

UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN



TESIS DOCTORAL

**VALORES DEL CUERPO EN ESTUDIANTES DE
PRIMERO DE BACHILLERATO EN CASTILLA Y LEÓN**

Doctoranda: **Lorena Velasco Santos**

Directores: **Dr. D. Alfredo Jiménez Eguizábal**

Dr. D. José Luis Pastor Pradillo

Burgos, 2017

INFORME DEL DIRECTOR DE LA TESIS.

(Art. 16.1 del Reglamento de Doctorado de la Universidad de Burgos. BOCYL 18/03/2013)

D. Alfredo Jiménez Eguizábal, Catedrático de Universidad, adscrito al Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de Burgos y **D. José Luis Pastor Pradillo**, Profesor Emérito de la Universidad de Alcalá

HACEN CONSTAR:

Que el trabajo de investigación titulado **VALORES DEL CUERPO EN ESTUDIANTES DE PRIMERO DE BACHILLERATO EN CASTILLA Y LEÓN**, que presenta la doctoranda **D^a. Lorena Velasco Santos**, para la colación del Grado de Doctor por la Universidad de Burgos, ha sido realizado bajo su dirección y que hallándose finalizado y cumpliendo con los requisitos formales y el rigor científico exigidos, autorizan su depósito, dado que reúne las condiciones necesarias para su presentación y defensa ante el Tribunal correspondiente que ha de juzgarlo en la Universidad de Burgos.

Para que así conste y surta los oportunos efectos, firman en Burgos, a veintiuno de febrero de dos mil diecisiete.

LOS DIRECTORES DE TESIS

Fdo.: Alfredo Jiménez Eguizábal.

Fdo.: José Luis Pastor Pradillo

A mi marido David y nuestro hijo Bruno.

A mi madre Victoria, mi padre Benito y mi hermano Abraham.

*Porque las palabras pueden ser muy bonitas,
pero sólo los hechos hablan con el sacrificio de la más tierna y sincera verdad.*

AGRADECIMIENTOS

A mi marido David, por su capacidad para simplificar lo más complejo, por su ejemplo descifrando las reglas del juego de la vida y su saber vivirla, incluso en la adversidad, por su confianza en mí, en nosotros, en nuestra familia, por cada proyecto compartido y cada sueño hecho realidad, y por su infinita ayuda, porque sin él nada hubiera sido posible.

A nuestro hijo Bruno, por su ilusión, por la luz de sus ojos, la ingenuidad de su mirada, la energía de su sonrisa, la pasión de sus abrazos, el calor de su contacto, la dulzura de sus besos, y por recordarnos lo que significa la vida.

A mi madre Victoria, por su incondicional disposición, dedicación, paciencia, sacrificio, por su calidez para cuidar, educar y atender su hogar, y por su regalo del tiempo y el esfuerzo que soportan la rutina del día a día y nos facilitan la travesía.

A mi padre Benito y a mi hermano Abraham, por todos los momentos compartidos, por todos los recuerdos que guardo, y por su cariño y respeto.

A mi amiga Noe, por su capacidad de imprimir esencia humana a todo cuanto la rodea, por su sensibilidad al mundo, por su transparencia, por su fortaleza y a la vez fragilidad, por su fiel amistad, y su honesta y generosa ayuda.

A mi familia y amigos, por escucharme, por entenderme, y por su ilimitado apoyo.

A mi director de tesis Dr. Don Alfredo Jiménez Eguizábal, por sus indicaciones, por sus palabras de ánimo en los momentos de asfixia, por la calma y tranquilidad inspirada, por hacerme creer que todo llegaría a buen fin.

A mi director de tesis Dr. Don José Luis Pastor Pradillo, por la concreción, exactitud, precisión y conveniencia de sus correcciones, por invitarme al mundo de los valores donde he llegado a identificarme.

A la Universidad de Burgos por las facilidades puestas al alcance y la buena disposición mostrada en todo momento.

A todos los participantes en la investigación, a todos los profesores de Educación Física en su altruista colaboración, por facilitar el proceso y su gran disponibilidad a contribuir. A todos los alumnos participantes, porque sin ellos el estudio no hubiera sido posible.

Gracias a todos los que directa o indirectamente me habéis ayudado en esta aventura de seducción profesional y crecimiento personal en que he navegado mientras descubría el embriagador encanto de la Educación Física, y desvelaba el virtuoso e incontenible valor de las conquistas a su alcance.

ÍNDICE

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	21
1. RELACIONES ENTRE LOS VALORES DEL CUERPO, LA SOCIEDAD, LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA	23
2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL CUERPO, SUS VALORES Y SU TRATAMIENTO EDUCATIVO	25
3. OBJETIVOS GENERALES DE LA TESIS DOCTORAL	30
4. INVESTIGACIÓN Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	31
5. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA	33
6. METODOLOGÍA.....	34
7. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL	35
PRIMERA PARTE: BASES TEÓRICAS	37
CAPÍTULO PRELIMINAR. VALORES, CUERPO, SOCIEDAD, EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA..	39
1. VALORES.....	41
2. CUERPO	42
3. VALORES DEL CUERPO.....	45
4. SOCIEDAD.....	46
5. EDUCACIÓN.....	47
6. EDUCACIÓN FÍSICA	50
CAPÍTULO 1. VALORES Y CUERPO	53
1. VALORES.....	55
1.1. Justificación en los valores del cuerpo.....	55
1.2. Concepto, definición y características de los valores.....	56
1.3. El concepto de valor en la historia de la Filosofía.....	58
1.4. Jerarquía de valores.....	61
1.5. Clasificación de valores.....	62
1.6. Cómo se aprenden los valores desde el punto de vista de la Psicología.....	68
1.7. Instrumentos más utilizados para medir valores.....	69
2. CUERPO COMO FUNDAMENTO Y VALOR NEURO-BIOLÓGICO, PSICOLÓGICO, FILOSÓFICO Y SOCIOLÓGICO	71
2.1. El cuerpo.....	71

2.2.	Valores del cuerpo.....	76
2.3.	Valores asociados a las experiencias del cuerpo	79
2.4.	Relaciones recíprocas Biología, Psicología, Filosofía y Sociología.	81
2.5.	Fundamento neuro-biológico y anatomo-fisiológico del cuerpo y psiquismo	82
2.5.1.	Biología, anatomía, fisiología, neurología, psiquismo, psiquiatría y psicología... ..	82
2.5.2.	Evolución y desarrollo biológico del cuerpo humano y el psiquismo.....	83
2.5.3.	El cerebro.....	84
2.6.	Fundamento psicológico del simbolismo corporal	86
2.6.1.	Relaciones recíprocas Biología y Psicología	86
2.6.2.	Evolución	89
2.6.3.	Esquema e imagen corporal	91
2.7.	Fundamento filosófico del cuerpo	93
2.7.1.	Filosofía antigua.....	95
2.7.2.	Filosofía medieval	97
2.7.3.	Filosofía moderna	98
2.7.4.	Filosofía contemporánea	101
2.7.5.	Implicaciones derivadas de la tradición filosófica.....	106
2.8.	Fundamento sociológico del simbolismo corporal	107
2.8.1.	Sociedad y Cultura	107
2.8.2.	El cuerpo como hecho cultural	107
CAPÍTULO 2. SOCIEDAD, VALORES Y CUERPO.....		113
1.	LA CULTURA OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA	115
2.	NATURALEZA FRENTE A LA CULTURA OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA.....	117
3.	EL CUERPO EN LA CULTURA OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA	118
3.1.	Características generales	118
3.2.	Falsa liberación corporal.....	120
3.3.	Ámbitos que rinden especial culto al cuerpo.....	122
3.3.1.	Sexualidad y erotismo.....	124
3.3.2.	Productos de belleza y estética	125
3.3.3.	Moda	126
3.3.4.	Alimentación.....	127
3.3.5.	Deporte.....	128
3.3.6.	Ciencias-medicina	129

3.4.	Diferencias sociales entre hombres y mujeres	130
3.5.	Valores del cuerpo presentes y ausentes en la sociedad occidental contemporánea	132
CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN, VALORES Y CUERPO		137
1.	EDUCACIÓN Y VALORES.....	139
1.1.	El ser humano y la educación	139
1.2.	La educación.....	141
1.3.	Modelos metodológicos en educación	144
1.4.	Educación y sociedad.....	146
1.5.	Educación para saber	151
1.6.	Contribución de la educación en la formación del ser humano.....	153
1.7.	Educación emocional.....	156
1.8.	Educación en valores	157
1.9.	Tendencias en la educación en valores	160
1.10.	Los valores en el actual currículo LOE en la etapa de Bachillerato	162
2.	EDUCACIÓN, CUERPO Y SUS VALORES	163
2.1.	El cuerpo en la escuela	163
2.2.	Los valores del cuerpo en la escuela.....	166
CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN FÍSICA, VALORES Y CUERPO		171
1.	EDUCACIÓN FÍSICA Y VALORES.....	173
1.1.	Definición de EF.....	173
1.2.	Epistemología de la EF.....	174
1.3.	Modelos metodológicos en EF.....	177
1.4.	EF en valores.....	178
1.5.	Deporte, valores y EF.....	184
1.6.	Origen de la EF.....	188
1.7.	Valores de la EF	189
2.	EDUCACIÓN FÍSICA, CUERPO Y SUS VALORES.....	194
2.1.	El cuerpo y sus valores en EF	194
2.2.	Los valores del cuerpo y la ideología socio-política	198
2.3.	Objetivos y contenidos en EF.....	199
2.4.	Los valores del cuerpo en EF en el actual currículo LOE en la etapa de Bachillerato	205
2.5.	La perspectiva de la Psicomotricidad.....	209

2.5.1.	Justificación teórica	209
2.5.2.	La Psicomotricidad como práctica en EF.....	211
2.6.	La perspectiva de la Expresión Corporal.....	213
2.6.1.	Justificación teórica	213
2.6.2.	La expresión corporal como práctica en EF	216
2.7.	Otras perspectivas en EF	217
2.8.	Directrices para una renovación de la EF.....	219
SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO.....		223
CAPÍTULO 5.	ANÁLISIS EMPÍRICO DE LOS VALORES DEL CUERPO EN LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO DE BACHILLERATO	225
1.	INTRODUCCIÓN	227
2.	OBJETIVOS E HIPÓTESIS.....	228
2.1.	Objetivos de la investigación	228
2.2.	Hipótesis a contrastar.....	230
3.	INSTRUMENTO DE MEDIDA: EL CUESTIONARIO	231
4.	VARIABLES.....	233
4.1.	Variables relativas a las características del individuo	234
4.2.	Variables objeto de análisis: los ítems y los valores del cuerpo.....	235
5.	FUENTES DE INFORMACIÓN Y PROCESO DE RECOPIACIÓN DE DATOS	235
6.	DELIMITACIONES INTRODUCIDAS EN EL ESTUDIO.....	238
7.	POBLACIÓN Y MUESTRA.....	239
8.	METODOLOGÍA.....	260
8.1.	Proceso de tratamiento de la información	261
8.2.	Tres posibles jerarquías, un problema de decisión.....	265
8.3.	Validez y fiabilidad del cuestionario	266
8.4.	Metodología aplicada	269
9.	RESULTADOS DEL ESTUDIO DE VALORES DEL CUERPO PARA LOS COLECTIVOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES	270
9.1.	Jerarquía 1: procedimiento por palabras y análisis de frecuencias	271
9.2.	Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios.....	278
9.3.	Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias.....	282
10.	RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CÓMO PUEDEN AFECTAR LAS VARIABLES DE PERFIL DE LOS ESTUDIANTES A LOS VALORES DEL CUERPO.....	286
10.1.	Diferencias por el sexo	286

10.1.1.	Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios	286
10.1.2.	Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias.....	289
10.2.	Diferencias entre modalidades de Bachillerato	291
10.2.1.	Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios	292
10.2.2.	Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias.....	294
10.3.	Diferencias por la naturaleza del centro de estudios.....	296
10.3.1.	Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios	297
10.3.2.	Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias.....	299
10.4.	Diferencias por la titularidad del centro de estudios.....	301
10.4.1.	Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios	302
10.4.2.	Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias.....	304
10.5.	Diferencias entre las provincias de Castilla y León	306
10.5.1.	Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios	306
10.5.2.	Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias.....	309
11.	DISCUSIÓN DE RESULTADOS	312
11.1.	Conjunto de estudiantes.....	313
11.2.	Conjunto de docentes.....	318
11.3.	Comparación entre docentes y estudiantes	323
11.4.	Comparación entre estudiantes según sus variables de perfil.....	326
11.4.1.	Variable sexo del estudiante.....	327
11.4.2.	Variable modalidad de bachillerato del estudiante	328
11.4.3.	Variable naturaleza del centro de estudios	330
11.4.4.	Variable titularidad del centro de estudios.....	331
11.4.5.	Variable provincia del centro de estudios.....	332
12.	VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS Y CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS	334
12.1.	Verificación de hipótesis.....	334
12.2.	Consecución de objetivos	339

CONCLUSIONES GENERALES.....	343
BIBLIOGRAFÍA.....	359
ANEXOS.....	377

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

Ilustración 1: Valores y la persona.	65
Tabla 1: Clasificación de valores.	65
Tabla 2: Categorización de valores.	66
Tabla 3: Categorización de valores.	67
Tabla 4: Categorización de valores.	67
Tabla 5: Concepción del ser humano y del cuerpo.	74
Tabla 6: Resumen de la concepción del ser humano y del cuerpo.	75
Tabla 7: Relación de la concepción del ser humano y del cuerpo con los valores del cuerpo propuestos por Casares y Collados (1998) en su test.	78
Tabla 8: Contribución de la educación en la formación del ser humano.	154
Tabla 9: Intervención en valores a través de la motricidad.	179
Tabla 10: Valores de la práctica deportiva.	180
Tabla 11: Valores presentes en el currículo de la Educación Física de Primaria.	180
Tabla 12: Valores en la Educación Física y los deportes.	181
Tabla 13: Valores en la Educación Física.	181
Tabla 14: Valores de la Educación Física.	192
Tabla 15: Valores de la Educación Física.	194
Ilustración 2: El cuerpo en las diferentes ideologías socio-políticas.	199
Tabla 16: Tabla de los rasgos básicos de las denominadas corrientes actuales en Educación Física.	204
Tabla 17: Relación entre objetivos e hipótesis.	231
Tabla 18: Selección de la muestra teórica según las categorías generales.	242
Tabla 19: Selección de la muestra teórica según las categorías cruzadas para el ámbito urbano.	244
Tabla 20: Selección de la muestra teórica según las categorías cruzadas para el ámbito rural.	245
Tabla 21: Selección de la muestra teórica según las categorías cruzadas para el conjunto de urbano más rural.	246
Tabla 22: Fallo en categoría de privado-concertado.	248
Tabla 23: Fallo en la categoría de privado-concertado.	251
Tabla 24: Fallo en la categoría de público.	251
Tabla 25: Muestra por centros participantes de naturaleza urbana.	253
Tabla 26: Muestra por centros participantes de naturaleza rural.	255

Tabla 27: Selección de la muestra final real según las categorías cruzadas para el ámbito urbano.....	257
Tabla 28: Selección de la muestra final real según las categorías cruzadas para el ámbito rural.	258
Tabla 29: Selección de la muestra final real según las categorías cruzadas para el conjunto de urbano más rural.....	259
Tabla 30: Resumen de la selección de la muestra por categorías generales.....	260
Tabla 31: Tabla de datos originales.	262
Tabla 32: Puntuaciones de las categorías de valores del cuerpo.....	264
Tabla 33: Posibles jerarquías en función de la metodología aplicada.	264
Tabla 34: Estadísticos de fiabilidad.....	267
Tabla 35: Estadísticos de fiabilidad para cada valor del cuerpo en el conjunto total de la muestra.	268
Tabla 36: Frecuencias de respuestas de cada palabra en estudiantes.	272
Tabla 37: Puntuaciones de los valores del cuerpo según la frecuencia de las palabras.	275
Gráfico 1: Diagrama de barras de las puntuaciones alcanzadas por docentes y estudiantes en los valores del cuerpo según la frecuencia de las palabras.	275
Tabla 38: Jerarquía de los valores del cuerpo para docentes y estudiantes según la frecuencia de las palabras.	276
Tabla 39: Estadísticos descriptivos de las palabras.	277
Tabla 40: Estadísticos descriptivos de los valores del cuerpo de los docentes.....	279
Tabla 41: Estadísticos descriptivos de los valores del cuerpo de los estudiantes.....	279
Tabla 42: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios.	280
Gráfico 2: Diagrama de barras de las puntuaciones alcanzadas por docentes y estudiantes en los valores del cuerpo según sus valores medios.	280
Tabla 43: Prueba U de Mann-Whitney entre docentes y estudiantes.....	281
Tabla 44: Jerarquía de los valores del cuerpo para docentes y estudiantes según sus valores medios.....	282
Tabla 45: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos.....	283
Gráfico 3: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos.....	283
Tabla 46: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos para docentes y estudiantes.	285
Tabla 47: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable sexo.	287
Gráfico 4: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable sexo.	287
Tabla 48: Prueba U de Mann-Whitney para la variable sexo.....	288
Tabla 49: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable sexo.	289

Tabla 50: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable sexo.....	290
Gráfico 5: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable sexo.....	290
Tabla 51: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable sexo.....	291
Tabla 52: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable modalidad de bachillerato.....	292
Gráfico 6: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable modalidad de bachillerato.....	292
Tabla 53: Prueba H de Kruskal-Wallis para la variable modalidad de bachillerato.....	293
Tabla 54: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable modalidad de bachillerato.....	294
Tabla 55: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable modalidad de bachillerato.....	295
Gráfico 7: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable modalidad de bachillerato.....	295
Tabla 56: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable modalidad de bachillerato.....	296
Tabla 57: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable naturaleza del centro de estudios.....	297
Gráfico 8: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable naturaleza del centro de estudios.....	297
Tabla 58: Prueba U de Mann-Whitney para la variable naturaleza del centro de estudios.....	298
Tabla 59: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable naturaleza del centro de estudios.....	299
Tabla 60: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable naturaleza del centro de estudios.....	300
Gráfico 9: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable naturaleza del centro de estudios.....	300
Tabla 61: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable naturaleza del centro de estudios.....	301
Tabla 62: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable titularidad del centro de estudios.....	302
Gráfico 10: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable titularidad del centro de estudios.....	302
Tabla 63: Prueba U de Mann-Whitney para la variable titularidad del centro de estudios.....	303
Tabla 64: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable titularidad del centro de estudios.....	304
Tabla 65: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable titularidad del centro de estudios.....	304

Gráfico 11: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable titularidad del centro de estudios	305
Tabla 66: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable titularidad del centro de estudios.....	306
Tabla 67: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable provincia.....	307
Gráfico 12: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable provincia.....	307
Tabla 68: Prueba H de Kruskal-Wallis para la variable provincia.....	308
Tabla 69: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable provincia.....	309
Tabla 70: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable provincia.....	310
Gráfico 13: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable provincia.....	310
Tabla 71: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable provincia.....	312
Tabla 72: Valores del cuerpo que presentan diferencias estadísticamente significativas según la variable de perfil estudiada.....	338
Tabla 73: Valores con diferencias estadísticamente significativas y su tendencia según la variable de perfil estudiada.....	338
Anexo 1: Cuestionario.....	379
Anexo 2: Frecuencias de respuesta de cada palabra en profesores.....	381
Anexo 3: Frecuencias de respuesta de cada palabra en estudiantes.....	386
Anexo 4: Estadísticos descriptivos de las palabras para los docentes.....	391
Anexo 5: Estadísticos descriptivos de las palabras para los estudiantes.....	393
Anexo 6: Valores del cuerpo en la cultura occidental contemporánea, su educación y educación física.....	395

INTRODUCCIÓN

1. RELACIONES ENTRE LOS VALORES DEL CUERPO, LA SOCIEDAD, LA EDUCACIÓN Y LA EDUCACIÓN FÍSICA

El hombre da vida a los valores y estos valores le definen como ser humano. Es, además, un animal gregario, de modo que comparte determinados valores con los grupos sociales a los que pertenece, ya sea a nivel de la sociedad en su conjunto o, a menor escala, de cada grupo o colectivo del que participa, y con el que se identifica como parte de él.

