

# Escuela, cuerpo y educación: Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos

*School, body and education: A corporal narrative from the perspective of subject*

**Mariel Alejandra Ruiz**

Doutorado – Universidad de Barcelona;  
Professora da Didáticas específicas da Profesoado Universitario em educacion  
Física da Universidad Nacional de Luján;  
Experiência na área de Educação Física.  
Buenos Aires [AR]  
[rumar98@yahoo.com](mailto:rumar98@yahoo.com)

## Resumen

El texto presentado corresponde a una investigación realizada entre continentes sobre un tema motivador para mí desde hace tiempo: nada más y nada menos que las experiencias de cuerpo que transitan los sujetos infantiles en una escuela primaria de la ciudad de Barcelona, acompañados por las experiencias de cuerpo de los docentes y de la propia investigadora. Mi estudio se podría resumir en algunas imágenes o “scenas” e la vida cotidiana en la escuela que muestran lo que ésta dice que hace; en otras palabras, se describe lo que la escuela dice de sí misma, en relación con los procesos de construcción de identidades corporales infantiles.

**Palabras clave:** Cuerpo. Educación. Escuela. Identidad. Subjetividad.

## Abstract

In this article it is narrated a research project conducted between continents. Its subject matter has always been very stimulating for me – namely, the “experiences of the body” that children go through in a primary school in Barcelona, together with the experiences of the faculty, as well as mine, which are also described. My study could be summarized in a few images, or everyday “scenes”, so to speak, showing what schools say they do. In other words, I strive to show what schools say about themselves, in relation to processes of construction of corporal identity in children.

**Key words:** Body. Education. Identity. School. Subjectivity.

## 1 Organización del estudio

Voy a tratar de realizar un ejercicio de síntesis de un proceso de investigación que ha sido largo y complejo. Para este relato he seleccionado aquellos aspectos más relevantes y significativos. Me voy a detener en primer lugar en los factores motivacionales que me condujeron al estudio y que me orientaron en la definición de la problemática de la investigación. Delimitaré las dimensiones que permitieron profundizar en el objeto de investigación, sus interrogantes, objetivos y alcance.

En una segunda parte incluiré las decisiones metodológicas adoptadas para el estudio empírico que realicé en un centro escolar de educación primaria, a través de un estudio etnográfico y de caso.

Por último, culminaré enumerando los criterios adoptados para la organización de las evidencias, y los temas principales por donde transitaron los análisis realizados, hasta llegar a los hallazgos del estudio.

## 2 De las motivaciones iniciales a la investigación

Quisiera remontarme al contexto en que surgió la investigación. Mi inquietud ante la investigación surgió de la propia práctica profesional que llevo a cabo como educadora en el campo de la educación física en diferentes ámbitos y contextos argentinos (y recientemente también catalanes). Siempre estuve vinculada a la población infantil y a la formación continua de docentes del mismo campo. Rastrear en dicha experiencia sensible me condujo hacia los cursos de doctorado de la Universidad de Barcelona, donde realicé estudios y reflexioné sobre mi experiencia personal y profesional. En ese recorrido hallé el tema de investigación que planteo en este trabajo: “El papel de la escuela primaria en la construcción de la corporeidad infantil en el contexto actual.” Dicho estudio toma como evidencia emergente los hechos, las opiniones y las reflexiones sugeridas por la propuesta educativa de un centro de educación primaria y su proyecto de educación física.

Investigar “la construcción de la corporeidad infantil” supuso, por un lado, comprender los procesos sociales y discursivos que dan lugar a las “conformaciones identitarias corporales contemporáneas”. También indagué las nociones de “infancia, subjetividad, identidad y corporeidad” que revaloran la acción-agencia del sujeto, así como la idea de cuerpo como territorio para la desestabilización y

la reconstrucción, escenario de la esfera política. Por último, profundicé mi comprensión del papel de la “pedagogía de la educación física escolar” como productora de relaciones que habiliten espacios para “ser” a partir del reconocimiento de “saberes personales individuales devenidos de la experiencia” y la valorización de un “conocimiento sobre lo corporal” producido desde la dialogicidad de múltiples perspectivas de verdad.

