para-lenguaje que permiten el abordaje comprensivo de la intervención pedagógica corporal en el marco escolar. En la perspectiva mandokiana (1994) se entienden como condiciones de la retórica y la dramática; condiciones que están inmersas en cada enunciado corporal posible dado al interior de la matriz escolar¹⁹. Condiciones que dependen de los paradigmas corporales que están puestos en juego como transmisores o reproductores de sensibilidad en el marco de la escolarización.



Cuadro 2. Prácticas Pedagógicas corporales (Estructura del campo semántico)

Práctica estética y un lector corporal

“El presente no es únicamente lo contemporáneo, es una herencia y también el resultado de una serie de transformaciones que hay que reconstruir para averiguar que hay de inédito en la actualidad”

(Robert Castell, Archipiélago 47, Pág. 67)

Decíamos en otro trabajo (Moreno 2005) que el alcance del lector metodológico IPC²⁰ puede ser estimado a partir de su despliegue en un ejercicio de lectura crítica desarrollada a partir de los dos componentes de la enunciación corporal.

El análisis dispone del componente verbal, no verbal y ambiental (síglico) y del componente simbólico (atributo energético). Este último contiene los rasgos proxémico, cronémico y motriz de la conducta o de la acción corporal escolarizadas. Esos componentes dan cuenta de los resultados sensibles del acto modelativo del cuerpo.

El lector permite una aproximación comprensiva de los juegos, los consentimientos, las resistencias y los fraudes que se dan en la acción, en la conducta o en el acto mismo de intervención corporal por otro. Permite divisar, desde la forma y el sentido de las prácticas corporales escolares, el despliegue de los dispositivos de la subjetivación. En tal sentido acogemos la invitación de Mandoki (1994) a avanzar sobre la configuración de matrices de análisis situadas (en este caso desde la educación corporal). Desde allí intentar aproximaciones críticas al cuerpo en el drama escolar.



Figura 2. El lector IPC que proponemos para leer el drama corporal escolar.

En un trabajo anterior sosteníamos que el cuerpo puede ser reconocido en la vivencia de los y las escolares, en sus relaciones, padecimientos, goces, acomodaciones y resistencias; que el cuerpo queda expuesto a nuestra mirada, en una parte muy significativa,

en las pretensiones y persuaciones que ensayamos (profesores y profesoras) en nuestro despliegue profesional en el cotidiano escolar (Moreno 2005).

Para McLaren (1998, 53-62) el *cuerpo pretendido* se deja leer en nuestros mitos y creencias, en nuestras metáforas corporales, en los rituales que propiciamos o en los rituales que hacen los propios escolares, también los profesores y las profesoras; unos y otros en sus ejercicios de resistencia y acomodación.