Contemplando la realidad social propia de la cultura occidental contemporánea, se puede observar un inquietante y desmedido brote de síntomas patológicos, de seres humanos fragmentados, de cuerpos humanos deshumanizados (desprovistos de su esencia emocional y espiritual), de carencia de sentido humanitario. El hombre es alejado de su ser, despojado de sus valores, abandonado a la inercia de la pasividad en su navegar emocional y existencial. La sociedad ha olvidado la necesidad humana de escuchar su interior, de reencontrarse consigo mismo y con la naturaleza, de entender el mundo, de comprender su realidad y la que le rodea, de sentir la tierra, de descubrir su dimensión emocional, de sentir afecto, de relacionarse, de sentirse, de valorarse. Centra su atención en lo urgente, olvidando lo importante. Cultiva individuos homogéneos bajo la objetividad del ser, la materialidad del existir y la verdad que promete la razón, pero no alimenta la esencia humana, la emoción, el alma, el espíritu, la identidad que define a cada hombre como un ser humano único.

La tradición histórica arrastra toda una dualidad filosófica que concibe al ser humano como producto de cuerpo y alma. En este sentido, las acepciones que han designado al “no cuerpo” como materialidad de la sustancia han sido muy variadas

según el contexto y momento histórico. Así, el “no cuerpo” se ha visto enfrentado al alma o espíritu, o a la mente o el intelecto fruto de la razón. En todo caso, siguiendo a Gervilla (2000a), se podría hablar de tres realidades, cuerpo, razón y afecto que siempre han representado compartimentos estancos en que la suma de elementos igualaba a la unidad. Sin embargo, muy de acuerdo con este autor y su visión unitaria de la persona, de ninguna manera podrían representar dimensiones aisladas del ser humano, sino enteramente interconectadas y concebidas como unicidad.

El cuerpo es cuerpo en su magnitud material, pero también racional y espiritual. El cuerpo reintegra todas las extensiones que al mismo tiempo le identifican, definen y caracterizan bajo una misma y única realidad. Paralelamente, el cuerpo es totalizado y estudiado desde su dimensión filosófica, social, biológica y psicológica, las cuales le dan vida y definen finalmente su esencia y existencia. De igual modo, el cuerpo puede ser diseccionado en capas o niveles según su estructura y organización. Con el único objetivo de estratificar de manera ordenada dicho estudio del cuerpo, se podría decir que se presenta una primera lámina encarnada en la piel como revestimiento dérmico del cuerpo como materia. Seguidamente, ahondando hacia el interior, se halla una serie de órganos, aparatos y sistemas que, junto con la primera capa, podría ser estudiado por la biología como ciencia del conocimiento del cuerpo como materia y sustancia. Asimismo, se podría identificar, en un nivel tan profundo como invisible, la función que describe el órgano. De manera análoga, podría incluso definirse un cuerpo social, figurando de manera simbólica como la burbuja que rodea el cuerpo aparente, el visible y captable por los sentidos como órganos exteroceptivos.

El cuerpo puede así ser estudiado desde diferentes ópticas, resultando en dimensiones pluriformes que se complementan para poder llegar a una visión holística de la realidad que caracteriza al cuerpo. Así por ejemplo, la Biología estudia el cuerpo como materia, lo cual incluye lo aparente sobre la piel y lo demostrable bajo ésta; la Sociología estudia las implicaciones culturales del cuerpo en todos los niveles, sobre y bajo la piel, y en todas sus dimensiones, material, racional o espiritual; la Psicología estudia el ejercicio del cuerpo partiendo del cerebro como centro regulador tanto del intelecto, como del haber emocional o cualquier reflexión existencial; y finalmente, la Filosofía dibuja el cuerpo teñido por los conocimientos aportados por todas las ciencias que lo alimentan, centrandó su interés en el cuerpo como realidad humana.

El ser humano es un ser indeterminado y esa plasticidad le permite al mismo tiempo adaptarse al entorno y formarse como un ser único, con una identidad singular. Algo le semeja al grupo y algo le diferencia. Emergen en este punto dos líneas de fundamentación axiológica, el objetivismo y el subjetivismo, según las cuales los valores son objetivos o subjetivos respectivamente al ser humano que los otorga.

En este contexto, la educación traduce dicha reflexión filosófica sobre dos posicionamientos a priori antagónicos, pero ciertamente complementarios, la función socializadora o personalizadora de la educación. El sistema educativo se debate entre ambas posturas y finalmente acude a su pragmatismo, contemplando la urgencia social, dejándose llevar por la simpleza del método, y derivando en una función mayormente socializadora.

La educación, en esta función socializadora, reproduce los paradigmas que caracterizan su cultura, persigue la cantidad frente a la calidad, la homogeneidad frente a la heterogeneidad del pueblo, la apariencia frente a la esencia, la recompensa de placeres inmediatos de reconocida simpleza frente a otros más elevados a largo plazo, en definitiva, trata lo urgente y olvida o quiere olvidar lo importante. Representa un ser humano segmentado en los órganos que describen su dimensión material en términos estructurales, donde el cerebro es el centro neurálgico del resto del cuerpo como suma de entes. El cerebro aquí es alimentado con conocimientos y no guiado en la sabiduría, y la emoción y la duda existencial son aislados de toda educación al no tratarse de un saber directamente vinculado con el conocimiento de ninguna ciencia o disciplina dentro del marco educativo, y al mismo tiempo, no ser reconocido o poder ser traducido a una clara optimización del rendimiento entendido en su sentido más amplio. En este contexto, el cuerpo simplemente es silenciado e inmovilizado, para que la actividad racional del cerebro pueda ser optimizada o, cuanto menos, ocupar la mayor cantidad de tiempo dentro del periodo lectivo. La Educación Física tradicional, sin embargo, sí presta su atención al cuerpo, pero lo hace de manera deshumanizada, como su sociedad y su cultura educativa. Las viejas metodologías trabajan el movimiento del cuerpo, su objetivo físico-motriz, mediante técnicas más o menos específicas, pero olvidan su dimensión emocional, afectivo-social, existencial y espiritual. Educación y, por ende, Educación Física, traducen en las aulas lo que acontece en la sociedad fuera de ellas.

Se abre así la brecha de la influencia recíproca sociedad-educación, al tratar de deliberar sobre la controversia establecida entre la afirmación *“la educación contribuye a reproducir el sistema social imperante”* (Bourdieu, 2001) y el utópico reto identificado en palabras de Nelson Mandela (2012) *“la educación es el arma más poderosa para cambiar el mundo”*. En este contexto, si la sociedad tatúa cuerpos fragmentados al margen de valores imprescindibles para la salud humana, ¿no podría ser labor educativa, y quizás la única vía de intervención, intentar cambiar el rumbo de una sociedad que enferma de frivolidad?

2. JUSTIFICACIÓN DE LA IMPORTANCIA DEL CUERPO, SUS VALORES Y SU TRATAMIENTO EDUCATIVO

El ser humano nace con una disposición física y potencial concreta que viene condicionada por su código genético, escrito en sus cromosomas, y determina no sólo el estado heredado en esta primera coyuntura o aparición en el mundo, sino el ritmo evolutivo que seguirá a lo largo de su historia. Este desarrollo cumple unos patrones universales comunes a todos los seres humanos, sin embargo, siempre guarda ciertas particularidades que lo identifican como un individuo único que a su vez lo diferencia del resto.

La carga genética condiciona el cuerpo, desde la epidermis hasta cada una de las células que estructuran los tejidos y posibilitan la vida. El ADN determina la anatomía y la fisiología del individuo, respondiendo a un ritmo de crecimiento y maduración en parte universal y compartido por toda la raza humana y, al mismo

tiempo, condiciona su realidad menos material, intelectual, emocional, existencial y espiritual.

Al referirse al haber emocional, existencial y espiritual del cuerpo, las implicaciones trascienden la materialidad del concepto, y la verdad que acontece y representa no puede ser alcanzada por disciplinas como la biología, la anatomía o la fisiología, sino por otras que se alejan del cuerpo como sustancia para captar su invisible sentir entre las que se destaca la psicología o la filosofía. La verdadera esencia es difícil de visualizar, difícil de ubicar, difícil descubrir, pero inaceptable obviar. Supone su sentir, su encontrarse, su definirse, su identificarse, es decir, su ser cuerpo.

Asimismo, y dado que el hombre es por naturaleza un ser social, la sociología en parte estudia las repercusiones sociales, del cuerpo social, sobre el cuerpo individual. Dicha resonancia individual del cuerpo social instituido afecta no sólo a la apariencia del cuerpo exhibida sobre la piel, o al estado orgánico-funcional de su interior bajo la misma, sino que permea incluso a un nivel más profundo, alcanzando la realidad emocional, existencial y espiritual de cada individuo que forma parte de la sociedad, y tatuando el sentir individual en lo más profundo del inconsciente.

La sociedad crea su cultura, y esta cultura hegemónica tiene por objeto lograr la persistencia de la sociedad. El cuerpo se inserta en la sociedad a modo de materia en bruto y ésta se ocupa de homogeneizarlo con sus estereotipos en una franja de mediocridad y siempre asegurando ciertos factores de diferenciación social que garanticen la distinción de clases y la supremacía de la clase social dominante. La sociedad no olvida su objetivo de pervivencia del sistema ni su reduccionismo a la economía. El proceso de socialización lleva consigo un adoctrinamiento del cuerpo a todos los niveles, tanto en su nivel más aparente como en su dimensión más profunda.

El cuerpo que convive en la sociedad occidental contemporánea podría ser definido desde su apariencia más superficial y visible, su salud, rendimiento y estado físico, hasta su más recóndita e invisible existencia.

En un estrato más superficial, el exhibido sobre la piel, el cuerpo social persigue la belleza aparente, un rostro joven, libre de imperfecciones, de rasgos delicados, una silueta perfecta, delgada, esbelta, proporcionada, de piel tersa y estéticamente agradable. Sin embargo, este modelo de cuerpo ideal no es el mismo para hombres y mujeres, sino que el estereotipo diferencia la variable sexo asignándole a cada grupo su prototipo ejemplar o ideal.

Bajo la piel se esconden los órganos, sistemas y aparatos, los cuales demandan un cuerpo sano, de inmejorable condición física y rendimiento motor. El patrón ejemplar legitimado dispone un cuerpo que goce de salud que, en ausencia de enfermedad, sea capaz de mantener una forma física tal que le permita aumentar sus posibilidades y reducir sus limitaciones, en competición con otros o en un reto de mejora consigo mismo.

Y, finalmente, invisible a cualquier ojo, por fuera o por dentro de la piel, la sociedad postmoderna idolatra un cuerpo hedonista que busca el placer y se aleja del dolor, que busca el disfrute y rechaza la angustia, que busca la recompensa y niega el

sacrificio, que es concebido como herramienta, ignorado mientras queda silenciado, pero nunca reconocido ni recordado en su más tierna experiencia.

Esta óptica del cuerpo queda confirmada en la importancia social concebida a las innumerables disciplinas que tratan el cuerpo en su dimensión más material como puede ser la moda, el sexo, la medicina, la cirugía estética, los tratamientos muy variados de eliminación de arrugas, grasa, pérdida de peso, ganancia de musculatura, el ejercicio físico o el deporte, o la ocupación del tiempo de ocio. Todas ellas comparten una tónica común y es que el cuerpo no deja de ser el objeto medio para otro fin, se trata de un cuerpo instrumentalizado, concebido como una máquina en el que se le glorifica, pero no se le concede ningún privilegio con identidad propia o como fin en sí mismo.

Sirva de ejemplo el gran interés social despertado por la moda. La Encuesta de Presupuestos Familiares (EPF), difundida por el Instituto Nacional de Estadística (INE), revela que el gasto medio en 2014 de los consumidores españoles en productos de vestido y calzado ascendía a un total de 550,38 euros. Sin embargo, la tendencia va en aumento, el gasto en prendas de vestir en el mercado español se disparará un 10,6% hasta 2019, según un estudio elaborado por EAE. Este informe, elaborado a partir de datos procedentes de Euromonitor International, revela que los españoles gastarán 26.137 millones de euros en moda en 2019, frente a los 23.643 millones de euros que invirtieron en prendas de vestir en 2014.

Todo este desmesurado culto al cuerpo crea un mercado de intereses que hace pensar que no es fruto de la casualidad, sino víctima de intereses económicos llevados a cabo por políticas diversas que aseguran su mantenimiento. La sociedad capitalista del mundo occidental contemporáneo se asienta sobre el consumismo y se consolida y preserva gracias a él.

Las repercusiones del exorbitante culto al cuerpo se traducen en deformaciones pluriformes que afectan hasta lo más profundo del cuerpo, su emoción, su sentir, su hallarse, su identificarse, su ser espiritual y su cuestionamiento existencial. Este hecho cobra especial relevancia en edades comprendidas entre la pubertad y la adolescencia. Aquellos que conceden al cuerpo un valor meramente estético se convierten en esclavos de su imagen corporal en muchos casos deformada, derivando en enfermedades psicológicas somatizadas a nivel corporal como la anorexia-bulimia, la vigorexia, o la tanorexia entre otras. Asimismo, se destapa que cada vez las intervenciones quirúrgicas a nivel estético se realizan a edades más tempranas, que el sexo se ha olvidado del amor y la pérdida de virginidad se ve vertiginosamente adelantada, que las tiendas de ropa tienen su mercado preferente en adolescentes, que los gimnasios amplían su público a clientes cada vez más jóvenes, que la pornografía es cada vez más común entre adolescentes o que los abusos sexuales en ocasiones son llevados a cabo por chicos menores de edad, o incluso que el dopaje le gana la batalla a la honestidad deportiva y el juego limpio.

La pubertad, adolescencia y primera juventud representan un período de la vida en que el cuerpo adquiere un protagonismo principal en su experiencia del mundo, de sus posibilidades y limitaciones y, así, en el descubrimiento de la identidad. Se caracteriza por un periodo cargado de contradicciones de toda índole que circulan

imparablemente alrededor del individuo desorientando su rumbo y obligándole a un recálculo continuo. Esta situación de indefensión transitoria capta el interés político y económico, este rango de población se convierte en blanco fácil de la corriente del consumo. La vivencia del cuerpo tiene un arraigo anatómico-fisiológico, pero navega con su haber intelectual, su sentir emocional, y su dudar existencial y espiritual. A este respecto, David Le Breton (2007) sostiene que el cuerpo es experimentado como un objeto transicional. Así, el adolescente y el joven se siente protegido tras la solidez de sus costumbres, su rutina y hábitos corporales consolidados, y vive su cuerpo como algo separado de sí, como el instrumento imprescindible para existir, para transportarse, para actuar, para acceder a su autonomía e identidad, pero nunca se enfrenta a su cuerpo en sí mismo ni cuestiona su invisible evidencia.

Este culto al cuerpo olvida su haber y sentir más profundo, escondiendo o incluso en ocasiones negando sus necesidades, imponiéndole una represión de instintos, emociones y necesidades que puede provocar trastornos al no verse finalmente somatizadas o saciadas.

Los sabios siempre destacan en sus afirmaciones que la virtud está en el punto medio, en el equilibrio, y nunca en las posiciones extremas que conducen a deformaciones. Partiendo de la traducción de Azcárate (1942), y siguiendo a Oswald (1997), Aristóteles presenta la noción de virtud moral como perfección del alma, expresión de la libertad de la voluntad y término medio entre dos extremos viciosos. La virtud es un hábito, una cualidad que depende de la voluntad, y que está regulado por la razón en la forma que lo regularía el hombre verdaderamente sabio. La virtud es un medio entre dos vicios, que pecan, uno por exceso, otro por defecto; y como los vicios consisten en que los unos traspasan la medida que es preciso guardar, y los otros permanecen por debajo de esta medida, ya respecto de las acciones, ya respecto de los sentimientos. La virtud consiste, por lo contrario, en encontrar el medio para los unos y para los otros, y mantenerse en él dándole la preferencia.