Desde dichos posicionamientos surgieron los interrogantes principales: ¿Cómo piensan los actores educativos las ‘corporeidades’ en el contexto actual de la escuela? ¿Cómo enfrentan la escuela y la educación física los retos que suponen las nuevas corporeidades? ¿Qué corporeidades se construyen en el desencuentro entre las representaciones de la infancia y del cuerpo sustentadas por los discursos educativos de la educación física escolar y de la infancia en el contexto actual de la escuela? ¿Cómo piensan los actores educativos especialistas en educación física las prácticas pedagógicas de la educación física escolar? ¿Qué aportaciones brinda estudiar la corporeidad dentro de la escuela?

Mi intención, por lo tanto, fue hallar respuestas que propiciaran la comprensión de este interrogante: cómo la escuela y la educación física contribuyen a la construcción de corporeidades infantiles en el contexto actual de la ciudad de Barcelona. Mi intención es aportar constructos teóricos que contribuyan a la mejora de las prácticas escolares y al cambio en la formación permanente de los docentes especialistas de la disciplina en el actual contexto.

### 3 Decisiones teórico-epistemológicas

Las decisiones metodológicas que adopté para el estudio empírico realizado en un centro escolar de educación primaria se han centrado en la comprensión de la construcción del sujeto corpóreo como resultado de fenómenos complejos que se moldean mutuamente en cada situación, en un tiempo y espacio determinados (GUBA, 1985; CARR; KEMMIS, 1988; BOGDAN; BIKLEN, 1982). Trabajé en una realidad social de naturaleza “narrativa” (desde la fenomenología, que fundamenta la noción misma de experiencia), optando por un posicionamiento “construccionista” que abrió la puerta hacia la narrativa de esa experiencia. Tuve en cuenta la visibilización de la trama de relaciones que han tenido lugar durante el proceso investigativo, y adopté metodologías naturalistas, tales como

la “etnografía” (SAUTU, 2003) y el “estudio de caso” (STAKE, 1985). Estas herramientas me permitieron organizar “estrategias narrativas” (DENZIN, 1997) no totalitarias para reflejar las diferentes fuentes y referencias que nutren el relato y que se han sostenido en una ética de la investigación fundada en relaciones de reciprocidad con quienes de manera generosa me brindaron su tiempo y su experiencia.

## 4 El análisis y los hallazgos

El análisis se aplicó a “escenas” recolectadas en el estudio de campo. Las agrupé en cuatro casos que refieren a diferentes aspectos de la “construcción de identidades corporales infantiles”. De los cuatro casos, dos han tenido por protagonistas a docentes especialistas de educación física; otro concierne a un grupo de niños y niñas de lo que fue quinto y luego sexto curso; el último trata sobre mi propia identidad corporal como investigadora. A modo de síntesis, expongo los ejes centrales por donde transita el análisis de cada caso. Resulta sugerente señalar que el análisis del centro muestra un funcionamiento ordenado y tranquilo, que sin embargo no oculta problemas y dificultades, producto de un conjunto multicultural y multiétnico novedoso para su propia historia, atravesada también por un cambio interno de conducción. Este escenario llevó al centro a implementar un conjunto de prácticas de control y disciplinamiento corporal que se expresan tanto en los rituales como en los espacios y lugares de tránsito que reproducen una lógica dominante. El control se manifiesta en la organización de las franjas horarias, los ritmos de producción, los modos de circulación y hasta la forma en que los espacios son ocupados por producciones infantiles anónimas que guardan cierta similitud con la producción en serie. Desde este punto de vista, pareciera que dichos espacios no hubieran sido concebidos como producto de relaciones como la presencia y la multiplicidad de trayectorias que hacen posible la aparición de más de una voz. En cambio, los espacios se consideran como un lugar geográfico establecido de antemano, que hace referencia a una visión clásica del hombre blanco, occidental y heterosexual. Esta concepción, que representa un punto de vista local y específico, se acepta como si fuera una visión universal. Los rituales escolares, por su parte, se expresan a partir del conjunto de tradiciones que la comunidad sostiene, tales como la “castanyada”<sup>1</sup>. También en el aula se puede apreciar la

presencia de dos tipos de rituales: los que hacen al aprendizaje, que por lo general desvinculan lo corporal de lo intelectual, y los que hacen a las maneras de “estar” en este espacio concreto. Todos ellos suponen para el centro la continuidad de un orden establecido de antemano. A pesar de ello, existen resistencias de parte de los sujetos infantiles. Si bien estas reacciones son vistas desde el centro como actos de oposición, suponen verdaderos actos de poder de los sujetos infantiles, que se traducen en un “poner el cuerpo” con todo su lenguaje, sus símbolos y sus gestos.