Signo		Corporal (Qué y cómo se dice). Despliegues		Ambiental (El uso de las cosas para decir) Paralenguaje Instalaciones	
Lenguajes (Lo dicho)	Atributos (Procedimiento)	Verbal Apalabramiento	No verbal Cinésias y acústicas. Gesto, porte y postura	Escenario Interno o externo. Contexto, entorno	Iconico Corporal u objetual
Filial	Estado, adscripción, pertenencia social	Habla formal «culta», popular, científica, académica, vulgar. De la escuela o de la calle	Géstica escolar, de barrio. Legítima o ilegítima. Gesto y distinción social (género, etnia, generación, clase)	Estructuración y enmarcación. Apertura (público, oficial, femenino, burgués, rural, etc.)	No oficial, privado, religioso, patriótico, global, glocal, de la calle; urbanos, etc.
M o t r i c i d a d	Frecuencia, periodicidad	Reiteración de la consigna, insistencia; presencia verbal	Expresividad. Costumbre, hábito corporal	Variabilidad	Iconos en espacio (presencia, ocupación). Continuidad
	Intensidad, ímpetu	Fuerza de la palabra, de la consigna, del acento y del tono de voz	Potencia corporal, nivel de dureza o solidez del gesto, de la postura, de la presencia	Entorno formativo o confirmativo, correctivo, lúdico, placentero, etc.	Peso, actualidad, consistencia, dureza
	Dirección (pulso) centrífuga, centrípeta	Palabras que integran o que desintegran; que concentran o que dispersan. Dan el punto de vista del habla	Gestos de recogimiento o de expansión; motricidad hacia adentro o hacia afuera. Da cuenta del generador de la motricidad	Integrativo, natural, reconstrutivo, individualizador o totalizador, transversal, participado (o no)	Urbano, público, oficial institucional, laico, gubernamental, marginal (o no)
	Volumen (magnitud)	Prevalencia retórica (léxica)	Prevalencia géstica o cinésica	Macro, micro; global, regional, local; híbrido	Presencia, apabullante, leve, implícito, explícito. Tamaño, ocupación
	Movilidad, dinamismo, estatismo	Desplazamiento, palabra que inmoviliza o que moviliza	Estaticidad o dinamicidad gestual	Entorno que bloquea o que facilita; ajeno, propio, cerrado, hostil, reglado...	Estáticos, cambiantes, inestables, rígidos, detenidos, cambiantes...
	Densidad, ocupación	Palabra/espacio y tiempo. Cargado, ligero	Gesto/espacio y tiempo. Pobreza o riqueza gestual	Ocupación, uso. Aglomeración en el espacio tiempo	Consistencia, levedad, trivialidad; textura: suave, sutil, denso
	Tonicidad (tensión)	Tono, fuerza, potencia verbal, consistencia	Tensión-relajación. Disposición, rechazo. Dureza, elasticidad...	Distensión, pesado, liviano, duro, blando, facilitador...	Peso, fuerza, debilidad. Presencia del icono
	Flexibilidad (tolerancia)	Rigidez léxica (correspondencia)	Rigidez o soltura corporal. Maleabilidad	Adaptabilidad, resistencia, favorabilidad.	Tolerancia, diversidad, transformatividad...
Proxemia	Proximidad (uso social del espacio)	Connotación y denotación de «la proximidad» desde claves intersubjetivas de las consignas: género, etnia, generación, clase	Contactividad. En clave... de grupo. Distancia gestual: escuela, calle; de clase, de género, de generación, de etnia	Virtual. Presencial o no, rural, urbano, interno, externo. Exclusivo, inclusivo	Fuerte, leve. Distante; ajeno, extraño, propio; público o privado. Iconos de lo propio, o de lo otro (del otro espacio)
Cronemia	Temporalidad (uso social del tiempo). Menocrómico o polícromico	Palabra y tiempo, y tradición	Géstica que evoca el tiempo (pasado, presente, futuro). Tiempo del gesto	Tradicional, moderno, pre y postmoderno.... antiguo, estructurado, semiestructurado, desestructurado	Denotación temporal, época, estilo, tendencia, proyección temporal, contemporáneo, etc.

Cuadro 3. El lector IPC (Moreno 2005)