La cultura dominante rinde un claro homenaje al cuerpo en su apariencia, a la vez que descuida y en ocasiones olvida, su esencia, su verdadero sentir, su realidad holística unitaria que a su vez lo caracteriza de emocional y espiritual.

El ser humano vive en sociedad, es un ser social y necesita vivir como tal, sentir como tal, e interactuar con los otros. Aristóteles, citado por Aronson, Escohaotado, Morales y Colombo (1981) refleja cómo la naturaleza del ser humano es ser social, y el que resulta insocial por naturaleza, no siendo por azar, se interpreta como un mal humano o más animal. La sociedad es, por definición, anterior al individuo y todo individuo debe poder vivir en sociedad, de lo contrario, sino puede o no quiere por su presunta autosuficiencia, no es un miembro de la sociedad, sino más bien una bestia o un dios. Desde que el individuo nace es puesto en sociedad y ésta va aumentando su magnitud en la medida que se debe relacionar con un mayor número de personas bajo la existencia de un menor vínculo de unión y cercanía. Interactúa primero con la madre, luego con la familia, los amigos, los conocidos, los desconocidos, de los más a los menos cercanos, de menor a mayor número, etc.

La escuela es, aunque no el único, un vínculo entre el alumno y la sociedad, y supone para el individuo una conexión con la sociedad en dos sentidos; por un lado,

es una de las primeras instituciones o conjunto más amplio de personas en que el individuo debe aprender a convivir con los otros, a vivir en sociedad, y por otro lado, la escuela no es sino una representación de la sociedad a microescala. Por esta razón, resulta sencillo identificar la valiosa presencia de la escuela en la formación de la personalidad del niño. Las implicaciones entre escuela y sociedad tienen lugar en un sentido bidireccional, es decir, la escuela como resonancia de la sociedad y su cultura, y las posibilidades de cambio social a través de la educación.

La sociedad traduce una cultura que previamente ha construido, modificado o conservado como la tradición la instituyó. La cultura no es sino un modelo axiológico que afecta a toda forma humana. En este contexto, el cuerpo en la sociedad occidental contemporánea transita con sus valores, muy debatidos y polémicos a lo largo de la historia, desembocando en la sociedad actual que parece enfermar de frivolidad al legitimar, de manera tiránica y dictatorial, valores del cuerpo vinculados con el aquí y el ahora, que a su vez niegan el allí invisible y todo momento que no sea ese instante. Estos valores del cuerpo parecen denunciar hombres, especialmente jóvenes, deshumanizados, víctimas de su propia fragmentación con todas las implicaciones y trastornos que eso conlleva.

Ante una sociedad decadente en su sentido más humano, la educación debe contribuir a sanar los cuerpos de su bien máspreciado, a sanar a cada ser humano como miembro de la sociedad en su conjunto, y a la vez como ser único en la construcción social. De este modo, es incuestionable la necesidad de formar en lo corporal, de educar el carácter y la conducta del cuerpo, de ayudar al alumno a reintegrar todos los segmentos de su cuerpo que socialmente quedaron fragmentados. El cuerpo necesita construir su significación, reconocer sus valores, descubrir su identidad.

La Educación Física es, indiscutiblemente y por excelencia, la disciplina curricular más vinculada con lo corporal. Mediante el movimiento, el cuerpo desarrolla su condición, se relaciona con el mundo y consigo mismo y, finalmente estructura sus valores. La Educación Física no puede ignorar el cuerpo mientras trabaja con él y lo posiciona, de manera subordinada, a su servicio, sino que debe reconocer su importancia en el currículo y contribuir de manera clara y explícita, a su formación de valores contra la tendencia social que traduce cuerpos fragmentados y deshumanizados, en el sentido de alejados de su particularidad humana de sentir afecto, de su necesidad social, de su haber emocional y de su realidad espiritual y existencial.

El docente de Educación Física debe estar formado no sólo en las diferentes técnicas y contenidos que quedan prescritos en el currículo, o en la metodología más oportuna para cada disciplina, sino que además debe querer y saber formar en lo corporal. El cuerpo no puede ser obviado y escondido. El docente debe conducir al alumno a enfrentarse a su propio cuerpo de forma que éste desarrolle, en base a la experiencia, su propio esquema axiológico.

3. OBJETIVOS GENERALES DE LA TESIS DOCTORAL

Dada la gran importancia de los valores del cuerpo y su tratamiento en el marco educativo, y especialmente en el área de Educación Física, la presente tesis doctoral centra su campo de estudio en los valores del cuerpo, describiendo en primer lugar las acotaciones y connotaciones de la estructura conceptual sobre la que se asientan, en segundo lugar su percepción social, y en tercer y último lugar su desarrollo en el ejercicio de la Educación Física. De este modo, los objetivos que apoyan la presente investigación descansan sobre las líneas anteriormente citadas, quedando materializados en tres objetivos a continuación detallados.

Sobre la conceptualización del tema:

Objetivo 1: Definir las dimensiones del ser humano en su haber corporal, los valores del cuerpo, la contribución de la EF a la educación en valores y los valores de la Educación Físico-deportiva.

Sobre la sociedad y los valores del cuerpo:

Objetivo 2: Confrontar el valor del cuerpo hegemónico y legitimado en la sociedad occidental contemporánea, descrito a lo largo de la literatura, con el obtenido como resultado de la investigación empírica llevada a cabo en estudiantes.

A su vez, este objetivo 2 contempla cinco subobjetivos:

2.1 Descifrar el valor del cuerpo en la sociedad occidental contemporánea a través de la literatura y su revisión bibliográfica.

2.2 Describir los valores del cuerpo predominantes en la sociedad a través del estudio empírico llevado a cabo en la presente investigación con estudiantes.

2.3 Constatar diferencias y similitudes entre el valor del cuerpo descrito por la literatura y el resultado del estudio empírico.

2.4 Definir estereotipos o generalidades en cuanto a los valores del cuerpo de los estudiantes en función de determinadas variables de perfil personal del estudiante, como puedan ser el sexo y la modalidad de bachillerato del alumno, o del centro de estudios, como puedan ser la naturaleza, la titularidad o la provincia de pertenencia de dicho centro educativo.

2.5 Identificar diferencias estadísticamente significativas al contrastar los valores del cuerpo en las diferentes categorías o variables de perfil de los estudiantes tenidas en cuenta.

Sobre la educación, la Educación Física y los valores del cuerpo:

Objetivo 3: Analizar el papel que juega la escuela y la Educación Física en la formación de los valores del cuerpo de los alumnos, basándose en la literatura y la legislación educativa, y motivar la intervención en los valores del cuerpo en ambos contextos, Educación y Educación Física, partiendo de la realidad analizada en el estudio empírico sobre los valores del cuerpo de estudiantes y docentes.

A su vez, este objetivo 3 contempla diez subobjetivos:

3.1 Identificar el valor del cuerpo imperante y los valores del cuerpo presentes en la Educación occidental actual y en la Educación Física a lo largo de la literatura y legislación educativa.

3.2 Determinar los valores del cuerpo que muestran mayor agrado entre los docentes de Educación Física según el presente estudio empírico.

3.3 Contrastar los valores del cuerpo definidos por la presente investigación en docentes de Educación Física con los teorizados.

3.4 Comparar los valores del cuerpo obtenidos por los colectivos de estudiantes y docentes.

3.5 Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores del cuerpo obtenidos en estudiantes y docentes.

3.6 Destapar los valores del cuerpo de los estudiantes y los docentes resultantes del presente estudio empírico como punto de partida para una futura intervención educativa en la formación de los valores del cuerpo.

3.7 Especificar las diferencias encontradas entre los distintos colectivos definidos según las variables de perfil estudiadas, de manera que faciliten la adaptación de la intervención educativa a las características de los sujetos implicados en la acción.

3.8 Establecer relaciones entre sociedad y educación en relación a los valores del cuerpo.

3.9 Valorar la importancia del tratamiento de los valores del cuerpo en el marco escolar dadas las repercusiones que implica.

3.10 Reconocer el potencial de la Educación Física en la formación de los valores del cuerpo de los estudiantes.

4. INVESTIGACIÓN Y REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

Como se materializa en los objetivos, la presente tesis doctoral centra su campo de estudio en torno a tres ejes. Por un lado, en un nivel eminentemente teórico, se estudian las dimensiones del ser humano y su haber corporal, los valores del cuerpo, la educación en valores y los valores de la Educación Física. Por otro lado, a nivel teórico y empírico, se abordan los valores del cuerpo en la realidad social, así como el tratamiento de los valores del cuerpo dentro del marco educativo, y especialmente de la Educación Física como materia curricular más directamente vinculada con el cuerpo y su movimiento.

En este contexto, se ha llevado a cabo una exhaustiva revisión bibliográfica, que sienta las bases de un posterior estudio empírico, en torno a tres líneas de investigación.

Por un lado, se ha examinado la contribución de disciplinas como la Biología, la Psicología, la Sociología o incluso la Filosofía a la formación de los valores del cuerpo. En este sentido, son muchos los autores implicados en cada ámbito de estudio,

pudiendo destacar las aportaciones de Keleman (1997) y Dolto (1986) en el tratamiento de las relaciones entre Biología y Psicología. Paralelamente, se estudia la Educación Física como área curricular y las connotaciones asumidas por dicha materia, especialmente en la educación en valores y en los valores asociados a la Educación Física. En este sentido, los autores más influyentes en la perspectiva tomada por la presente investigación son Pastor (2009), Frost y Sims (1974), Gómez (2003), Gutiérrez (1995) en la contribución de la Educación Física a una educación en valores, y Pastor (1997) y Barbero (2005) en los valores de la Educación Física actual.

Por otro lado, dirigiendo la mirada sobre la descripción de los valores del cuerpo en la cultura occidental contemporánea, se acude a la Sociología o a la visión descrita por numerosos autores sobre el cuerpo como realidad social, donde se sigue a autores como Denis (1980), Bernard (2006), Brohm (1972), Baudrillard (1970), Bourdieu (1986), Vigarello (1991), Lapierre y Aucoeur (1980), quienes coinciden en relatar un cuerpo fragmentado, alienado, separado de su haber emocional, existencial y espiritual, y sólo reconocido en su más tangible materia. Asimismo, destacan las aportaciones de Gervilla (2000), Vázquez (2001), Lipovetsky (2000), García y Alemany (1996:106) o Ribeiro (2003) con sus afirmaciones sobre los valores del cuerpo hegemónicos en la sociedad occidental actual.

Y finalmente, se ha centrado el campo de estudio sobre la Educación Física como disciplina curricular, observando los valores del cuerpo explícitamente trabajados y los implícitamente transmitidos. En este campo del conocimiento se puede destacar la contribución de Gervilla (1988), quien aborda los valores del cuerpo desde una óptica multidisciplinar dada su formación y lo vincula al hecho educativo en términos generales, y de Pastor (2009), quien lo vincula directamente al campo de la Educación Física. Por su parte, enmarcada en dicha revisión literaria, la legislación educativa¹ (Decreto 42/2008, de 5 de junio, BOCyL N° 111) se presenta como un documento más que refleja la visión educativa.

La revisión teórica llevada a cabo sienta así las bases del posterior estudio empírico. Como afirma Vázquez (2001:7): *“cualquier tarea educativa siempre está en relación con el contexto social en el que se desarrolla, por eso se hace imprescindible la escucha social antes de cualquier planteamiento educativo”*. Añade, *“Los cambios sociales ocurridos últimamente y el valor que se le viene dando al cuerpo en nuestra sociedad son puntos de partida imprescindibles para la comprensión de la EF actual”*. Para cambiar el curso de lo que camina, hay que conocer en qué línea está progresando, lo cual justifica el análisis empírico llevado a cabo.

La investigación empírica utiliza como instrumento de medida el test de valores del cuerpo publicado por Casares y Collados (1998), que a su vez se apoya en la perspectiva descrita por Gervilla (1988) sobre el cuerpo y su jerarquización de valores. Este test ha sido poco empleado en investigación, sin embargo, desarrolla una

¹ La presente tesis doctoral se elabora en el marco legislativo de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, así como en los currículos desarrollados a partir de la misma. De esta manera, téngase en cuenta que, cuando se apela a lo largo de la investigación a la legislación actual, se refiere a dicha Ley.

estructura análoga al test de valores de la persona publicado por Casares (1995) ampliamente utilizado en recientes investigaciones como Álvarez (2002), Álvarez, Rodríguez y Lorenzo (2007), Cámara (2010), Quijano y Lorenzo (2015) o Quijano, Lorenzo y Alegre (2016), las cuales servirán de guía a la hora de decidir la metodología más oportuna.

5. INVESTIGACIÓN EMPÍRICA

La presente tesis doctoral se enmarca dentro del campo de la Educación, especificando su especial motivación por la Educación Física como materia curricular en mayor medida relacionada con los valores asignados al cuerpo.

Dada la gran importancia que representan así los valores del cuerpo, se lleva a cabo la presente investigación empírica donde se analizan los valores del cuerpo de los alumnos matriculados en primero de Bachillerato en Castilla y León durante el curso escolar 2014/15, y de algunos de sus profesores de Educación Física.

La investigación empírica comienza con el estudio de campo en torno a dos procesos paralelos aunque no simultáneos en el tiempo, la recogida de cuestionarios y la petición de información sobre alumnos matriculados en el momento de la recogida de cuestionarios.

Por un lado, desde finales del segundo trimestre hasta finalizar el tercer trimestre del curso escolar 2014/2015, se recoge el mayor número de cuestionarios posible sobre los valores del cuerpo de alumnos matriculados en primero de Bachillerato, y pertenecientes a centros educativos de Castilla y León, y de sus profesores de Educación Física. Finalmente son 60 los centros participantes de los 274 que impartían formación a nivel de Bachillerato en Castilla y León.

Por otro lado, en el primer trimestre del curso escolar 2015-16, concretamente en septiembre de 2015, se solicita a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León los datos relativos al curso escolar 2014-15 correspondientes al número de centros que impartían primero de bachillerato en el mencionado curso, así como del número de alumnos matriculados en primero de Bachillerato según el sexo y la modalidad de bachillerato cursada por el alumno y la naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro de estudios.

Tras un análisis previo sobre la disponibilidad de los centros a participar en el presente estudio por vía telemática, se considera más oportuno, llevar a cabo la recogida de cuestionarios de manera impresa. Los datos facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León sirven para calcular la muestra tomada de los cuestionarios finalmente recogidos de cada centro, con la intención de asegurar la homogeneidad de la misma para cada una de las categorías y variables estudiadas.

De este modo, de un universo de 15.894 alumnos y 274 profesores de los 274 centros inscritos en Castilla y León, se procede finalmente a seleccionar y tabular una muestra de 536 alumnos (cifra que asegura la muestra mínima según la fórmula de muestreo aleatorio simple aplicable a poblaciones finitas) distribuidos de manera tan uniforme como las circunstancias lo permiten, y 26 profesores.

Por su parte, la muestra de alumnos se divide en cinco categorías determinadas por las cinco variables de perfil consideradas, el sexo y la modalidad de bachillerato del alumno, y la naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro escolar.

El instrumento de medida empleado en esta investigación es el cuestionario de valores del cuerpo elaborado por Casares y Collados (1998), donde se establecen diez posibles valores asignados al cuerpo ante los cuales cada individuo establece su jerarquía u orden axiológico en función a sus respuestas a 250 ítems organizados en 10 grupos correspondientes a cada tipología. Finalmente el cuestionario conduce a un resultado para cada individuo en cada uno de los diez valores del cuerpo, biológico, ecológico, instrumental, dinámico, afectivo-social, ético, estético, religioso, intelectual y placer.

6. METODOLOGÍA

El test de valores del cuerpo de Casares y Collados (1998) que sirve de instrumento de medida en la presente investigación, y previamente descrito, arroja dos resultados diferentes. Por un lado las puntuaciones a cada uno de los 250 ítems que componen el test y, por otro lado las puntuaciones correspondientes a cada valor del cuerpo calculado sobre cada uno de los 10 grupos de 25 palabras que definen en cada caso cada valor del cuerpo. De este modo, la forma de abordar el estudio puede verse traducida a dos maneras totalmente diferentes de proceder.

Un primer procedimiento consiste en analizar las respuestas a cada una de las 250 palabras que componen el cuestionario (25 asignadas a cada uno de los 10 valores de cuerpo). Así, se realiza un análisis de frecuencias, obteniendo qué respuesta es la más frecuente para cada palabra; asimismo, se calcula la puntuación media para cada palabra. En ambos casos se obtiene un único valor para cada palabra que, tras proceder al cómputo completo por categorías (agregando las puntuaciones obtenidas para cada una de las 25 palabras que forman cada categoría de valor del cuerpo), conducen al valor otorgado a cada categoría de los valores del cuerpo. De este modo, se llega a dos jerarquías axiológicas diferentes, una correspondiente al análisis de frecuencias por las palabras, y otra correspondiente a las valoraciones medias.

El segundo procedimiento se basa en analizar directamente las valoraciones de las categorías de valores del cuerpo. Así, el análisis se inicia partiendo del valor del cuerpo calculado para cada individuo que compone la muestra. En este caso, se realiza nuevamente un análisis de frecuencias, obteniendo qué valores del cuerpo son más preferidos; y un análisis de valores medios, obteniendo la puntuación media otorgada a cada valor del cuerpo. Cada uno de estos análisis conduce a una jerarquía de valores diferente. Si bien, cabe señalar que las jerarquías obtenidas por los valores medios, ya sea a través del análisis por palabras o por valores del cuerpo, son coincidentes, por lo que se contemplan como una única jerarquía.

Se puede hablar así de tres jerarquías diferentes para una misma muestra o datos originales en función del procedimiento o metodología empleada.

La parte empírica se estructura en dos partes diferenciadas. En primer lugar, se centra en describir los valores del cuerpo en el conjunto de estudiantes y en el

conjunto de docentes, observando y analizando posibles diferencias. Y, en segundo lugar, en los diferentes grupos de estudiantes según la variable de perfil considerada.