En su visión educativa la escuela parecería sostener una pedagogía activa centrada en el sujeto, al cual considera como inacabado e incompleto; una visión que parece coincidir con la de los discursos de la administración educativa, como puede apreciarse en el análisis de los currícula locales<sup>2</sup>.

La escuela recurre al diálogo como mediador en las relaciones, ya que concibe ante todo la necesidad de integrar a la cultura catalana las diferencias sociales y culturales. Para ello crea y recrea una gran variedad de dispositivos pedagógicos basados en la producción de prácticas que refuerzan el control y el disciplinamiento de lo corporal, lo cual no oculta la aparición de formas de violencia, dado que las diferencias culturales buscan expresarse en términos de la escuela de la modernidad, que ya no existe.

Es en dicho escenario donde se compone el Caso 1, al cual he llamado “La construcción de la corporeidad infantil como reconocimiento y autorización para ser.” El caso está representado por Inés<sup>3</sup>, profesora de educación física de nivel infantil y cap de estudis del centro<sup>4</sup>, con la cual compartimos escritos y posiciones que alimentaron nuestras miradas.

El caso se centra en el tránsito silencioso de construcción de corporeidades infantiles por espacios, vacíos y tiempos en la clase y en la escuela. Dichos tránsitos se desprenden del análisis del teatro de sombras para ensayar *Patufet*<sup>5</sup> con niños y niñas muy tímidos, así como en la propuesta de clase de P4 (clase de educación infantil de cuatro años), donde se trabajó la sombra.

En ambos casos, Inés reconoce las diferencias de los sujetos y las considera importantes dentro de la escena educativa. Dicho reconocimiento está sostenido desde el deseo de que la escuela sea para todos, y que sea un lugar habitable para todos. Esos mismos deseos la llevan a crear un sinfín de estrategias didácticas, centradas en mediaciones pedagógicas basadas en la palabra, y en un diálogo que abre posibilidades para estar con los niños y las niñas, a partir de reconocer un saber más allá del saber experto; es decir, reconociendo el saber del otro.

A pesar de dichas intenciones en su afán por hacer una escuela para todos, Inés queda atrapada en los deseos de los discursos educativos que se inspiran en la producción de cierto tipo de alumno: el sujeto universal y ciudadano útil a la sociedad. Estos modelos producen incomodidad entre los niños, dado que los aleja de sus propios intereses y deseos infantiles. Inés insiste en transitar un camino cargado de buenas intenciones en torno a la formación corporal de los sujetos infantiles, que la van conduciendo a la producción de prácticas pedagógicas que se orientan hacia la auto-regulación corporal infantil.

El Caso 2 se llama “La corporeidad como experiencia: Del encuentro y la negociación.” Está representado por el análisis de las experiencias de corporeidad de un grupo de niños y niñas de quinto y lo que fue sexto curso de la escuela.

Este caso extenso muestra cómo los sujetos infantiles, más allá de los discursos docentes, educativos y mediáticos de la cultura dominante, van logrando verdaderas prácticas que ponen en evidencia su “capacidad de agencia” o de acción, es decir, su capacidad para decidir qué ser. Ello revela, por decirlo de algún modo, a la infancia como una categoría social activa, de la acción.

En el análisis de este caso, una de las escenas más ricas ha sido el trabajo con las imágenes de internet, donde se percibe claramente que los chicos eligen cómo posicionarse respecto de los imaginarios de cuerpo que este medio impone. Al hacerlo develan identificaciones y des-identificaciones respecto de los imaginarios dominantes, en pos de ir constituyendo su identidad corporal, al mismo tiempo que se piensan en términos de simbólicos masculino y femenino no universales.

Otro conjunto de escenas, surgidas a partir de la salida a Torre Baró<sup>6</sup>, muestran cómo se van construyendo a través del diálogo extraescolar algunos aspectos que hacen a las identidades corporales, donde se ponen en cuestión los preceptos culturales dominantes de la sexualidad.