Notas

- ¹ Profesor Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Colombia). E-mail wmoreno@edufisica.udea.edu.co. El presente trabajo es, en buena medida, un planteamiento proveniente de la tesis doctoral que el autor adelanta en la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia (España) en la línea “Crisis de Legitimidad del Pensamiento y las Prácticas Educativas” y por desarrollos de la Línea de Historia del Grupo de investigación de Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia, grupo que coordina el autor.
- ² Emilio Lledó. *El silencio de la escritura*. Colección Austral, 1998 página 38.
- ³ *Lo social*, sector que reúne problemas diversos, casos, instituciones, personal (asistente social, trabajador social, maestros, jueces, pensadores, intelectuales, etc.). Configura las relaciones entre lo público y lo privado, entre lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; entre lo urbano y lo rural; entre la escuela, la medicina y la familia. Sector donde se escenifican las alianzas, las hostilidades y las resistencias de los diferentes agentes y actores sociales; lugar o paisaje donde se define lo político, lo estético, lo económico, lo político, lo educativo y lo judicial; escenario sobre el que se despliega el Estado. (Esta definición de lo social se inspira en el trabajo que G. Deleuze publica como epílogo a la obra *La policía de las familias*, de J. Donzelot (1996). Ver Moreno 2005.
- ⁴ Katya Mandoki, antropóloga mexicana que propone una tesis sobre la estética de lo cotidiano aplicada a diversas matrices sociales, entre ellas a la escuela. Ver Prosaica. Introducción a la estética de lo cotidiano. Grijalbo. 1994.
- ⁵ Para ampliar esta perspectiva véase la relación entre sensibilidad, sensación, sujeto y objeto estético en Mandoki Pág. 65-66
- ⁶ Culturema, concepto (unidad de análisis/sentido o de tratamiento educativo) utilizado para la significación textual o la organización de la enseñanza de los contenidos no verbales en razón de la carga cultural de dichas expresiones corporales; María Jesús Cabañas (2006) en *Interlingüística*, 16. referencia a F.P Oyatos como su formulador. El culturema puede ser una unidad básica para encontrar sentido a una práctica corporal a partir de los componentes del enunciado corporal (acción, ejercitación, expresión...).
- ⁷ Concepto usado por M. Foucault (1999) para definir el poder de lo biológico (estudios sobre el sector salud a partir del siglo XVIII)
- ⁸ Ver en Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC-UCM). Una perspectiva crítica de los objetivos del milenio (de UNESCO). www.ucm.es/info/IUDC
- ⁹ Generelo y Plana (1997) definen por compromiso fisiológico “el grado de entrega o de implicación de un sujeto en una actividad físico-deportiva a nivel fisiológico”
- ¹⁰ En Pierón (1988, 107) se entiende como una preocupación por la relación eficacia y control de la acción motriz en la clase. En general, en la literatura del área de la EF, se entiende como una preocupación por el activismo motriz o el movimiento visible en la clase.
- ¹¹ Con buena presencia en los colegios privados y con escasa presencia en las escuelas públicas
- ¹² Ver Moreno (2005) y Garcés (2007)
- ¹³ Trabajos como los de Alfredo Hoyuelos (2006), Marta Castañar (2001) y Katia Mandoky (1994) abren un interesante espacio para pensar la escuela como un ámbito estético habitado y habitable que esta mediado por las estrategias de una seducción y un intercambio estético
- ¹⁴ Diversas matrices institucionales (escuela, deporte, trabajo, religión, medios de comunicación, lo jurídico, etc.) se despliegan dramáticamente sobre la energía corporal. En tal marco, la escuela, a través del dispositivo escolarizador, es uno de los escenarios “artificiales” donde se opera la experiencia dramática de la encarnación socializadora y subjetivadora. (Moreno 2005)
- ¹⁵ Para profundizar en la problemática de los condicionantes de lo social sobre la emergencia de la instrucción pública, y sobre las condiciones de la invención de la infancia escolarizada (la escolarización como forma de atención a una infancia proyectada social y económicamente), véase la obra “El alumno como invención de en José Gimeno Sacristán”, particularmente el aparte sobre ¿Cómo hemos creado al menor? Las imágenes de infancia (Cáp. II).
- ¹⁶ En el texto *Temas de higiene mental, educación y eugenesia* (1948) se observa como en la ciudad de Medellín, a mediados del siglo XX, el médico Eduardo Vasco Gutiérrez, asociado con el profesorado de las escuelas públicas, desde la evaluación de los estudiantes, aplicaba tratamientos, a los niños y niñas que clasificaba como anormales, a partir de la administración de curare y electrochoques. (Ver Carlos Andrés Arboleda 2006, 8)
- ¹⁷ Opción para avanzar en una línea investigativa sobre la relación entre: prescripción de ejercicio y medicación de tranquilizantes dado el aumento desahogado de la masificación educativa (termino de referencia, esta última de los créditos educativos externos).
- ¹⁸ Según estudios de Martínez Boom citados por Zuluaga (1999, 106-107).
- ¹⁹ Diversas matrices institucionales (escuela, deporte, trabajo, religión, medios de comunicación, lo jurídico, etc.) se

despliegan dramáticamente sobre la energía corporal. En tal marco, la escuela, a través del dispositivo escolarizador, es uno de los escenarios “artificiales” donde se opera la experiencia dramática de la encarnación socializadora y subjetivadora. (Moreno 2005)

²⁰ Inspirada conceptual y operativamente en la matriz prosaica propuesta por Katia Mandoki (1994), en los trabajos de Marta Castañar “Pedagogía del gesto i missatge no verbal” (1996) y “Cuerpo: gesto y mensaje no verbal” (2001, PP. 39-49) y en en la matriz de la Educación Física propuesta por García y otros (2005).