En cuanto al primer estudio sobre el conjunto de estudiantes y el conjunto de docentes y sus diferencias, se aplica la estadística descriptiva, llevando a cabo los dos procedimientos anteriormente descritos, por palabras y por valores medios, en sus dos modalidades de análisis, tanto de frecuencias como de valores medios, que conducen finalmente a la obtención de las tres jerarquías anunciadas. Y, con el ánimo de analizar si las posibles diferencias entre ambos colectivos, estudiantes y docentes, son estadísticamente significativas, se aplican técnicas de estadística inferencial, tanto paramétricas como no paramétricas.

En cuanto al estudio sobre los diferentes grupos de estudiantes y sus variables de perfil, sexo y modalidad de bachillerato del alumno, y naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia de su centro de estudios, los análisis se realizan solamente mediante el segundo procedimiento con el objetivo de evitar aumentar la dimensión de la tesis de forma desmesurada e innecesaria, y puesto que se considera dicho procedimiento el más oportuno en la consecución del objetivo último de definir los valores del cuerpo del individuo. Recuérdese que dicho procedimiento consiste en analizar desde un primer momento los valores del cuerpo, y no cada una de las palabras que los definen. Estos análisis incluyen tanto el estudio de frecuencias de valores del cuerpo preferidos como de sus valores medios. Asimismo, sobre el análisis por valores medios se aplica la estadística inferencial, mediante pruebas tanto paramétricas como no paramétricas, para determinar si las posibles diferencias observadas en los valores del cuerpo según la variable de perfil considerada son estadísticamente significativas.

Para el desarrollo del estudio, y de la metodología expuesta, se aplican técnicas avanzadas de hoja de cálculo, como puedan ser tablas dinámicas y sus gráficos, así como el programa estadístico-econométrico SPSS v.23.

7. ESTRUCTURA DE LA TESIS DOCTORAL

De este modo, la presente tesis doctoral se organiza en una primera parte sobre las bases teóricas que soportan la fundamentación de los valores del cuerpo, la sociedad, la educación y la educación física, y una segunda parte donde se desarrolla el estudio empírico.

En la primera parte o bases teóricas se comienza con un capítulo preliminar que integra todos los conceptos que serán objeto de estudio a lo largo de esa primera parte. A continuación, el capítulo I presenta y explica la conceptualización de valor, de cuerpo y su valor. En el capítulo II se describen los valores del cuerpo en la sociedad occidental contemporánea. En el capítulo III se vinculan los valores con la educación, introduciendo el término de educación en valores y, finalmente, analizando los valores del cuerpo en la educación. Y, finalmente, en el capítulo IV se concreta el ámbito de estudio al campo de la Educación Física, analizando en primer lugar su contribución a la educación en valores, los valores asociados a ella y, por último, los valores del cuerpo implicados en el ejercicio de la Educación Física.

La segunda parte de la tesis, que versa sobre el estudio empírico, se estructura en un único capítulo, capítulo V. Se comienza con una introducción para, seguidamente, detallar los objetivos e hipótesis que apoyan el presente trabajo de investigación. A continuación se describe el instrumento de medida, las variables, las fuentes de información, las delimitaciones introducidas en el estudio y la población y muestra seleccionada. Se continúa exponiendo la metodología empleada. Posteriormente se muestran los resultados derivados de la investigación y la discusión de los mismos. Finalmente se concluye esta segunda parte con la verificación de hipótesis y la consecución de objetivos.

Por último, se recoge un capítulo final sobre conclusiones generales, vislumbrando algunas posibles futuras líneas de investigación.

La presente tesis doctoral se cierra con las referencias bibliográficas y los anexos.

PRIMERA PARTE: BASES TEÓRICAS

CAPÍTULO PRELIMINAR. VALORES, CUERPO, SOCIEDAD,
EDUCACIÓN Y EDUCACIÓN FÍSICA

1. VALORES

Los valores en su sentido más amplio estructuran el mundo, determinan el tipo de sociedad, de personas, condicionan las relaciones entre sus individuos, crean el sentido de toda creación y justifican el pasado, presente y futuro de la existencia humana. Como afirman Portillo et al. (2015:44), *“los valores son el núcleo central que permite comprender el dinamismo de las personas. Además, son pautas que sirven para evaluarse a sí mismas y orientar las actitudes más determinantes de sus vidas. Los valores engloban ideales, intereses, motivaciones y necesidades que rigen la conducta y están en la base de las decisiones individuales y organizativas. Por tanto, su análisis e identificación son claves para conocer las posibilidades de desarrollo personal y organizativo”*.

Dada la indiscutible y asumida trascendencia de este hecho, son numerosos los estudios axiológicos que se enfrentan a la complicada labor de estructurar ese entramado de valores para analizar de una manera más clara y analítica la realidad. No todos los valores gozan del mismo estatus en una escala axiológica, sino que cada uno de ellos se sitúa en un orden de importancia. Conseguir clasificar y jerarquizar valores no sólo es una tarea compleja sino de tal envergadura que es, cuanto menos, utópico no olvidar ninguna categoría tomando un único punto de vista, jerarquización o clasificación axiológica. Se ha de contemplar el hecho desde diferentes ópticas, teniendo presente la contribución de numerosos autores, para alcanzar una visión más completa en esta labor.

Cada realidad, cada objeto, hecho, persona, acción, etc. lleva asignada una valoración que no tiene que ser compartida por todos los individuos que la contemplan, sino que puede ser tan variada como lo sean los individuos en sí mismos, su bagaje y las experiencias o circunstancias concretas y contexto en que acontece.

Nada es valioso en su condición inerte, sólo los seres vivos pueden dar valía a determinados objetos, y sólo el ser humano lo puede hacer en la profundidad del término que lo define y que él mismo ha creado en su necesidad de que exista para dar respuesta a su imperiosa urgencia axiológica. Los seres vivos dan valor al mundo de los objetos en la medida en que éstos los experimentan. Sin embargo, la experiencia de todos los seres vivos no navega en un mismo nivel de profundidad. Los seres humanos, a diferencia de los animales, se sumergen en aguas más profundas, que contemplan esencias imposibles de captar por cualquier otra especie. Por esta razón, los valores derivados de su experiencia racional, socio-afectiva, existencial y espiritual, abordan una inmensa riqueza en el terreno axiológico.

Centrando así la mirada en el ser humano como eje generador de valor, parece pertinente analizar la realidad que vive y experimenta en su condición de ser vivo, y a la vez humano, ya que son éstas las condiciones que le definen, y al mismo tiempo militan en su engendrar axiológico.

2. CUERPO

El ser humano es hijo de su tradición, de su cultura, de cada momento en la historia de ésta donde se ha visto embarcado, encauzado, limitado, y a la vez enriquecido, de numerosos y muy variados matices que hoy día lo determinan en mayor o menor medida. En este contexto, el ser humano es entendido desde una concepción originaria dualista, pasando por innumerables perspectivas, hasta ser concebido hoy día como una realidad unitaria y holística interconectada en que el cuerpo no es sólo el elemento constituyente de la sustancia física que compone la realidad de la materia en su mera existencia, sino la esencia misma que le acompaña, le define, le identifica y le forma como cuerpo que es.

El cuerpo da acceso al mundo, sus estructuras, funciones y facultades ponen al hombre en contacto con la presencia corporal de los otros. Sólo aprendiendo a experimentar la propia corporeidad será posible la sincronización con el mundo de alrededor, su sociedad y sus gentes. El punto de partida debería ser pues el descubrimiento del cuerpo propio, reconociendo su debilidad y no sólo su potencia, fortaleza y dominio. A este respecto, Alemany y García (1996) subrayan que se debe entender que uno es su cuerpo y que debe empezar a vivirlo desde dentro, que se puede tocar sin avidez y reconocer cada una de las partes y reconocerse a sí mismo en ellas. En palabras de los citados autores (Alemany y García, 1996:108) *“ Tu cuerpo es una posesión unipersonal, que te vale a ti, te expresa a ti, se comunica primero contigo mismo y sólo después con otros, que somatiza tus líos de forma única y que tú mejor que nadie eres el que los puede entender”*. El cuerpo debe ser vivido desde dentro, prestando especial atención a la autocomprensión, el adentro y el valor del proceso y no tanto los resultados. Bertherat (1980:73), en esta misma línea, añade *“cuanto más extraño nos es nuestro cuerpo, más extraños permanecemos a la vida”*, el hombre ha de configurarse como cuerpo, vivir como ser humano en el cuerpo.

El cuerpo forma parte indisociable del sujeto y se revela como el punto de partida en toda acción entendida en su amplio espectro. Barbero (2007:31) afirma que

“Sujeto y cuerpo constituyen una realidad indivisible”. Las personas son antes que nada *“Un modo de ser cuerpo”*, que diría Ferrater (1979:108). Es este *“ser cuerpo”* el primer condicionante de la manera de vivir. Por su parte, Denis y Bixio (1980:159) señalan que *“Puede que la relación que mantenemos con nuestro cuerpo sea el factor más determinante en la elaboración de nuestro modo de vida”*.

El cuerpo es el punto de partida del hombre, pero rara vez es entendido y proyectado como tal. El cuerpo sólo es recordado cuando se le necesita para algún fin, es decir, como instrumento, o cuando se queja como víctima de una dolencia o enfermedad que lo asedia. De lo contrario, el cuerpo pasa desapercibido, no es objeto de la mirada del hombre, no es fruto de su cultivo, o no en su merecido reconocimiento, ni entendido en todas sus dimensiones y realidades.

Se podría apelar al cuerpo como ese lugar etéreo donde confluye todo un universo de potencialidades que, en suma, producto, confluencia y unión, lo forjan desde su exterior hasta su más íntima esencia. Así, el cuerpo queda inmerso en una burbuja social que permea hacia el interior, en la medida en que éste se ve enteramente influido por esa realidad cultural que le rodea. Se define en primer lugar la evidencia que exhiben los rasgos corporales representados sobre la piel, en segundo lugar los órganos, aparatos y sistemas albergados bajo la piel, siendo el cerebro el centro regulador y neurálgico de toda función más o menos compleja. Finalmente el cuerpo, en su más íntima esencia, reproduce la función de sus órganos y la magia de su destino humano, aquella que le une con su sentir más profundo, que le concibe unido a su vagar existencial y espiritual, y a sus relaciones intra e inter personales, aquella que le define como un ser único e indivisible, un cuerpo unitario que integra y conecta todos sus componentes y desdibuja toda frontera concebida pero inexistente.

Dado que el cuerpo es una realidad polifacética y multidimensional, pero a la vez un objeto de estudio fragmentado en innumerables disciplinas, eclosionan múltiples ramas del conocimiento que se ocupan de las diferentes vertientes del cuerpo. Son así cuantiosos los colectivos que, de alguna manera, tratan o estudian el cuerpo de forma pormenorizada como el de médicos, geógrafos anatomistas, esteticistas, psicólogos, filósofos, ideólogos, poetas, novelistas, ensayistas, teólogos, educadores, pedagogos, entrenadores, políticos, etc. Cada grupo se centra en el estudio unilateral y monofacético del cuerpo en un nivel más o menos profundo, pero todos ellos comparten un objeto de estudio común y coexisten bajo la misma evidencia de cuerpo. Sin embargo, no todos conceden al cuerpo el mérito de ser reconocido como un objetivo en sí mismo sino que, en la mayoría de los casos, el cuerpo es sólo el sujeto pasivo de la acción estudiada sobre el mismo. Así por ejemplo, la Medicina pretende sanar el cuerpo, o la Estética darle una apariencia bella. Por su parte, se puede destacar la Sociología, la Biología y la Psicología como las ciencias más directamente comprometidas con el objetivo corporal en sí mismo, así como la Sociología y la Filosofía como las disciplinas que más revelan su realidad corporal.

La Sociología se ocupa de estudiar el cuerpo social, de identificar, traducir e interpretar el canon cultural imperante en la sociedad. La Biología, la Anatomía o la Fisiología dedican sus esfuerzos al estudio de todo tejido sistémico y orgánico, y su función, ya sea evidenciado sobre la piel como envoltura y frontera que limita la envergadura del cuerpo, como bajo la misma. La Psicología se ocupa de reconocer,

comprender y empatizar con el cuerpo en una dimensión menos somática o material, centrándose prioritariamente en su dimensión emocional y su carácter afectivo-social. Paralelamente, la Filosofía emerge de cada una de estas ciencias, retratando el lugar que ocupa el cuerpo en la sociedad y su cultura a través de la historia, dibujando la realidad que acontece sobre el cuerpo defendida por la Biología, y vinculando al ser humano con la emoción que le define en su relación inter e intra personal estudiada por la Psicología. La Filosofía aborda el estudio del ser humano en sí mismo, inspirando así la concepción de cuerpo defendida en cada momento histórico como experiencia existencial.

El cuerpo debe ser estudiado desde diferentes puntos de vista y disciplinas teniendo en cuenta los fundamentos y saberes aportados por cada una de ellas. El cuerpo se impregna de todo cuanto es y con lo que coexiste, por lo que se podrían describir tantas vidas en él como aspectos valorados o tenidos en cuenta. En todos estos campos el cuerpo experimenta su propia evolución a lo largo de la historia de su existencia y, al mismo tiempo, como parte de la historia socio-cultural en que se inscribe.

La historia de cada uno de los seres humanos es única en la medida en que cada una de las dimensiones que le definen se dan cita y toman forma. El cuerpo es tatuado a todos sus niveles y con la tinta de cada experiencia. De este modo, determinados rasgos le unen al resto de colectivos, ya sean más o menos extensos, a la vez que otros le diferencian del grupo al que pertenece, es decir, lo identifican como ser único en su especie y colectivo. Así por ejemplo, el cuerpo humano como realidad anatomo-fisiológica, y como realidad psico-biológica, atraviesa determinadas fases en su desarrollo que son universales en la medida en que son compartidas por todos los seres humanos. Asimismo, el cuerpo humano en su realidad social, es influido por la historia y evolución de las costumbres de la cultura de la que forma parte. Sin embargo, en cada una de estas dimensiones, cada ser humano vive una realidad y concibe la misma de una manera totalmente diferente, moldeando su personalidad, su emoción y su esencia existencial y espiritual en el seno de la coyuntura de modos muy variados, lo cual le lleva a identificarse como único dentro de cada uno de los grupos de pertenencia, el macrocolectivo de la especie humana, el microcolectivo socio-cultural o incluso cada microgrupo que le sirve de referencia.

Partiendo del enfoque psico-biológico, el cuerpo graba su evolución desde su más mera realidad biológica como cuerpo que nace, crece, envejece y muere, hasta su percepción como tal y las implicaciones en su sentir y la construcción de su personalidad. La realidad anatomo-fisiológica enfocada en todo momento desde la perspectiva del sistema nervioso, es decir, su interconexión neuronal, le conduce directamente a una segunda realidad más abstracta, la psiqué, y finalmente, a su haber dentro del campo de la Psicología. En ambos casos, el ser humano experimenta una evolución producto del desarrollo y maduración de su potencialidad innata heredada y de los aprendizajes y experiencias vividas.

Por su parte, el cuerpo no sólo graba la historia de su evolución psico-biológica, sino la historia de su propia cultura desde el terreno o campo de estudio sociológico. Se puede afirmar que desde la antigüedad, el hombre ha concebido al ser humano como suma o, en su caso producto, de dos nociones, el cuerpo como entidad material,

y el alma o el intelecto según el momento histórico le asignara una u otra acepción. En todo caso, el alma-intelecto siempre ha parecido ostentar una posición privilegiada frente al cuerpo, sin embargo, actualmente el cuerpo focaliza la atención del ser humano en su vertiente más aparente, externa o estética. A este respecto, Baudrillard (2009:155) subraya que tras el puritanismo se “redescubre” el cuerpo como liberación sexual y física en la publicidad, la moda, la cultura de masas. Hoy el cuerpo ha llegado a ser objeto de salvación, ha sustituido literalmente al alma en su función moral e ideológica. Testimonios de ello inundan el día a día: el culto higiénico, dietético terapéutico de que se rodea al cuerpo, la obsesión de juventud, de elegancia, de virilidad-feminidad, los tratamientos de belleza, los regímenes, las prácticas sacrificiales asociadas a él, el Mito del Placer que lo envuelve, etc. La propaganda de hoy no se olvida de recordar que sólo se tiene un cuerpo y hay que salvarlo, convenciendo al hombre de su cuerpo, contrariamente a lo que sucedía en generaciones pasadas en que se trataba de convencer del “no cuerpo”.

Hoy podría decirse que en la sociedad occidental contemporánea la tendencia se ha invertido, el cuerpo es reconocido en una situación privilegiada y el alma es en ocasiones olvidada. La apariencia le ha ganado la batalla a la esencia. Como diría Lipovetsky en Daron (2017), la estética ha sustituido a la ética y el placer a la moral.

El cuerpo es concretamente uno de los aspectos que más variadas acepciones y connotaciones ha ido revistiendo a lo largo de la historia y en los diferentes contextos, y así, los valores otorgados al mismo. La tradición no sólo condiciona una concepción de cuerpo que atraviesa diferentes momentos históricos, sino toda una cosmovisión de la vida en sí misma, su política, su gastronomía, su arte, etc. y, por tanto, su forma de vivirla.

3. VALORES DEL CUERPO

Cada uno de los cuatro fundamentos y disciplinas derivadas previamente mencionadas, Biología, Psicología, Sociología y Filosofía, moldean en el individuo una estructura axiológica, fruto de su experiencia como parte del grupo y como ser único dentro del mismo.

Algunos valores son asumidos por el individuo, de una manera más o menos consciente, en el simple proceso de socialización o inmersión en la sociedad y entorno que le rodea. Otros son construidos por cada persona según las experiencias acontecidas en el transcurso de su existencia. En todo caso, la importancia radica en ser sujeto activo en la elaboración y fundamentación axiológica propia y no víctima de la ignorancia o la falta de reflexión. El hombre necesita cuestionar la evidencia para alejarse de la ignorancia y acercarse a una verdadera experiencia de vida a su verdad. En este contexto, el hombre precisa descubrir un criterio que le sea fiel en todo momento y situación, su propio criterio que le conduzca a poder valorar la coherencia de la realidad que acontece a su alrededor y más aún en su interior.