El caso va mostrando cómo la identidad corporal se construye a partir de deseos compartidos y hasta contradictorios, pero siempre en el encuentro con los deseos de otros, que por lo general dentro de la escuela se presentan en los espacios no pensados para la enseñanza curricular, sino en espacios tales como el MUSE<sup>7</sup> o la hora de patio, donde el sujeto “es” a partir de su cuerpo.

Por último, otro aspecto que se subraya en este caso es la experiencia de cuerpo que viven los chicos en las clases de educación física. Se observa

que, dada su organización y propuesta (basada principalmente en una lógica deportiva y gimnástica), los chicos y las chicas van asumiendo la supremacía de una corporeidad (basada en la destreza motriz y la habilidad masculina, entre otros rasgos) sobre otras. Sin embargo, esto no les impide negociar formas propias de “ser cuerpo”.

Para finalizar, también se pueden recuperar las corporeidades como producciones o síntesis entre lo local y lo personal, traducidas en el cuerpo como la expresión de una nueva cultura corporal, manifestada en los bailes típicos regionales.

El Caso 3, al que llamé: “Entre tiempos: La corporeidad como espacio curricular”, narra la experiencia transitada con la profesora de educación física de todos los cursos de primaria de la escuela. Este caso me impuso algunos desafíos investigativos interesantes, dada mi distancia pedagógica y didáctica con respecto a las posiciones de la docente.

El análisis de este caso se sumerge en las clases de educación física, y bucea en las profundidades de los discursos y las prácticas para hallar los sentidos, significados y representaciones que hacen emerger ciertas experiencias de corporeidad infantil.

Centrarme en la organización de la clases, en sus tiempos, sus materiales, los saberes que se ponen a disposición de los niños y las niñas, y los comentarios ocasionales, me mostró una educación física deportiva y gimnástica basada en una corporeidad mecanicista, biologicista y tecnicista, que hace a la vivencia y reproducción de corporeidades reguladas y auto-disciplinadas en función de ciertos modelos corporales y motrices dominantes. Ello da cuenta de una visión de la disciplina más sujeta a concepciones empírico-naturales que a otras donde se integren las dimensiones sociales del sujeto y del cuerpo.

A pesar de dicha propuesta, considerar la clase como espacios donde los chicos y las chicas se encuentran supone concebir la posibilidad para crear otras experiencias de cuerpo que les permitan colocarse en posiciones no pensadas desde la cultura dominante. Esto se muestra en el análisis de la experiencia de Jénia, que elige jugar al fútbol, o el caso de Ingrid que sueña con ser malabarista y trabajar en el circo.

El Caso 4, al que llamé “Mi corporeidad en el proceso de tesis”, va recogiendo escenas que muestran cómo la experiencia investigativa supone la construcción de una identidad investigadora a partir del encuentro con otras narrativas investi-

gadoras. Este análisis fue motivado por mi participación en el grupo Esbrina (ex FINT)<sup>8</sup>, que me enseñó a situarme en escenarios inciertos, siempre configurados por prácticas sociales particulares.

Las escenas que permiten el análisis de este caso suponen experiencias sensibles donde, a partir del encuentro con otras narrativas investigativas, fui corporalmente afectada. La experiencia muestra que el proceso investigativo supone la producción de prácticas encarnadas, tales como la mirada, la escucha y la agudización de los sentidos, que conducen a poner en cuestión la propia herencia, las teorías y los supuestos, al tiempo que uno construye su identidad investigadora, basada en una ética del re-conocimiento de los sujetos de la investigación y una política de la autorización.

La investigación como contacto corporal supone abrir el juego para la constitución corporal tanto del investigador como de los sujetos de la investigación, cuestiones que se muestran en las escenas de las caricias que me hacen las niñas, o los abrazos y golpes de algunos niños en distintos momentos del trabajo de campo. La mirada, los sentimientos, los sentidos y hasta la ausencia han supuesto prácticas encarnadas que han ido dando forma a mi identidad investigadora. Sobre esta base, produce un conocimiento particular, que no por partir desde mi punto de vista deja de ser científico.