Referencias Bibliográficas

- ADORNO, T. (1993) *Consignas*. Editorial Amoro. Argentina.
- ARBOLEDA, C.A (2006) *Manzanas a un lado y Zapotes al otro... un caso sobre la inclusión desde la Educación Física*. Práctica Pedagógica. Instituto Universitario de Educación Física de la U. de Antioquia.
- BARBERO, J. I. (2005) La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital “cuerpo” en Educación Física. En *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 39. pp. 25-51. Madrid
- BORDIEU, P. (1990) La dominación masculina. *La ventana, revista de estudios de género*. Universidad de Guadalajara, México N° 3 1996.
- CALVO, C (2005) Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. Universidad de La Serena. Santiago de Chile.
- CASTAÑER, M. (2001) El cuerpo: gesto y mensajero verbal. En *Tándem*, 3 pp. 39-49
- CHOMSKY, N (2001) *La des-educación*. Paidós. Madrid
- CRISORIO, R. (2007) Saber y ser competente no es lo mismo. Universidad nacional de la Plata (En imprenta)
- DELEUZE, M. (1996). El auge de lo social. En DONZELOT, J. *La policía de las familias*. Valencia, Pre-textos
- DONZELOT, J. (1996). *La policía de las familias*. Valencia, Pre-textos
- GARCÉS, A., TAMAYO, P. A., MEDINA, J. D., (2007) Como un Tatuaje... Identidades y Territorios en la Cultura Hip Hop de Medellín. En *Revista de Educación Física y Deportes*, Universidad de Antioquia, Medellín.
- GARCÍA, C., URREGO, L., LONDOÑO, C., CASTAÑO, J., PULIDO, S. y MORENO, W. (2005). Constitución de la experiencia estética de lo cotidiano en los discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín. Investigación CODI. Universidad de Antioquia. Medellín.
- GENERELO, E., GUILLEN, R. y LAPETRA, S. (1999) Una propuesta de intervención nacida de la búsqueda de la interrelación de asignaturas específicas de Educación Física en la formación del Maestro. En *Revista Electrónica de Formación del Profesorado* 2, 1, [http:// www.uva.es/aufop](http://www.uva.es/aufop).
- GENERELO, E., JULIAN, J. A. y ZARAGOZA J. (2006) *El espacio común de docencia: una propuesta de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos de la formación inicial del maestro especialista en Educación Física*. Comunicación en las I jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa en la U. de Zaragoza. España.
- GENERELO, E., PLANA, C. (1997) Análisis del compromiso fisiológico de la Educación Física en la Educación Primaria. En CASTEJÓN, F.J. (coord.) *Manual del maestro especialista en Educación Física*, Madrid, Ed. Pilateleña.
- GIMENO, J (2003). *El alumno como invención*. Morata. Madrid.
- _____. (2005). *La educación que aún es posible*. Morata. Madrid.
- ARENDRT, H.: “La crisis en la educación”, en ARENDRT, H.: *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona, Península 1996.
- HARGREAVES, A. (2003) A vueltas con la voz. En *Kikiriki* (cuadernos digitales).
- HOYUELOS, A. (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro-Rosa Sensat. Barcelona.
- MANDOKI, K. (1994) *Prosaica, Introducción a la estética de lo cotidiano*. Ed. Grijalbo, México
- MARTINEZ, D., SAMPEDRO, O, Y VEIGA, O. (2007) La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de Educación Física. En *Revista Iberoamericana de Educación*.

Nº 42/2. Madrid

- MORENO, W. (2005) Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *En Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 39 págs. 169-205. Madrid
- PIERON, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos, Madrid.
- RUNGE, K y MUÑOZ, D. (2005). El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: El cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. *En Revista iberoamericana de Educación*. Nº39. Madrid.
- SIERRA, A. (2003) *Actividad Física y Salud en Primaria: El Compromiso Fisiológico en la clase de Educación Física*. Sevilla. Wanceulen
- SMITH, Jhon (1991). *Una pedagogía crítica en el aula*. *En Revista de Educación*. núm. 294, págs. 275-300. Madrid.
- VARELA, J. (1991) *La arqueología de la escuela*. Editorial la Piqueta. Madrid.
- _____. (1997) *El nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- ORTEGA, F. (1999) La quiebra de la identidad personal. El caso del género. *En Posmodernidad*. Fernando J. García. Editorial Trotta. Madrid.
- ZULUAGA, O. L. (1999) *Pedagogía e Historia*. Editorial Universidad de Antioquia. Medellín.

Correspondência

Prof. William Moreno Gómez - Profesor del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Colombia).

E-mail: wmoreno@edufisica.udea.edu.co

Texto publicado em [Currículo sem Fronteiras](#) com autorização do autor.