El modo en que cada ser humano vive y experimenta su cuerpo, ya sea compartido o no por otro colectivo de seres humanos, y/o en cualquiera de sus dimensiones, y como resultado y producto de la evolución, desarrollo y maduración a

todos los niveles, influencia, condiciona y determina sus valores del cuerpo. De esta manera, acudiendo a la tipología axiológica establecida por Gervilla (1993), y al instrumento de medida de valores del cuerpo de Casares y Collados (1998) que sirve en la presente investigación, complementado con el test de valores de la persona anteriormente elaborado por Casares (1995), se clasifican en diez los valores vinculados al cuerpo, 1. Biológico, 2. Ecológico, 3. Instrumental, 4. Dinámico, 5. Afectivo-social, 6. Ético, 7. Estético, 8. Religioso, 9. Intelectual, 10. Placer. Todas las categorías están formuladas en sentido positivo, de tal manera que alcanzar un elevado resultado en cualquiera de ellas significa un alto valor en la misma.

Las categorías de cuerpo biológico, instrumental, dinámico, estético y placer, e incluso ecológico podrían destacarse como las más directamente vinculadas con la materialidad del cuerpo como experiencia de su sustancia, mientras el valor intelectual quedaría directamente relacionado con la mente, y el cuerpo afectivo-social, ético y religioso con su dimensión emocional y espiritual.

El valor que cada ser humano otorga al cuerpo se traduce en su modo de vivir, de existir, de actuar e interactuar consigo mismo y con el mundo que le rodea, lo cual revierte de nuevo en una reorganización, reelaboración y reconstrucción continua de su valor del cuerpo. Las experiencias forjan el valor y el valor dirige las experiencias. Al mismo tiempo, los valores sustentan actitudes y éstas rigen la conducta humana y condicionan las experiencias del sujeto. Una misma experiencia ante dos sujetos diferentes con valores distintos no es igual para ambos, sino que pueden representar realidades completamente diferentes y reproducir actitudes, y finalmente conductas, totalmente dispares.

4. SOCIEDAD

La corriente socio-cultural postmoderna arrastra al individuo hacia un cuerpo cimentado de manera prioritaria sobre su realidad más material. El cuerpo es traducido como mera sustancia rindiendo culto a una apariencia perfecta sobre la piel, a un estado de salud y rendimiento físico-motriz óptimo bajo la misma, a unas condiciones de disfrute y placer inmediato en su experimentación corporal del mundo de los otros y de sí mismo, que al mismo tiempo lo alejen del sufrimiento y del sacrificio, y finalmente y en definitiva, idolatrando un estado del cuerpo que le conceda y reporte las características perfectas para la función encomendada que urge en su quehacer. El valor del cuerpo queda fundamentado en la materialidad de la sustancia que lo moldea, pero no en la esencia que lo forja en lo invisible e inaccesible para el que no lo quiera ver. El pragmatismo de un cuerpo dócil y eficiente esconde tras su sombra el resto de dimensiones del ser humano que lo definen bajo la unicidad del ser.

Es innegable la realidad emocional, existencial y espiritual que caracteriza al ser humano, como lo es la evidencia de su sustancia material. Sin embargo, los valores que germinan en esta dimensión en la sociedad occidental actual pueden tomar formas muy variadas que oscilan entre cualidades subjetivamente valoradas como más o menos humanas, derivando en el valor y su antivalor. Así por ejemplo, representará un

valor la condición humana que le hace amar y un antivalor la que le hace odiar. En este contexto, la sociedad actual parece promocionar valores del cuerpo cercanos a lo que intuitivamente podría ser considerado como el antivalor, tratando de ocultar su necesidad emocional, existencial y espiritual.

Traduciendo la realidad social acontecida en la cultura occidental postmoderna sobre los valores del cuerpo, y siguiendo la terminología propuesta en el test de valores del cuerpo de Casares y Collados (1998), podría decirse que el cuerpo es resarcido en su valor prioritariamente estético, biológico, instrumental y placer, es decir, en su dimensión más material o tangible, mientras el valor religioso es incluso olvidado. Por su parte, el valor intelectual nunca es cuestionado pues es siempre idolatrado como herencia de toda una tradición dualista, y el valor ético sólo es recordado como urgente cuando la necesidad social de mejora de la convivencia así lo requiere y demanda.

5. EDUCACIÓN

En este contexto, la educación, concebida en su función humanizadora, no puede ser ajena a esta interconexión entre valores del cuerpo y vivencia de la realidad, y viceversa e incluso, dando amplitud a esta visión, entre valores y vivencia, sea o no asumida por el cuerpo. Es en este punto donde se gesta toda una filosofía que relaciona el campo axiológico con el educativo, divergiendo el objetivismo axiológico del subjetivismo axiológico, a la vez que la función socializadora frente a la función personalizadora de la educación.

De manera paralela a la historia social y cultural del mundo occidental, la educación ha sufrido numerosas reformas según la visión en ese momento imperante. Ha oscilado entre metodologías más reproductivas y metodologías más constructivas, entre filosofías más socializadoras y otras más personalizadoras, finalmente, entre visiones antagónicas y al mismo tiempo complementarias, que postulan si es la educación la que define a la sociedad o es la sociedad la que condiciona y define la educación. Educación y sociedad son dos términos interconectados bidireccionalmente con influencias recíprocas. La sociedad define la educación en la medida en que se origina como parte de su cultura pero, al mismo tiempo, la forma que tome la educación formará futuros ciudadanos que reproduzcan finalmente el sistema social aprendido en parte mediante la educación como hecho cultural.

En todo caso, la educación debe alejarse de posiciones extremas, y recordar en todo momento su función humanizadora, lo cual implica integrarse en el grupo pero a la vez identificarse como único dentro de éste. La educación debe reflexionar sobre su heredada tradición dualista según la cual el ser humano es fragmentado en cuerpo y mente-intelecto-alma, no sólo olvidando la relación existente entre ambas esferas, sino otorgando un rango prioritario a la mente y el intelecto frente a los quehaceres del cuerpo, desprestigiado como materia, y subordinado totalmente a la grandiosidad del alma. No existiendo ninguna metodología mejor en términos absolutos, la educación debe valorar la aplicación de metodologías más instructivas que adoctrinan cuerpos y mentes, cuando el objetivo implique la consecución de determinadas

herramientas y competencias, y de metodologías más abiertas, menos dirigidas y más constructivas, cuando el objetivo sea el ejercicio de la libertad e implique determinadas reelaboraciones cognitivas o actitudinales.

La educación no puede hoy día limitarse a una instrucción o adoctrinamiento, o reducirse a la mera enseñanza o trasmisión de conocimientos puesto que la sociedad actual deja al alcance de todos sus ciudadanos la información y el conocimiento. El reto en estos días es saber qué información conviene aprender, cómo hacerlo y cómo tratarla. La labor de la escuela, y con ella de los docentes, es la de acompañar al alumno en esta formación polifacética, en este camino hacia la sabiduría que lo aleja de la ignorancia. Ya no se trata de apilar conocimientos en la memoria, sino de comprender los saberes, descubrir cómo alcanzarlos, y decidir de manera activa y crítica qué se quiere aprender. En palabras de Brater en Beck (1998:192), *“la formación del propio yo como centro de orientación y acción. Todo joven ha de aprender hoy a dirigir su vida a partir de sí mismo, a situar en un proceso abierto su aprendizaje y experimentación”*. Pero, como Rockwell (1995:44) comenta, *“el autodidactismo propuesto con tanta frecuencia como objetivo educativo de hecho tiene límites reales en cualquier contexto en que el individuo no cuenta con un apoyo social para aprender”*. En este contexto, la labor hoy del docente y la institución educativa es guiar en la reflexión y la capacidad crítica, de autoformación y autodirección, un gobierno de sí mismo como persona, y como persona que aprende.

Guiar en la reflexión y la capacidad crítica desarrolla la autonomía del alumno y, así, su libertad. Para ello es imprescindible no sólo transmitir conocimientos y ayudar a consolidar competencias, sino impregnar cada una de estas herramientas, ya sean teóricas o procedimentales, en definitiva, prácticas, de una reflexión crítica sobre sus valores asociados, implícita y explícitamente.

La trasmisión de valores es inherente al acto educativo de manera indisociable al mismo, ya sea consciente con el currículo explícito, o inconscientemente mediante el currículo oculto, lo cual dificulta su control e intervención.

Este concepto de educación conduce a la escuela a no reducir la intervención educativa a una lección magistral ajena a los alumnos, sino a una verdadera educación y formación de la persona, de todos y cada uno de los alumnos como individuos únicos y como miembros de un colectivo, en la creación de su propia personalidad y en la construcción de sus aprendizajes, que les permita forjar una sólida base de valores que consoliden los cimientos y andamiajes de todo aprendizaje posterior.

La educación no sólo tiene lugar en el marco escolar y bajo los límites de la institución educativa, sino en cualquier acto o convivencia con un hecho o persona. Son muchas y muy variadas las personas, figuras y entidades que influyen la educación del niño, y cada una de ellas aporta sus valores diferenciados, pero es incuestionable la posición privilegiada que ocupa la escuela como referente en la formación del alumno. La labor de la escuela es, en este contexto, ayudar al alumno a ser conocedor de los valores que le rodean, a descifrar su mensaje implícito, a reconocer su verdad, a valorar críticamente su conveniencia, en definitiva, a guiar al alumno en la búsqueda y estructuración de sus propios valores bajo una perspectiva crítica y de manera autónoma.

El ser humano es un ser indeterminado y es precisamente esa plasticidad la que facilita el proceso de adaptación e incluso inmersión en el mundo en el que vive. Los alumnos de secundaria son especialmente vulnerables en esta etapa de su crecimiento, maduración y formación de sí mismos como personas en todas sus dimensiones. En ese proceso de formación de la personalidad y del individuo en sí mismo, y dentro de todo ese “mare magnum” de confusión, el alumno necesita formar un juicio crítico que le permita afrontar su propio posicionamiento y encontrar su verdad, descubriendo los valores que le asigna y la opinión que le merece, rechazando al mismo tiempo valores socialmente popularizados que son asumidos sin analizarlos y pueden carecer de franqueza.

La educación occidental postmoderna y su legislación, de manera paralela al hecho social, e incluso a los intereses políticos y económicos, parece centrar su atención en contenidos cognitivo-intelectuales, si cabe, recordando la importancia de los valores éticos que aseguran la convivencia social, y relegando a un segundo plano contenidos físico-corporales. Asimismo, se declara un estado aconfesional donde la moral es secularizada y la enseñanza se denuncia laica, al margen de la religión. Paralelamente, los valores afectivo-sociales no son objeto de interés social o educativo al no verse directamente traducibles a términos de rendimiento en el sistema productivo. La educación se interesa por el conocimiento y la disciplina que permita un ambiente de aprendizaje en medio de un colectivo. Lo cual es un punto de partida indiscutible, pero no un fin en sí mismo. Es necesario que el alumno posea conocimientos y herramientas que le permitan progresar hacia la sabiduría, pero si éstos se quedan en meros medios y no llegan a utilizarse para ningún otro fin, su valor se habrá visto reducido a un simple adoctrinamiento o instrucción.

En este sentido, emergen muchas ideologías que denuncian la labor adoctrinadora de la escuela, postulando que sirven al sistema socio-político-económico capitalista para asegurar su pervivencia. Critican que la educación está al servicio de la sociedad, y trata de instruir alumnos dóciles, potencialmente productivos para el sistema, y sanos para ocasionar menos gasto al mismo, en definitiva, mayor productividad y rendimiento.

Sin embargo, contra esta ideología crítica, se levantan otras menos extremas que reconocen la contribución de la educación al sistema procurando alumnos dóciles, pero siendo el fin de la educación, no domesticar la esencia humana para contribuir mejor al sistema, sino optimizar y maximizar su realidad humana en todas sus dimensiones para sí mismo. Estas teorías parten de la base de que, para ser libre primero hay que saber serlo, para crear primero hay que conocer, y para poder ser autónomo, primero hay que disponer de las herramientas para serlo. La disciplina no sólo le sirve al Estado, sino a cada uno de sus individuos para sí mismo, y es que cada ser humano debe saber controlarse, racionalizar sus impulsos más viscerales y primarios, renunciar a los placeres inmediatos por otros más elevados a largo plazo, en definitiva, gobernar sus pulsiones en el ejercicio de la voluntad y el sacrificio. Este control asegura a la persona la disposición de sí mismo para ser libre y ser humano. Por tanto, ambas ideologías toman finalmente la misma forma, el autocontrol y autogobierno, sin embargo, unas justifican el hecho por constituirse como un objetivo

social de represión y docilidad de la masa, mientras que las otras lo evidencian como una fase necesaria en la formación del ser humano en su esencia libre y humana.

El cuerpo no es ajeno a toda esta ideología, sino quizás, por su característica más física y material, una de las facetas más claramente visible y representante de dicha tesitura. La educación trata de silenciar el cuerpo y limitarlo a su inmovilismo. Sólo de este modo es posible una educación masiva en las aulas eminentemente intelectual, una convivencia que asegure una atmósfera de trabajo, un modelo claro y sano para el desarrollo social y la pervivencia del sistema, y la formación de individuos potencialmente productivos para el mismo. Sin embargo, frente a este posicionamiento más crítico, el cuerpo silenciado e inmóvil es una lección necesaria en la formación del ser humano, el alumno necesita aprender a controlar los impulsos de su cuerpo, porque sólo en dicho ejercicio de voluntad, conseguirá llegar al autogobierno real de su cuerpo, no para contribuir a la sociedad, sino a la formación de sí mismo.

Como afirman Martínez y García (1997), y siguiendo a Vaca (1995), el cuerpo permanece silenciado e inmóvil en la escuela, y sólo es desatado en los recreos y tratado de manera explícita en el marco de la Educación Física. Los recreos representan para los alumnos su necesaria vía de escape, de catarsis, para continuar luego con sus quehaceres intelectuales. La Educación Física, por su parte, se ocupa de la perspectiva físico-motriz del cuerpo, por lo que representa la mejor vía de acceso a la realidad corporal del alumno.

Es innegable la descripción de la realidad llevada a cabo por estos autores sobre la posición del cuerpo en la escuela, sin embargo, su lectura puede hacerse de dos modos totalmente diferentes. Este adoctrinamiento puede llevar a interpretar la escuela como una herramienta al servicio social de tal manera que instruya cuerpos potencialmente capaces para el rendimiento social. Pero este mismo hecho doctrinal sobre el cuerpo puede ser sólo un paso previo y necesario en la educación corporal, de tal manera que el alumno aprenda a controlar su cuerpo (su movimiento-quietud, su silencio-lenguaje, etc.) para que pueda más adelante no ser esclavo de la materia que le forma, sino libre en el ejercicio de su autonomía. La verdadera libertad se sustenta sobre la sabiduría como disposición del conocimiento intelectual, del haber corporal, del sentir emocional, del dudar existencial y de la aspiración espiritual.

Si bien, y pese a cualquier juicio de valor o posicionamiento ideológico, traduciendo la posición del cuerpo en la educación occidental contemporánea como parte de la cultura social postmoderna, a la terminología propuesta por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo, podría concretarse el valor del cuerpo prioritariamente en intelectual, instrumental, ético (dado que es la forma de asegurar la docilidad de un cuerpo en convivencia social) y biológico (en la medida que asegura la salud física que permite el ejercicio intelectual del cerebro como realidad material).

6. EDUCACIÓN FÍSICA

Mientras el cuerpo se ve silenciado e inmovilizado en la escuela y desatado en los recreos, la Educación Física le concede su momento de gloria, versando su

quehacer sobre el movimiento del mismo, contrario al pretendido inmovilismo que caracteriza el resto del horario escolar.

La Educación Física ha viajado por innumerables teorías, se ha visto influida por muy variadas corrientes, y repercutido toda una tradición histórica y social vivida a lo largo de la cronología. Así, la Educación Física ha representado al cuerpo desde su concepción más mecanicista, hasta su vertiente deportiva, pero siempre se ha definido como un instrumento al servicio de un fin último que no es nunca el cuerpo en sí mismo, sino un haber ajeno al mismo o cualquiera que sea la técnica precisada.

La Educación Física no es una educación corporal, sino de la motricidad y el terreno físico del cuerpo, el objetivo no es el cuerpo en sí mismo sino su movimiento, lo cual deriva en numerosas implicaciones. Siguiendo la misma línea argumental previamente expuesta, y retomando la necesidad de disponer del cuerpo como materia para poder acceder a la libertad del mismo y no ser víctima del dominio de la sustancia corporal, el cuerpo en Educación Física no puede ser sólo educado en el movimiento, sino también en la quietud necesaria en determinados momentos de pausa o cuando la actividad lo requiera por razones varias. Contener el cuerpo es controlar también su movimiento, de modo que se torna una lección importante en el ejercicio de la Educación Física.

Dado que la Educación Física es concebida como una parte de la educación que se ocupa de la dimensión físico-motriz sustentada en la materialidad del cuerpo, parece deducirse que el objetivo del movimiento queda centrado en aspectos físicos y motrices, relegando a un segundo plano, o en ocasiones llegando a ignorar, el resto de dimensiones que forjan al ser humano y lo definen como unidad, es decir, su dimensión intelectual, emocional, afectivo-social, existencial y espiritual, en su relación con la razón, los demás, consigo mismo y con el mundo.

La Educación Física ha revestido numerosas funciones a lo largo de la historia, desde funciones higiénicas y de salud, hasta funciones hedonistas como placer del cuerpo en movimiento, ocupación activa del tiempo de ocio que, de alguna manera, revierte de nuevo en su función higiénica. El currículo vigente recolecta toda esta cosecha histórica y centra su interés en su función de salud y ocupación del tiempo de ocio con habilidades y técnicas específicas cada día más diversificadas. En todo caso, el objetivo queda centrado en el movimiento corporal en su dimensión más material, como sustancia que lo da forma.

Con el paso de los años, la Educación Física ha destapado la necesidad del estudio intelectual del cuerpo, centrando su interés en una mayor comprensión del mismo y sus posibilidades y limitaciones de movimiento. Asimismo, las nuevas tendencias en la disciplina evidencian la denuncia del tratamiento del cuerpo en su dimensión emocional, incluyendo contenidos de expresión corporal que pudieran mitigar dicha deficiencia, y en su valor ecológico, integrando contenidos de actividades físico-motrices en el medio natural. Del mismo modo, el ejercicio del movimiento corporal reclama un código ético y moral de comportamiento, en la medida en que no es posible la convivencia sin unas normas preestablecidas.