Por último, en la experiencia de investigación he aprendido a aguzar los sentidos y las percepciones, a reinventar el tono en la escritura y a componer vínculos investigativos basados en simetrías de poder, desde las cuales se pueda generar conocimiento fundamentado.

Los resultados pueden resumirse del siguiente modo: el análisis de los cuatro casos muestra “tensiones” en las que confluyen, se entrelazan y anudan problemas en relación con los imaginarios de escuela, infancia, cuerpo, género, etnia – la mayoría de los niños son centroamericanos – y autoridad. Las tensiones son síntomas de dificultades en la organización de la enseñanza, y se pueden ver en las “resistencias” de los niños, así como en los enfrentamientos entre grupos de niños y niñas del centro educativo. He organizado las tensiones como pares donde se anudan cuestiones que hacen a la comprensión de la corporeidad en la escuela, tomada como escenario de estudio. Los pares son “pasado-presente” y “diversidad-diferencia”.

En el par pasado-presente se anudan y problematizan imaginarios del pasado de la escuela, de la infancia, del cuerpo y de lo que habita el presente.

Se expresa como un choque entre el ayer y el hoy, que se advierte como un síntoma de cómo la escuela se piensa a sí misma y por ende cómo piensa al sujeto del aprendizaje.

La tensión del par diversidad-diferencia, íntimamente relacionada con la primera, supone dos concepciones difusas que se entrelazan en una realidad compleja, provocando una percepción contradictoria de los elementos que hacen a los procesos de producción de las identidades corporales, en relación con las metas escolares que insisten en alcanzar la homogeneidad. Así, ambos pares ponen de relieve la negación de los cambios y la presencia de otras subjetividades y corporeidades que devienen del contexto multimedático y multicultural actual.

## 5 A partir de dichas tensiones, se establece que los casos responden a:

- 1- Visiones de sujeto atadas a los ideales de la modernidad, según los cuales sólo se puede pensar en un estado de continuidad y de progreso desde un conjunto de experiencias y/o vivencias homogéneas. Las nociones de subjetividad e identidad que permiten pensar al sujeto contemporáneo en el devenir cotidiano de la escuela estudiada son más acordes a subjetividades e identidades estables y fijas que a subjetividades como proyectos personales o estilos de vida en permanente cambio y transformación.<sup>9</sup>
- 2- La preocupación por cumplir con los objetivos pedagógicos descubre las articulaciones entre lo prescrito y lo posible, y muestra cómo la necesidad de responder a la voz autorizada de un discurso hegemónico no logra desprenderse del “deber” para transformarse en un “dejar ser”. La escuela opera bajo el presupuesto de encarar la tarea de educar como una máquina disciplinaria de “hacer”.
- 3- La reducción de la enseñanza a la imposición, más que a la deliberación entre los sujetos que la componen. Ello supone la negación de la presencia de los sujetos-cuerpos con capacidad creativa de acción transformadora y emancipadora, quienes no obstante desarrollan prácticas en los márgenes, en las fisuras, en los contornos, y escapan al panóptico (o, mejor dicho, logran aprovecharse de él).

- 4- La preocupación principal de la escuela estudiada, puesta en que los alumnos dominen el idioma catalán. Este objetivo intelectual predomina sobre las cuestiones corporales, con lo que, una vez más, resulta que la epistemología del cuerpo aún sigue siendo un lugar sin resolver; se lo sigue ubicando en un espacio subsidiario del intelecto y no en el lugar de una construcción teórica para el diseño de otras estrategias pedagógicas que permitan cuestionar los significados, la historia, la raza o el género, entre otros elementos de los sujetos-cuerpos que crean nuevos actores en escenarios más amplios y multidialógicos.
- 5- La creación de un conjunto de estrategias docentes basadas en diferentes instrumentos personales que ponen en el centro al sujeto pedagógico de la modernidad. Estas estrategias se traducen en un conjunto de intenciones y deseos que pasan del cuidado al control y expresan las principales formas de construcción de las corporeidades infantiles en el centro. Junto a la elaboración de un conjunto de dispositivos pedagógicos que contribuyen a la producción de corporeidades legitimadas social y culturalmente desde los discursos y las prácticas dominantes de la educación física más tradicional<sup>10</sup>. Los cuales operan negando las singularidades de los sujetos y ofreciendo libertades ficticias que aseguren el gobierno de los mismos. Los dispositivos resultantes conciben a la educación física como una disciplina encargada de la instrucción (GIROUX, 1998) más que como un espacio activo de producciones culturales legitimadoras de experiencias cotidianas (McLAREN, 1998). Así, conciben al cuerpo y a las motricidades como lugares de inscripción de los discursos dominantes, pero niegan las complejidades, las luchas y las contradicciones. En suma, niegan las narrativas personales, que adquieren su verdadera significación más allá del discurso hegemónico.
- 6- La producción de prácticas alternativas de corporeidades en el desencuentro de las representaciones de infancia y cuerpo de los discursos educativos de la educación física escolar y de los propios sujetos infantiles actuales<sup>11</sup>. En ese punto se moldean nuevas identidades corporales sociales que producen saberes útiles particulares donde se conjugan otras formas de conversación y de transmisión de poder y de resistencia. Me ha sido posible analizar cómo se construyen prácticas alternativas mediante cambios o sustituciones, promoviendo respuestas innovadoras<sup>12</sup> cargadas de sentido para