De esta manera, se desvela la inquietud de la Educación Física por contribuir a una educación en valores del alumno, sin embargo, falta reflexión y formación, una

nueva herramienta no presta ninguna utilidad si no se sabe manejar, un nuevo contenido no reporta ningún cambio educativo si los objetivos no son detenidamente revisados. Así por ejemplo, la expresión corporal podría ser una vía de acceso a la dimensión emocional del alumno, sin embargo, tiende a materializarse siguiendo la inercia establecida e instituida tradicionalmente en Educación Física, es decir, una reproducción de la técnica modelo que deja mudo al cuerpo, mutilado en su expresión, y trabaja con las técnicas más codificadas de danza y dramatización.

La Educación Física debe aprovechar el movimiento del cuerpo para acceder al mismo disfrutando del privilegio de su posibilidad físico-motriz, y no reduciéndose y esclavizándose a la reproducción de una técnica que imite el modelo como objetivo en sí mismo. De manera análoga a lo anteriormente expuesto en educación, la técnica suele constituirse como el primer paso en la formación, pero no puede siempre tratarse del objetivo en sí mismo, sino de un medio para otro fin.

Los valores se construyen sobre experiencias y moldean actitudes condicionando la conducta humana. Las experiencias brindadas por la Educación Física son tan ilimitadas como el movimiento en sí mismo. Sin embargo, cada posibilidad puede ser tan educativa como no educativa, todo depende del enfoque aportado por el docente como guía del proceso educativo, de su interés por implicarse en dicho proceso o de su concepción del ser humano, ya sea fragmentado o concebido como unidad.

Todo intento renovador en Educación Física se ha visto obliterado por la falta de solidez en sus principios, y finalmente se ha embarcado en la corriente axiológica que atribuye valores biológicos, hedonistas, dinámicos, instrumentales, e incluso intelectuales al cuerpo y su movimiento, sólo recordando su valor ético cuando la urgencia de la situación lo requiere para asegurar la calma, o su valor afectivo-social cuando el azar o la casualidad del contexto fluya sin previa planificación.

Podría así resumirse el valor del cuerpo imperante en el ejercicio de la Educación Física interpretando la realidad sobre la terminología propuesta por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo. De este modo, los valores del cuerpo preponderantes en la disciplina de Educación Física se corresponden con el biológico, dinámico, y placer prioritariamente, y el instrumental, intelectual y ético de manera más secundaria.

CAPÍTULO 1. VALORES Y CUERPO

1. VALORES

1.1. Justificación en los valores del cuerpo

La presente tesis doctoral se ocupa del estudio de los valores del cuerpo de los alumnos de primero de bachillerato de la comunidad de Castilla y León, y de algunos de sus profesores de Educación Física.

Descifrar los valores implícitos en la concepción del mundo por parte de cada individuo capaz de valorar, es conocer la realidad que vive y quiere vivir.

El ser humano es concebido como una unidad, superando cualquier posicionamiento o perspectiva dualista según la cual quedaría dividido en cuerpo, mente y alma. Cada experiencia del mundo le vincula con una realidad, ya sea a nivel material, intelectual, emocional, existencial o espiritual. Esta experiencia humana le conduce a una construcción axiológica que le organiza su visión del mundo, de sí mismo, de los otros, de las relaciones con todos ellos y la existencia y, al mismo tiempo, dirige sus actitudes y define su conducta.

El cuerpo es hoy día vivido sin reflexión, es utilizado en su existencia pero ignorado en su más sincera esencia, por lo que a veces muere de frivolidad sin ser apenas escuchado. El cuerpo reclama su necesidad humana, pero la sociedad actual oculta su naturaleza, desarraiga su presencia y enmascara la tierra que le forma.

Así, los valores del cuerpo de la sociedad occidental contemporánea evidencian un cuerpo fragmentado al servicio de otra entidad que niega la verdad de la unicidad del hombre. Esta clasificación y jerarquización axiológica heredada social y culturalmente condiciona el pensamiento de cada uno de sus miembros, y su experiencia de la realidad en todas sus dimensiones. La educación, en este contexto,

es concebida como otro hecho de cultura que confirma la tendencia social hegemónica. Por su parte, la Educación Física sigue esta misma línea, definiendo en todo caso algunas particularidades que la vinculan a su concreción en el movimiento corporal.

Profundizar en el estudio de los valores del cuerpo, proporcionará al observador una mayor información a su disposición, la verdadera raíz donde se gesta su personalidad y su identidad.

De este modo, en primer lugar se pretende analizar el concepto de valor, sus características, su definición, su jerarquía y clasificación, su evolución histórica, su desarrollo personal y su situación actual, para pasar a continuación a concretar dicho campo del conocimiento o Axiología sobre la realidad corporal del hombre como ser humano, y finalmente describir el legado socio-educativo evidenciado sobre los valores del cuerpo en la actualidad del mundo occidental.

El concepto de valor debe ser previamente esclarecido en todas sus implicaciones, para poder interpretar posteriormente de manera oportuna la aplicación de este concepto sobre el cuerpo.

1.2. Concepto, definición y características de los valores

El concepto de valor posee un carácter multidimensional y polisémico pero, como subraya Altarejos (1998:400), siempre destaca su valía como “*entidad valiosa, estimada y digna*”. Su carácter polisémico alude a diferentes características que lo definen como proyecto ideal, puesto que son apreciados y deseados, como opción, de modo que se eligen y buscan de forma voluntaria, como creencia, ya que se integra en la estructura del conocimiento dándole sentido, como patrón, en la medida que orienta la vida y la conducta del hombre, o como característica, de la acción humana que a la postre define la personalidad.

Son numerosos los autores que subrayan unos u otros aspectos del concepto valor, siguiendo a Quintana (1998:126) y Medina, Ruiz y García (2001:128), todos coinciden en destacar características tales como la *Apetibilidad*, en la medida en que siempre resultan apetecibles, es decir, con valor, la *Polaridad*, ya que su calificación se enmarca dentro de la dicotomía valor-disvalor, la *Jerarquía* dado que establece un organigrama o estructura en la que no todos tienen el mismo valor, el *Sistema o categorización*, hasta el punto que se ordenan en grupos según su naturaleza, el *Requerimiento* puesto que gozan de fuerza para orientar, la *Referencia*, dado que se refiere a un sujeto y es éste el encargado de su elección, la *Infinitud*, en la medida en que ningún valor llega a acabarse, y la *Gradación*, ya que cada valor es estimado con diferente intensidad.

Es quizás este atributo polisémico quien responde al porqué en ocasiones este concepto es equiparado o confundido como sinónimo de actitud, bien, ideal o norma. Se puede establecer un símil del concepto de valor con el de un poliedro en la medida en que puede observarse y ser concebido desde distintas ópticas o ángulos.

El valor, entendido en su sentido más amplio, es la relevancia concedida a una cosa o acción determinada. El término puede ser aplicado en numerosos y muy variados contextos, siempre dando cuenta de un determinado grado de importancia que se hace de algo.

Definir el concepto de valor se torna labor complicada dada la complejidad de traducir todas las características que le reporta su carácter multidimensional. Se presentan así las definiciones que pudieran otorgar mayor riqueza a la conceptualización del término valor. A este respecto, Mollo y Pieretti (1996:50) definen los valores como *“aquello que expande la conciencia del propio yo y aumenta la excelencia de una situación existencial”*. Por su parte, Roveda (1994) afirma que son *“bienes existencialmente apreciados y sentidos, según criterios antropológicos, éticos y pedagógicos”*. Del mismo modo, Rokeach (1973) lo define como *“una creencia duradera donde un modo de conducta o un estado último de asistencia es personal y socialmente preferible a un opuesto modo de conducta o estado final de existencia”*. Todos estos autores atienden a un concepto de valor compartido por un grupo de personas, un consenso social, sin embargo, otros autores inciden en el carácter personal que cada individuo le concede. Como afirma R. Medina (2001:128), los valores *“son algo natural, propio de todo ser y propio de cada persona”*. En esta línea, Ibáñez-Martín (1989) define los valores como *“toda perfección real o ideal, existente o posible, que rompe nuestra indiferencia y provoca nuestra estimación porque responde a nuestras tendencias y necesidades”*. Asimismo, Capitán (1979:156) lo define como *“una cualidad del ser”* y Gervilla (2000a:17) como *“una cualidad, ideal o real, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa-utópica orienta la vida humana”*.

Traspassando esta idea al cuerpo, Gervilla (2002) define su valor como *“cualidad o sentido apetecible del ser (...), estados de perfección del cuerpo, más allá de la realidad, que nunca se alcanzan del todo”*.

Se establece una dicotomía entre el ideal deseado y su opuesto, entre el valor y el disvalor, que suponen el posicionamiento de cada individuo en función de sus propios criterios de valoración construidos en base a sus aprendizajes y experiencias. Siguiendo a Medina Rubio, Rogelio y otros (2001:128), los valores no son nunca una afirmación aséptica e indiferente, sino que responden a necesidades de las persona, destacan por su perfección y dignidad, y las mueven a actuar.

Los valores conforman una unidad que integra lo objetivo y lo subjetivo, lo social y lo individual, y donde se establecen relaciones entre todos los miembros de su estructura dotándola a ésta de dinamismo. Frondizi (1972) sostiene que estas relaciones dependen a la vez de las reacciones del objeto y de las cualidades del sujeto.

La relación objeto-sujeto es tratada en los tres planos del análisis del valor; el sistema objetivo, subjetivo y oficialmente instituido según Corzo (1989). El sistema objetivo de valores se correspondería con los valores hegemónicos en la sociedad, el sistema subjetivo por la interpretación personal que hace cada individuo o grupo tras un proceso de valoración, y el sistema de valores oficialmente instituido sería el resultado de la generalización de los sistemas subjetivos que pueden corresponderse o

no con el sistema objetivo de valores. Este último define el proyecto de sociedad y el modelo de hombre que legitima.

Siguiendo a Medina, Ruiz y García (2001:129-130), se diferencian dos teorías, el subjetivismo y el objetivismo axiológico.

La primera mantiene que todo se relativiza a la situación, momento e incluso criterio empleado, no existiendo nada con una validez absoluta. La segunda teoría, u objetivismo axiológico, sostiene el punto de vista opuesto, según la cual los valores son absolutos y tienen validez de manera individual y aislada a cualquier otra variable porque son independientes del individuo, el lugar o el tiempo.

Gervilla (1988:32) subraya que los valores son *“objetos ideales más allá de la experiencia física o psíquica y, por tanto, no subjetivos sino objetivos, pues valen independientemente de las cosas y de nuestras valoraciones o estimaciones”*.

Por su parte, Max Scheler como referente en la filosofía al hablar de valores. Scheler, en Reali y Antisseri (1988), establece que los valores son esencias objetivas a priori, esto es, universales y necesarios que la persona puede percibir mediante una intuición sentimental. Scheler critica el pedestal en el que se le ha puesto a la razón en la filosofía occidental y aboga por una eterna y absoluta legitimidad de los sentimientos, tan absoluta como la lógica pura, pero que de ningún modo puede reducirse a la legitimidad típica de la actividad intelectual. Lo que ve el sentimiento son las esencias en cuanto valores. Como afirma Scheler (Reali y Antisseri, 1988): *“Existe un modo de experiencia cuyos objetos son inaccesibles para el intelecto: éste, en relación con ellos, se muestra tan ciego como el oído y la oreja ante los colores; dicho modo de experiencia nos coloca ante los auténticos objetos y ante el orden eterno que existe entre ellos, es decir, ante los valores y su jerarquía”*. En la concepción de Scheler, los valores son objetivos, no dependen de cada persona, sino que existen sin necesidad de que exista una persona que los emita, lo cual puede verse cuestionado en la medida en que cualquier análisis presenta valores diferenciados para cada persona.

El presente estudio entiende la validez universal de algunos valores, sin embargo, analiza las valoraciones asumidas por cada individuo en una serie de aspectos, lo cual implica que cada individuo tiene sus propios valores o subjetivos.

1.3. El concepto de valor en la historia de la Filosofía

El estudio de valores queda directamente vinculado con la Ética y la Moral, términos utilizados de manera indistinta, pero que revisten determinadas diferencias en su connotación. A lo largo de la literatura ambos conceptos han sido identificados con un mismo origen etimológico. Así, la ética procede del vocablo griego “ethos”, que significa modo de ser o carácter, y la moral procede del latín “moralis”, que también significa modo de ser o carácter. Sin embargo, el diccionario filosófico (Ferrater, 1979) expone que *“la etimología y la historia semántica de estos términos señala que “ethos” alude a aquel comportamiento de los individuos que puede ser derivado de su propio carácter, mientras que la “moralis” alude a las costumbres que regulan los comportamientos de los individuos humanos en tanto que son miembros de un grupo social”*. Añadiendo que *“ni la conducta ética, ni la conducta moral pueden tener lugar*

al margen de una mínima intervención filosófica destinada a establecer las conexiones entre los comportamientos personales éticos y morales dentro de algún sistema de fines o de valores mejor o peor definidos". Advirtiendo al mismo tiempo sobre el término moral en la lengua española que *"moral supone de algún modo la presión de unas normas vigentes en un grupo social dado, donde mores es igual a costumbre"*.

Al margen de esta diferenciación terminológica se puede señalar, como indica Goñi (2002), que la filosofía sienta sus raíces en Grecia, donde el hombre se plantea numerosos dilemas sobre sí mismo y el mundo entre los que destacan reflexiones axiológicas y modelos éticos que oscilan entre fundamentos de virtud y de placer, así como reflexiones en torno a los valores. En este campo, Protágoras y los sofistas, sostienen el carácter relativo asignado a cuestiones morales negando la objetividad del bien y el mal. Protágoras niega así la objetividad de valores y sofista o retórico interviene dirimiendo las contradicciones en su camino hacia la unificación de criterios.

Ante este relativismo y escepticismo sofista, según señala González (2014), Sócrates lucha por buscar la definición que expresa la esencia de las cosas. Por su parte, Platón, como discípulo de Sócrates, plantea la posibilidad de encontrar valores absolutos o perfectos en su categoría de verdades que servirían de guía o referencia.

Comienza aquí la batalla dicotómica entre el objetivismo y el subjetivismo axiológico que postula las diferentes concepciones a lo largo de la historia y literatura.

Aristóteles retoma el debate axiológico en la filosofía griega como discípulo de Platón, pero en este caso rompiendo con su maestro especialmente en lo que al mundo sensible y mundo perfecto se refiere.

Se pueden por tanto encontrar en la antigua Grecia diferentes posicionamientos ante la moral y dilemas morales. Así, la moral epicúrea acepta todo lo que produzca placer al ser humano, mientras que la moral estoica privilegia la disciplina, la austeridad y los comportamientos comedidos de los hombres. Esta dualidad derivó finalmente en una crisis de valores en el mundo antiguo.

La aparición del cristianismo caracterizó el siguiente período medieval en la medida en que se constituyó como referencia moral absoluta e imperativa. A este respecto, Forment (2004) señala que desde el siglo V hasta el siglo X la cultura occidental experimenta un período de transición entre el mundo antiguo y la cristiandad medieval, y que el siglo XIV es una época de divergencias y descomposición de la cultura en todos sus aspectos y su armonía conjunta. La moral cristiana que había prevalecido en la etapa precedente se va desvaneciendo dando paso al mundo moderno en el siglo XVI, donde la ciencia y la razón van desbancando a la religión. Son los siglos del renacimiento, el racionalismo, el empirismo, la ilustración, donde numerosos autores recogen su aportación como Descartes (1596-1650), Lutero (1483-1546), Pascal (1623-1662) y Kant (1711-1776) entre otros.

Se podría señalar a Kant como la figura emblemática dentro del ámbito de la moral, quien mantiene que el deber sería el centro del concepto de ética y la guía de las acciones de las personas que persiguen el bien como lo que debe hacerse.

En cuanto a Descartes podría decirse que concibe la tarea moral como un cultivo de la razón progresando así en el conocimiento de la verdad.

Por su parte, frente a este posicionamiento que sitúa la verdad en la razón y sostiene el racionalismo cartesiano que caracteriza a Descartes, Pascal afirma que sólo la fe y la religión podrían ofrecer verdaderas respuestas al dilema existencial.

Es importante destacar la función del colectivo burgués emergente en esta época que destrona el papel hegemónico de la nobleza y su aliada Iglesia llegando a desvirtuar el poder confesional de la religión.

En este contexto, se desarrolla el capitalismo que caracteriza los quinientos años de modernidad y que concibe como mercancías todas las áreas de la vida, incluso al ser humano en sí mismo y las relaciones humanas. Hecho y moral que persiste a lo largo del siguiente período de postmodernidad y que conduce a la deshumanización de la sociedad. En ambos casos, se caracteriza y denomina crisis de valores. Ante la crisis de valores actual se levantan diversos postulados apoyados por unos u otros autores que, en términos generales, podrían ser reducidos a dos grupos; por un lado, aquellos que ostentan la representación del poder establecido y que conciben como inevitables las desigualdades sociales y, por otro lado, aquellos que soportan el ejercicio de poder de sus representantes de manera crítica, cuestionando el estatus-quo, la opresión asumida, la miseria no minoritaria y, en definitiva, la dignidad del hombre.

Así, los diferentes autores contribuyen con su particular visión. Paulo Freire lidera la búsqueda de un proyecto de esperanza que crea en una nueva sociedad con otra ideología. Marx lidera los reclamos de la clase social obrera, atea y socialista que funda sus raíces en la solidaridad y el amor entre los seres humanos.

Nietzsche (1844-1900) en su obra *Genealogía de la Moral* (2001), sostiene que los valores morales se derivan de la relación establecida entre esclavos y amos de manera recíproca y bidireccional asumiendo una posición reduccionista de los valores morales.

Fueron varios los filósofos existencialistas que durante el siglo XX hicieron su contribución en cuanto a la jerarquía de los valores, pudiendo destacar, en un enfoque más ateo, a Sartre (1905-1980) y Camus (1913-1960) y, desde un enfoque cristiano, a Husserl (1859-1939) y Heidegger (1889-1976). Tratando de reencontrarse con la libertad otorgada al ser humano, y bajo la angustia que produce la existencia en el mundo, los existencialistas ateos se preocuparon por solucionar desesperadamente el problema de elaborar un código de valores que le permitiera al hombre actuar y vivir en el mundo, y los existencialistas cristianos por llevar a cabo las directrices impuestas por la Biblia o el Corán que sirven de guía para la acción.

En medio de este entramado, se encuentra la Axiología, definida como la Teoría General de los Valores (Prellezo, 2010), que aporta una especial contribución al estudio de los mismos. La axiología es una rama de la filosofía, que tiene por objeto de estudio la naturaleza o esencia de los valores y de los juicios de valor que puede realizar un individuo. Es por ello que en ocasiones, a la axiología se la denomine filosofía de valores. La axiología, junto con la deontología, se constituyen como las ramas más importantes de la filosofía que contribuyen con otra rama más general, la ética.

Siguiendo a Quintana (1998), Lavelle (1883-1951) afirma que el tratado de los valores encuentra su origen en el siglo XIX, y que inicialmente la Axiología concebía el valor como algo libre de la realidad. Se evidencian dos corrientes en sus acepciones y diferentes connotaciones asignadas a la Axiología, el formalismo, representado por Lotze (1817-1881), considerado el padre de la filosofía de los valores y por Windelband (1848-1915) fundador de la Escuela Axiológica de Baden, y la concepción realista, la cual a su vez incluye la escuela fenomenológica, con Scheler (1847-1928) y Hartman (1880-1950) como representantes, y la escuela realista, a la que pertenecen Le Senne (1882-1955) y el propio Lavelle (1883-1951). La escuela fenomenológica concibe los valores como cualidades ideales objetivas independientes de apreciación alguna, y la escuela realista sostiene que todas las cosas tienen su propio valor y es relativo a cada ser.

1.4. Jerarquía de valores

La preferencia de unos valores sobre el resto revela o se traduce en una escala valorativa en la que determinadas apreciaciones gozan de una posición privilegiada ostentando un escalón superior en el orden categórico establecido sobre esa escala o rango. Jerarquizar supone categorizar, ordenar una sucesión de entes, entendidos en su sentido más amplio, teniendo en cuenta determinadas variables, parámetros o características. Según Frondizi (1974) los valores están, además, ordenados jerárquicamente, esto es, hay valores inferiores y superiores. Los valores se dan en su orden jerárquico o tabla de valores. La preferencia revela ese orden jerárquico; al enfrentarse a dos valores, el hombre prefiere comúnmente el superior, aunque a veces elija el inferior por razones circunstanciales. Es una característica de los valores estar ordenados jerárquicamente. No es fácil, sin embargo, señalar los criterios que se deben usar para determinar tal jerarquía.

Esta estructura jerarquizada que caracteriza a los valores no se puede definir en términos absolutos e inamovibles, sino que representa variables relativas y dinámicas. Como sostiene Frondizi (1974:225), es tan importante el orden en que aparezcan los valores como *“los criterios para determinar cuándo un valor es superior a otro dentro de una situación concreta”*. Si bien es cierto, como apunta Camps (1994 y 1996), hay valores que, por sus especiales características, se han mantenido como positivos universales a lo largo de la historia de la Humanidad como es el caso de la libertad, la solidaridad, la honestidad, la justicia o la igualdad, entre otros.

A continuación se reproduce la jerarquía de los valores establecida por Scheler (Derisi, 1979) al tratarse de uno de los primeros estudiosos en este campo y representar así una referencia importante en el presente estudio. Scheler clasifica los valores en cinco categorías encarnándose cada uno de ellos en una persona o modelo tipo. Así los valores sensibles se encarnan en el vividor, los de la civilización en el técnico, los vitales en el héroe, los culturales o espirituales en el genio y los religiosos en el santo. Del mismo modo, establece una o varias dicotomías valor-disvalor para cada una de las categorías expuestas; en los valores sensibles oscila entre alegría-pena, placer-dolor, en los valores de la civilización entre útil-perjudicial, en los valores vitales entre noble-vulgar, en los valores culturales o espirituales distingue los estéticos, los

cuales oscilan entre lo bello-feo, los ético-jurídicos, entre justo-injusto, y los especulativos entre verdadero-falso, y por último los valores religiosos entre lo sagrado-profano.

Este cosmos de valores asciende desde los valores sensibles hasta los religiosos. Scheler critica, en lo que él ha definido la antropología del burgués, al hombre moderno, resentido y desconfiado que se ha dejado seducir por el valor de lo útil y se ha vuelto insensible ante el valor de lo trágico.

A este respecto, Trías (2004: 341-342) destaca que *“hoy vivimos en una sociedad plenamente secularizada en la cual no vale ya apelar a instancias sagradas para convalidar actitudes y proyectos, iniciativas o empresas. La razón ha sido elevada al rango de lo sagrado”*. Para este autor, se impone hoy la tarea de secularizar la razón, de rescatar la razón de ese dominio de lo sacro. Así, Trías, ante la pregunta qué es el hombre, responderá que el habitante de la frontera en cuanto abierto al misterio o a lo que le trasciende.

Por su parte, Xabier Zubiri (2007:449) usará la palabra “religación” para hacer referencia a esos valores religiosos que aparecen en la jerarquía de Scheler y que en la civilización actual están completamente olvidados. *“Lo que hace posible olvidar la religación es la suficiencia de la persona. El éxito de la vida es el gran creador del ateísmo. La confianza radical, la entrega a sus propias fuerzas para ser y la desligación de todo, son un mismo fenómeno; sólo un espíritu superior puede conservarse religado en medio del complicado éxito de sus fuerzas para ser. Así desligada, la persona se implanta a sí misma en su vida, y la vida adquiere carácter absolutamente absoluto. Es lo que San Juan llamó en frase espléndida, la soberbia de la vida. Por ella, el hombre se fundamenta a sí mismo (...) no me refiero a los fracasos que el hombre puede padecer dentro de su vida, sino a aquel fracaso que, no conociendo fracasos, es fracaso: el fracaso radical de una vida y de una persona que han intentado sustantivarse”*.

Pero, frente a la antropología del burgués, Scheler elabora una antropología personalista de la que surge un sujeto que es capaz de ser espiritual y es persona. El hombre es capaz de preguntarse qué es una cosa en sí misma, es capaz de captar esencias, prescindiendo del interés vital que las cosas puedan tener para alguien en particular. En el puesto del hombre en el cosmos escribe que el hombre es capaz de desvincularse del poder, de la presión, del vínculo con la vida y de aquello que le pertenece. En este sentido, es un ser espiritual ya que no está atado a impulsos y al ambiente.

1.5. Clasificación de valores

A partir del siglo XX son muchos los autores que establecen diferentes tipologías jerárquicas de los valores, sin embargo, resulta difícil destacar cuáles son las más importantes. Así, Palencia (2006) señala que las más importantes son las de Scheler (2001), Parsons (1951), Maslow (1954), Spranger (1961), Allport, Vernon y Lindzey (1960), Rokeach (1973), Hofstede (1984) y Schwartz y Bilsky (1987). Por su parte, Ros (2001) destaca a Hofstede (1984), Inglehart (1999), Rokeach (1973) y Schwartz (1987). Linares reduce a dos los autores más importantes en cuanto a las

tipologías de valores, Rokeach (1973) y Schwartz y Bilsky (1987), y Brikmann (2000) y Carrasco y Osses (2008) a uno, Schwartz y Bilsky (1987), al ser el pilar básico donde se apoya la mayoría de investigaciones de valores quizás por la gran aplicabilidad de sus instrumentos de medida o recogida de datos.

Revisando brevemente algunas de las citadas clasificaciones, se puede resumir las tipologías de valores en varias categorías a continuación explicadas. Se procede así a una breve revisión de algunas de las citadas tipologías y a un estudio más detallado de las teorías aportadas por Rokeach (1973) y Schwartz y Bilsky (1987) al tratarse de las más influyentes al hablar de investigación reciente.

Parsons citado por Parsons y Shils (1951), y Ros (2001) en Ros y Gouveia (2001), reduce a cinco las categorías de valores que se manifiestan en cualquier acción humana; activación del impulso y disciplina, interés privado, interés colectivo y trascendencia versus inmanencia y modalidad de los objetos.

Spranger citado por Quintana (1998) presenta seis modelos de hombre; teórico, económico, estético, social, político y religioso.

Allport, Vernon y Lindzey (1961) se basan en los modelos de hombre de Spranger a los que añaden determinadas características y reducen a su realidad racional y lógica; el hombre teórico sería racional y lógico, el hombre económico se vincularía con la satisfacción de necesidades corporales, sociales y económicas, el hombre estético incluiría la armonía y la belleza, las relaciones personales y sociales, y el hombre político estaría guiado por la búsqueda del poder.

Asimismo, a continuación se detallan las teorías axiológicas de los autores más influyentes y las categorías establecidas en cada caso.

Hofstede citado por Palencia (2006) distingue cuatro dimensiones dicotómicas que caracterizan a una cultura; dimensión distancia de poder, dimensión evitación de la incertidumbre, dimensión masculinidad-feminidad y dimensión individualismo-colectivismo.

Triandis (1994), partiendo del modelo axiológico de Hofstede y su dimensión individualismo-colectivismo, desarrolla la dimensión ideocentrismo-alocentrismo.

Maslow establece una jerarquía piramidal de motivaciones humanas organizada desde los valores más básicos a los más elaborados. En la base de la pirámide se sitúan los motivos de supervivencia que abordan necesidades fisiológicas y de seguridad. En el siguiente escalón se sitúa la necesidad de pertenencia al querer ser aceptado y querido, y de autonomía, ante la necesidad de recibir aprobación y reconocimiento. A continuación se sitúa la necesidad de crecimiento personal, la apreciación estética de disfrute del orden y belleza, la necesidad de autorrealización que es la expresión del propio potencial e identidad.

En lo que se refiere a los autores más influyentes de cara a la investigación empírica, se detallan a continuación las teorías y tipologías de valores de Rokeach (1973) y Schwartz y Bilsky (1987).

Rokeach citado por Llinares, Molpeceres y Musitu (2001) resume a dos los tipos de valores, valores terminales y sociales, referenciando los primeros como estados

finales de existencia o fines de las personas, y los segundos como modos de conducta idealizados o medios para lograr los valores finales; los valores terminales pueden ser a su vez personales (autorrealización, felicidad y armonía interna) o sociales (seguridad social, nacional, paz, justicia e igualdad), y los valores instrumentales pueden ser a su vez morales (ser honesto, responsable) o competenciales (ser capaz, curioso, imaginativo). El sistema de valores de los sujetos se define como un plan o patrón para orientar, evaluar, resolver conflictos y tomar decisiones.

Schwarz y Bilsky (1987) postulan diez tipos o dominios motivacionales o dimensiones de valores concebidas como conjunto de relaciones dinámicas: autodirección, estímulo, hedonismo, logro, poder, seguridad, conformidad, tradición, espiritualidad, benevolencia, universalismo. Todas ellas son concebidas en sus dos dimensiones o dimensiones bipolares: apertura al cambio (autodirección y estimulación versus conservación, seguridad, conformidad y tradición) y auto trascendencia (universalismo y benevolencia versus autopromoción, poder). Además, los valores se dividen según sus intereses en: colectivistas (benevolencia, tradición y conformidad), individualistas (poder, logro, autodirección, estimulación, hedonismo) y mixtos (universalismo, seguridad). En este contexto, la búsqueda de valores inscritos en uno u otro grupo de las diferentes tipologías puede suponer un enfrentamiento o conflicto a nivel psicológico o social. Así por ejemplo podría contrastar autodirección y estímulo versus conformidad, tradición y seguridad, universalismo y benevolencia versus logro y poder, hedonismo versus conformidad y tradición, o espiritualidad versus hedonismo, poder y logro.

Del mismo modo, no se puede obviar al hablar de valores, como tipología axiológica e incluso instrumento de valoración, la importante contribución de Hall y Tonna. Siguiendo a Bunes et al. (2015), este modelo relaciona los valores con determinadas etapas del desarrollo señalando valores prioritarios en cada etapa. El modelo de Hall-Tonna se compone de cuatro fases y cada fase a su vez de dos etapas. La fase I coincide con la Supervivencia, la fase II con la Pertenencia, la fase III con la Iniciativa y la fase IV con la Interdependencia.

La fase I consta de la etapa 1 de supervivencia y la 2 de seguridad.

La fase II consta de la etapa 3 de familia y la 4 de institución.

La fase III consta de la etapa 5 de vocación y la 6 de colaboración.

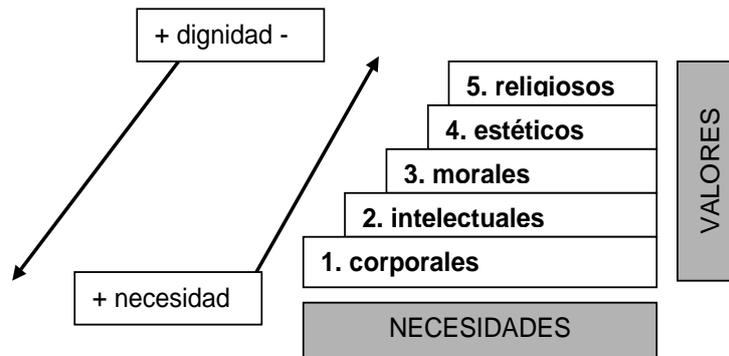
Y la fase IV y última de la etapa 7 de sabiduría y la 8 de orden mundial. Para cada una de estas etapas se precisa una sucesión o inventario de conceptos o sustantivos asociados, en base a los cuales se aplica este instrumento de valores.

Por su parte, Casares (1995) ofrece un instrumento de medida de los valores de la persona en el que ofrece 250 palabras estructuradas en 10 categorías de valores asignando 25 palabras a cada una de esas 10 categorías. El sujeto debe indicar su grado de agrado-indiferencia-desagrado, calificando su sentimiento en cinco niveles según su reacción, con cada una de esas afirmaciones o palabras de una manera espontánea o poco reflexiva, de tal forma que finalmente se obtenga una valoración de cada valor de la persona: corporales, intelectuales, afectivos, estéticos, individuales, morales, sociales, ecológicos, instrumentales y religiosos.

Son muchas las clasificaciones de valores que pueden ser encontradas a lo largo de la literatura por lo que se han citado y detallado las más influyentes actualmente o las más reconocidas dentro de este campo de estudio. Sin embargo, cabe destacar algunas otras no incluidas hasta el momento como parte de los clásicos, pero imprescindible desarrollar dada la riqueza que presentan y la complejidad que abordan al dejar fuera de ellas el menor número de aspectos posibles.

Así, Altarejos y otros (1998:412) proponen:

Ilustración 1: Valores y la persona.



Igualmente, Medina (2001:131) propone la siguiente clasificación de valores:

Tabla 1: Clasificación de valores.

<i>Dimensión humana</i>	<i>Valores</i>	<i>Actitudes</i>	
<i>De supervivencia</i>	<i>Técnicos</i>	. <i>Economía de medios</i> . <i>Eficiencia en el trabajo</i> . <i>Perfeccionamiento de destrezas</i>	
	<i>Vitales</i>	. <i>Respeto a la vida</i> . <i>Desarrollo de facultades físicas</i> . <i>Equilibrio psicofísico</i>	
<i>Cultural</i>	<i>Estéticos</i>	. <i>Contemplación de la naturaleza</i> . <i>Goce ante las creaciones humanas</i> . <i>Búsqueda de la perfección en toda obra</i>	
	<i>Intelectuales</i>	. <i>Compromiso con la sociedad</i> . <i>Sentido crítico</i> . <i>Desarrollo de las destrezas intelectuales</i>	
	<i>Éticos</i>	<i>Individual</i>	. <i>Sentido del deber</i> . <i>Conquista de la libertad</i> . <i>Proyecto de vida</i> . <i>Responsabilidad</i>
		<i>Social</i>	. <i>Diálogo</i> . <i>Respeto</i> . <i>Amistad</i> . <i>Generosidad</i> . <i>Justicia</i>
<i>Trascendental</i>	<i>Cosmovisión</i>	. <i>Integración unitaria del entorno</i> . <i>Coherencia de vida</i> . <i>Flexibilidad</i>	
	<i>Religión</i>	. <i>Sentido espiritual de la vida</i>	

Por su parte, Cortina (2000) establece la siguiente categorización de valores:

Tabla 2: Categorización de valores.

<i>Categorías</i>	<i>Valores</i>	
<i>Útiles</i>	<i>Capaz-incapaz</i>	
	<i>Caro-barato</i>	
	<i>Abundante-escaso</i>	
<i>Vitales</i>	<i>Sano-enfermo</i>	
	<i>Selecto-vulgar</i>	
	<i>Enérgico-inerte</i>	
	<i>Fuerte-débil</i>	
<i>Espirituales</i>	<i>Intelectuales</i>	<i>Conocimiento-error</i>
		<i>Exacto-aproximado</i>
		<i>Evidente-probable</i>
		<i>Bueno-malo</i>
		<i>Bondadoso-malvado</i>
	<i>Morales</i>	<i>Justo-injusto</i>
		<i>Escrupuloso-relajado</i>
		<i>Leal-desleal</i>
	<i>Estéticos</i>	<i>Bello-feo</i>
		<i>Elegante-inelegante</i>
		<i>Gracioso-tosco</i>
		<i>Armonioso-inarmonioso</i>
<i>Religiosos</i>	<i>Santo, sagrado-profano</i>	
	<i>Divino-demoníaco</i>	
	<i>Supremo-derivado</i>	
	<i>Milagroso-mecánico</i>	

Del mismo modo, Marín (1993) establece la siguiente categorización de valores:

Tabla 3: Categorización de valores.