los sujetos. Esto permite la producción de alternativas corporales que los proyectan a futuro, permitiéndoles trascender el aquí y ahora, y ponen en juego los saberes disponibles e históricamente construidos, recuperando las marcas identitarias originales que ofrecen las posibilidades para el cambio y articulando las diferencias, el poder y las resistencias.

- 7- Por último, la investigación revela que los vínculos entre la investigación educativa narrativa y la formación docente constituyen una estrategia positiva para tratar con las concepciones y las prácticas de los docentes, así como para potenciar transformaciones en los centros.

## Notas

- 1 Se trata de una fiesta típica de la Ciudad de Barcelona, un ritual donde se asan castañas y se comparten historias.
- 2 Los currícula analizados son los vigentes en la ciudad de Barcelona, así como las propuestas educativas de la LOGSE (Ley Orgánica General del Sistema Educativo del 3 de octubre de 1990) y la LOCE (Ley nº 18.962, Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, 2003).
- 3 El nombre “Inés”, así como los que aparecen a lo largo de este texto, son seudónimos que uso con la intención de salvaguardar la identidad de los sujetos que colaboraron en la investigación.
- 4 “Cap de Estudis” se puede traducir como “directora de estudios”, aquella que se encarga de la tarea pedagógico didáctica del centro educativo.
- 5 Un cuento clásico catalán, cuyo protagonista es un niño y su familia.
- 6 La Torre Baró es un castillo pequeño dentro de un parque llamado Corserolla. La torre es un emblema histórico que se recorre como parte del paseo por el parque. Allí se recoge la historia del constructor de la torre y la relación con su hija, a la cual le dedicó este castillo.
- 7 MUSE es un programa que se desarrolla en el Centro escolar para atender problemas de violencia. El sustento del programa es el arte, y a partir de la comprensión artística se intenta abordar por medio de propuestas prácticas con docentes y alumnos las dificultades de sus relaciones.

- 8 Esbrina (ex grupo consolidado de investigaciones de la Universidad de Barcelona). Corresponde al Departamento de Didáctica y Organización Educativa de la misma Universidad.
- 9 Hablamos de “subjetividades” desde la perspectiva de autores como Giddens (1997), Gee (2001), Hernández (2005), Hall (2000) y Castells (1998), entre otros.
- 10 Es posible pensar que los discursos pedagógicos de la educación física escolar se subordinan a dos tendencias: “Por un lado el discurso médico, que define una determinada base biológica en términos de dotación física (contextura corporal, fuerza, altura, peso) y en términos de distinción de sexos (hombre y mujer) lo que condiciona el ejercicio físico. Y por otro el discurso deportivo profesional que se constituye como el parámetro desde el cual se mide el aprendizaje de la educación física escolar. En este sentido la pedagogía de la educación física deportiva pretende preparar a los alumnos para un tipo y grado de competencia deportiva establecido por el discurso deportivo de alto rendimiento y, para ello, se parte del sustrato biológico que define el discurso médico” (BEER, 2008, p. 165).
- 11 Por un lado, configuré el análisis de las tramas internas de las prácticas pedagógicas, en las que discurren discursos normativos y docentes que amparan representaciones infantiles y corporales específicas; y, por otro, los discursos producidos por los niños y las niñas de la escuela en los distintos momentos de las sesiones. En especial, en los modos generalmente ignorados en que los actores infantiles elaboran saberes.
- 12 La innovación se enraíza en la autodeterminación del sujeto para introducir novedades a lo presente, a partir de las opciones con que cuenta, las cuales remiten a posiciones que discute interiormente a partir de lo externo. Según Puiggrós (2003, apud GÓMEZ SOLLANO, 2010), “[...] una alternativa responde a una inquietud de búsqueda a una inconformidad frente a una situación dada, de un anhelo por crear mejores condiciones de vida; una alternativa es más que una creación para el corto plazo o mediano, más bien responde a la idea de proyecto de largo alcance [...]” (GÓMEZ SOLLANO, 2010, p. 6).

## Referências

- CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.
- BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon, 1982.

- BEER, D. Visiones y discursos en la educación física en la escuela. En: MORGADE, G.; ALONSO, G. *Cuerpos y sexualidades en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- BRAIDOTTI, R. *Sujetos nómades*. Barcelona: Paidós, 2000.
- BRITZMAN, D. La pedagogía transgresora y sus extrañas técnicas. En: MÉRIDA, R. (ed.). *Sexualidades transgresoras. Una antología de estudios queer*. Barcelona: Icaria, 2002. p. 197-228.
- BURR, V. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge, 1995.
- CASTELLS, M. La era de la información: economía, sociedad y cultura. Madrid: Alianza, 1998.
- DENZIN, N.; LINCON, Y. *Handbook of Qualitative Research*. Londres: Sage, 1994.
- DÍAZ, G. Poder y resistencia en Michel Foucault. *Revista Tabula Rasa*, 4. Disponible en: <http://www.revistatabularasa.org/numero>. enero-junio 2006. Acceso en: marzo 2009.
- GIDDENS, A. *La constitución de la sociedad: bases para la teoría de la estructuración*. Buenos Aires: Amorrortu, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Buenos Aires: Amorrortu, 1997.
- GIROUX, H. A.; MCLAREN, P. *Sociedad, cultura y educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
- GÓMEZ SOLLANO, M. Saberes, sujetos y experiencias pedagógicas alternativas. Conceptos y articulaciones. En: *III Encuentro Internacional. Giros Teóricos, Fronteras y Perspectivas del Conocimiento Transdisciplinario*. Buenos Aires, 17 al 19 de marzo 2010.
- GUBA, E.; LINCOLN, Y. Competing Paradigms in Qualitative Research. En: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (eds.). *Handbook of qualitative research*. London: Sage, 1994. p. 105-117.
- HALL, S. Who needs identity? En: DU GAY, P; EVANS, J.; REDMAN, P. *Identity: a reader*. Londres: Sage, 2000.
- HERNÁNDEZ, F. Cómo se ven y cómo se sienten. El papel de la Escuela Primaria en la subjetividad infantil. En: *Cuadernos de Pedagogía*, v, 350, p. 56-60, 2005.
- HENRIQUES, J. et al. [1984] Changing the subject: Psychology, Social Regulation and Subjectivity. Londres: Methuen, 1998.
- IHDE, D. Los cuerpos en la tecnología. En: *Nuevas tecnologías: nuevas ideas acerca de nuestro cuerpo*. Barcelona: Editorial UOC, 2004.
- PLANELLA RIBERA, J. *Cos i discursivitat pedagògica: Bases per a la ideació corporal*. Tesis doctoral. Universidad de Barcelona, 2003.
- SAUTÚ, R. *Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación*. Buenos Aires: Lumiere, 2003.
- SANDÍN ESTEBAN, M. P. *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill, 2003.

STAKE, R. Case study. 1985. En: NISBET, J. (ed.) *Research Policy & Practice. World Yearbook of Education*. Londres: Kogan Page, 1998.

TAYLOR, S. J.; BOGDAN, R. *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós, 1986.

recebido em 26 out. 2011 / aprovado em 24 nov. 2011

**Para referenciar este texto:**

ALEJANDRA RUIZ, M. Escuela, cuerpo y educación: Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos. *Dialogia*, São Paulo, n. 14, p. 33-46, 2011.