<i>Categoría de valor</i>	<i>Subcategoría de valor</i>	<i>Valores</i>	<i>Reacción subjetiva</i>
<i>Valores mundanos</i>	<i>Económicos</i>	<i>Caro-barato</i>	<i>Goce de posesión</i>
		<i>Abundante-escaso</i>	
		<i>Rico-pobre</i>	
	<i>Vitales</i>	<i>Útil-inútil</i>	<i>Sentimientos periféricos</i>
		<i>Capaz-incapaz</i>	
		<i>Sano-enfermo</i>	<i>Placer-dolor</i>
<i>Fuerte-débil</i>		<i>Emociones orgánicas</i>	
		<i>Enérgico-inerte</i>	<i>Sentimientos centrales</i>
<i>Valores espirituales</i>	<i>Intelectuales</i>	<i>Verdadero-falso</i>	<i>Satisfacción de la evidencia y la certeza</i>
		<i>Lógico-ilógico</i>	
		<i>Probable-improbable</i>	
		<i>Posible-imposible</i>	
		<i>Consecuente-inconsecuente</i>	<i>Inquietud por la duda y la ignorancia</i>
	<i>Morales</i>	<i>Bueno-malo</i>	<i>Sentimiento de Obligación y respeto a la Ley</i>
		<i>Justicia-injusticia</i>	
		<i>Leal-desleal</i>	
		<i>Heroico-cobarde</i>	
		<i>Altruismo-egoísmo</i>	
	<i>Estéticos</i>	<i>Bello-feo</i>	<i>Goce desinteresado de contemplación</i>
		<i>Sublime-ridículo</i>	
<i>Armonioso-desproporcionado</i>			
<i>Valores trascendentales</i>	<i>Religiosos, filosóficos. Cosmovisión</i>	<i>Santo-pecaminoso</i>	<i>Sentimiento de dependencia y de adoración, felicidad y desesperación. Seguridad de las convicciones últimas</i>
		<i>Divino-demoníaco</i>	
		<i>Sagrado-profano</i>	
		<i>Absoluto-relativo</i>	

Asimismo, Gervilla (2003) elabora una categorización de valores basada en su Modelo Axiológico de Educación Integral:

Tabla 4: Categorización de valores.

<i>Dimensiones de la persona</i>	<i>Categorías de valor</i>	<i>Valores-antivalores</i>
<i>Cuerpo</i>	<i>Valores corporales</i>	<i>Salud, bienestar, disfrute, dinamismo-desnutrición, sufrimiento</i>
<i>Razón</i>	<i>Valores intelectuales</i>	<i>Razón, reflexión, lógica-analfabetismo, ignorancia</i>
<i>Afecto</i>	<i>Valores afectivos</i>	<i>Comprensión, cariño, empatía-incomprensión, odio, miedo</i>
<i>Singularidad</i>	<i>Valores individuales/liberadores</i>	<i>Individualidad, libertad, independencia-alienación, homogeneidad, esclavitud, dependencia</i>
	<i>Valores estéticos</i>	<i>Belleza, arte, música-fealdad, desagradable</i>
	<i>Valores morales</i>	<i>Bondad, justicia, tolerancia-injusticia, maldad, intolerancia</i>
<i>Apertura</i>	<i>Valores sociales</i>	<i>Honradez, generosidad-egoísmo, guerra</i>
	<i>Valores instrumentales económicos</i>	<i>Casa, coche, tecnologías-consumismo, pobreza</i>
	<i>Valores religiosos</i>	<i>Dios, oración, fe-atéismo, increencia</i>

1.6. Cómo se aprenden los valores desde el punto de vista de la Psicología

Los valores forman parte del desarrollo moral del ser humano, que a su vez depende de factores de la personalidad, del desarrollo cognoscitivo y de las influencias del entorno, desde su microesfera hasta su realidad macrosocial.

Es importante reflexionar sobre cómo se aprenden los valores o cómo se forjan en la persona, para proceder a continuación a la intervención educativa. Enseñanza y aprendizaje es siempre un binomio indisoluble.

La cuestión moral es abordada desde distintos campos del conocimiento o ciencias, la Filosofía, la Psicología y la Pedagogía. Todas ellas aportan sus saberes a la vez que sus perspectivas del hecho, lo cual resulta enriquecedor, pero al mismo tiempo difícil de integrar bajo un mismo esquema que redunde en facilitar su comprensión como fenómeno pluridisciplinar.

A continuación se pretenden resumir los paradigmas que explican el desarrollo moral dentro del campo de aplicación de la Psicología, no tanto siguiendo a cada autor que ha estudiado y aportado sus conocimientos al respecto, sino analizando las corrientes o rasgos comunes asociados a cada teoría explicativa del desarrollo moral.

Así, la perspectiva humanística postula que la conducta humana, y con ella el desarrollo moral, es fruto de la interpretación subjetiva de los estímulos del ambiente y su percepción de la realidad. Es la persona quien encamina su vida y dirige su desarrollo seleccionando de manera consciente su propia conducta, es así el agente responsable absoluto del desarrollo moral. Maslow (1985), uno de los teóricos más significativos en esta corriente, sostiene que la conducta moral es fruto de una libre opción del individuo maduro más que de rasgos fijos de comportamientos pasivamente aprendidos.

La perspectiva fenomenológica pone su énfasis en la percepción que cada persona tiene de la realidad, siendo el centro la persona, y su realidad más subjetiva que objetiva. Rogers citado por Palencia (2006) señala que todo lo que es experimentado por el individuo es su mundo privado y su realidad, y lo denomina campo experiencial o campo fenomenológico.

La perspectiva psicoanalista tiene como máximo representante a Freud, quien concibe la moralidad como resultado, en primera instancia y edades tempranas, del principio de placer y, en segunda instancia, del de realidad.

La perspectiva conductista destaca la gran repercusión o influencia del ambiente en la conducta, centrándose en los comportamientos y factores inmediatos y observables que pueden medirse y registrarse, y que la determinan. Además el aprendizaje modifica la conducta favoreciendo su desarrollo. Dentro de esta perspectiva, el desarrollo de valores no fue un centro de interés al no tratarse de un aspecto de la conducta externa objetiva y medible. Lo concibe en términos comportamentales, objetivos y no justificables por la intención individual. Se enmarca en esta perspectiva Bandura (1977 y 1987) con su Teoría del Aprendizaje Social, aunque en ocasiones se acerca más a la corriente cognoscitivista en la medida en que la conducta humana no es sólo el resultado de las reacciones a los estímulos ambientales, sino de todo un proceso de toma de decisiones individuales en función

de las interpretaciones que hace de sí mismo, su conducta, o el mundo que percibe. En todo caso, esta teoría defiende que el niño aprende sus comportamientos sociales por imitación de modelos.

La perspectiva cognoscitivista sostiene que cada persona tiene sus propios impulsos internos y patrones de desarrollo que condicionan su comportamiento y a la vez su pensamiento. Se caracteriza por concebir a la persona como ser activo, que planifica, guía y dirige sus acciones, y no reactivo y poner mayor énfasis en el cambio cualitativo frente al cuantitativo. La conducta es explicada por procesos internos.

La perspectiva cognitivo-evolutiva subraya la doble influencia en la formación de la conducta, de la estructura cognitiva del sujeto y de su interacción con los demás. Se enmarcan en esta corriente Piaget y Kohlberg como máximos representantes. Piaget (1971) plantea cuatro etapas en el desarrollo del pensamiento (sensoriomotora, pre-operacional, operaciones concretas y operaciones formales) y es en la última etapa donde se origina el desarrollo moral, el cual pasa por dos etapas (la moral heterónoma y autónoma, es decir, basada en la obediencia a la autoridad o en la reciprocidad respectivamente). Kohlberg (1992) continuó los trabajos de Piaget y contempló el desarrollo moral paralelo al cognoscitivo con la única excepción de no asignar edades a cada período, al entender que cada persona sigue su propio ritmo en este desarrollo del juicio moral. Kohlberg, recogido por Pérez Delgado, Escrivá y Molto (1990), contempla ocho fases en el desarrollo del razonamiento moral (nivel pre convencional, estadio 1 y 2, nivel convencional, estadio 3, 4, 5 y 6). Es importante destacar la teoría social de Vigotsky (1979) que entiende el desarrollo social como una evolución a lo largo del ciclo vital condicionada por el ambiente biológico, social y cultural.

La perspectiva del ciclo vital o evolutiva sostiene que a lo largo del ciclo vital van cambiando los objetivos y las tareas y, en esta medida, se van originando nuevas herramientas para posibilitar tal continua adaptación. Persigue así la identificación de los ciclos evolutivos, cómo y cuándo se producen, intentando finalmente sentenciar un patrón común. Circunscriben sus trabajos en esta perspectiva autores como Balls, Riese y Nesseboade, Hagestead o Erickson, quien plantea un desarrollo psicológico que evoluciona de forma epigenética, es decir, con una secuencia predeterminada, y pasa por ocho estadios.

1.7. Instrumentos más utilizados para medir valores

Son numerosos los instrumentos de medida elaborados a lo largo de la literatura para medir valores, sin embargo, se destacan los siguientes como los más utilizados en el marco de la investigación:

- La escala de valores de Rokeach (Rokeach Value Survey, 1967 y 1973).
- La escala de valores de Rokeach en su adaptación de Manso, Sánchez y Peña (1998).
- El cuestionario de Valores Interpersonales de Gordon (Survey of Interpersonal Values SIV, 1977).

- El cuestionario de Valores Personales de Gordon adaptado (1996) del mismo autor.
- El Inventario de Hall-Tonna (1989).
- Otro modelo de escala de valores más informal dentro del enfoque de la Clarificación de Valores citado por Puig (1996).
- El cuestionario de valores de Schwartz y Bilsky (1987).
- El cuestionario de valores de Schwartz y Bilsky (1987) adaptado por Brinkmann para Chile (1991).
- El cuestionario de valores de Schwartz (1992).
- El cuestionario de valores de Schwartz adaptado por Zacarés (1994).
- El test de valores de Casares (1995).
- El test de valores de Casares renovado por José Álvarez Rodríguez (2007).

Merece especial atención el test elaborado por Casares (1995) que divide los valores de la persona en diez categorías de manera análoga al test sobre los valores del cuerpo de Casares y Collados (1998) empleado en el presente estudio. En ambos casos la forma de corrección es la misma, así como la interpretación de resultados. Este test ha sido muy utilizado a lo largo de las recientes investigaciones, lo cual se contempla como una referencia a la hora de analizar el cuestionario de valores del cuerpo (aplicado en escasas investigaciones publicadas) por su estrecha vinculación y parecido.

A este respecto, Gervilla (2000:210-211) establece que *“los valores de la persona admiten múltiples sentidos: cuerpo, razón, afecto, etc.”*, y se refiere a ellos atribuyéndoles las connotaciones a continuación señaladas:

1. Los valores corporales son aquellos que afectan directamente a la estructura biológica humana: salud, aseo, deporte, alimento...son, al menos algunos, de tal urgencia que su carencia acarrearía la muerte o debilitamiento de la persona.

2. Los valores intelectuales se relacionan directamente con la naturaleza racional del hombre, tales como el conocimiento, la reflexión, la sabiduría, la información..., o bien sus consecuencias: investigación, ciencia, creatividad, etc.

3. Los valores afectivos aluden, de modo primordial, a la dimensión afectiva del hombre: agrado-desagrado, es decir, a los estados de emoción, sentimientos, pasiones, tales como el amor, cariño, etc.

4. Los valores estéticos se caracterizan por el gozo espiritual que producen. Se ocupan directamente de la belleza: la música, pintura, literatura, el arte en general.

5. Los valores individuales son aquéllos que, primordialmente, afectan al ámbito individual/singular de la persona, o bien hacen referencia a la autonomía e

independencia de las instituciones, como la conciencia, la intimidad, la autonomía, la libertad...

6. Los valores morales se ocupan de la valoración ética, es decir, de la bondad o malicia de las acciones humana, atendiendo al fin o al deber, lo mismo en el plano individual que social. Afecta al ser humano en cuanto tal en su nivel más radical y pleno: justicia, honradez, verdad, tolerancia...

7. Los valores sociales afectan directamente a las relaciones interpersonales e institucionales. Su vinculación a los valores afectivos es grande: el diálogo, la amistad, la familia, la fiesta...

8. Los valores ecológicos relacionan directamente al ser humano con la naturaleza o medio natural, vegetal o animal: playa, montaña, árboles, animales...

9. Los valores instrumentales son aquellos que apreciamos como medios para alcanzar algo; los deseamos, más que en sí mismos, por los beneficios que nos reportan. Son más medios que fines: el coche, las medicinas, la vivienda, el vestido, la tecnología...

10. Los valores trascendentes o religiosos, aunque no se traducen únicamente en la aceptación de un fe religiosa, ya que la pregunta sobre el Ser Supremo es algo razonable, aquí, sin embargo, nos referimos a los valores religiosos en el sentido de la posesión y/o vivencia de la fe, como fin o como medio: Dios, sacramentos, culto, religión, etc.

2. CUERPO COMO FUNDAMENTO Y VALOR NEURO-BIOLÓGICO, PSICOLÓGICO, FILOSÓFICO Y SOCIOLÓGICO

2.1. El cuerpo

El lenguaje le sirve al hombre para comunicarse, para referirse a los hechos, a las cosas, a las personas, etc., sin embargo, en ocasiones un código no enteramente convenido por emisor y receptor puede llevar a errores o mal interpretaciones en la comunicación. Es una herramienta de doble filo como dirían algunos y, a su vez un límite ante la envergadura de cualquier concepto, en este caso, el cuerpo.

El cuerpo puede ser concebido desde distintas ópticas, ángulos o perspectivas, lo cual le vincula a connotaciones muy variadas en función del contexto en el que se circunscriba y los usos que se le atribuya. Por un lado, hace referencia a algo que goza de tamaño ilimitado y es perceptible por los sentidos, por otro al grupo de sistemas, aparatos y órganos que conforman al ser vivo, pero además acoge un gran número de acepciones como la densidad o espesor de un fluido, o la parte de un texto literario que referencia un conjunto de cosas. El cuerpo además subraya la consideración de componerse como un conjunto de elementos independientes para formar otro mayor que es el cuerpo.

Cuerpo proviene del latín *corpus*. Que a su vez proviene de una raíz indoeuropea *kwrep* que significa cuerpo.

En medio de todo este entramado de acepciones atribuidas al cuerpo y distintas formas de entenderlo, el origen de todo estudio podría ser una previa reflexión sobre el concepto en sí mismo. A este respecto, Denis (1980:123) señala que *“estamos demasiado engañados por nuestra evidencia corporal y nunca lo discutimos ni nos cuestionamos ¿dónde comienza el cuerpo y dónde termina? Si es bien evidente que las fronteras del cuerpo están expresadas por el lenguaje, debemos admitir que también el lenguaje es el que las traza. El lenguaje puede imponer contención y encarcelamiento al cuerpo, pero no podemos olvidar que también es el cuerpo el que nos permite lanzarnos a la deriva, evadirnos hacia un cuerpo vivido como espacio de deseo, proyectarnos desenfrenadamente hacia los márgenes de un cuerpo sin límites...”*.

El cuerpo no es sólo una realidad biológica, la materia que le soporta o el límite de la evidencia física caracterizada por su propiedad física, sino el producto de su existencia en su paso por la experiencia y en el escenario de la vida de la que forma parte. En este sentido, Le Du (1981) señala que el cuerpo no es nunca el cuerpo de la naturaleza sino el cuerpo de la cultura y de la historia del sujeto. Como tal, está cubierto de signos, salpicado de inscripciones, sembrado de fantasías, lleno de cicatrices psíquicas.

Se podría decir que el cuerpo es el resultado de todas sus vertientes, parte de una naturaleza innata que sufre un proceso evolutivo natural y común a toda la especie, y se empapa de todo cuanto vive, en la medida que lo experimenta personalmente o lo capta de la realidad que le rodea, es decir, la cultura en la que se encuentra inmersa que, a su vez, es el resultado de su propio transcurrir histórico.

En este sentido, Mc Laren (1997) se refiere al cuerpo como un cuerpo/sujeto, como el terreno de la carne en el que el significado se inscribe, se construye y se reconstituye. Por su parte, Le Breton (2002) sostiene que el cuerpo es una construcción histórica y biográfica señalando que es el interfaz entre lo social y lo individual, la naturaleza y la cultura, lo psicológico y lo simbólico.

Rodolfo Rozengardt (2013) advierte que cualquier reflexión del cuerpo debe contemplar y, al mismo tiempo aunar, sus dimensiones y consideraciones de orden histórico, político, epistemológico y pedagógico. A las cuales debemos añadir las biológicas y psicológicas.

Bernard (2006) clarifica y subraya una doble interpretación del simbolismo corporal reduciendo el cuerpo a dos fundamentos sociológico y psicológico. Por un lado, ciertos psicoanalistas consideran los ritos sociales como una forma de expresión simbólica de la experiencia individual del cuerpo, concretamente de la experiencia sexual, libidinal del cuerpo. Por otro lado, autores como la antropóloga Douglas (1999) opinan que la significación del cuerpo la da la situación social. En el primer caso se trataría de una influencia centrípeta o psicológica, que sería universal ya que así lo es la libido. En el segundo caso se trataría de una influencia centrífuga o sociológica, que sería particular a cada cultura y su evolución a lo largo de la historia hasta llegar a la actualidad.

En este contexto, y siguiendo a Bernard (2006), el cuerpo quedaría integrado por tres realidades; la realidad biológica como organismo vivo, la realidad psicológica e

imaginaria como fantasma y la realidad social como configuración y práctica de la cultura. Pero el cuerpo no sería sólo estas tres realidades sino el proceso de constitución, de formación simbólica que suministra, por una parte, a la sociedad un medio de representarse, de comprenderse y de obrar sobre ella misma, y por otra parte, al individuo un medio de sobrepasar la simple vida orgánica en virtud del objeto fantasma de su deseo. Así, la imagen que se puede tener del propio cuerpo no puede ser sólo reflejo de su estructura anatomo-fisiológica o de la estructura de la sociedad, sino que es aquello que proyecta el deseo, sin olvidar que se es fruto a la vez de la realidad y herencia anatomo-fisiológica, desarrollo psicológico y de todo un proceso de inmersión socio-cultural o socialización.

Siguiendo a Bernard (2006) se pueden sintetizar las influencias en la formación de la conceptualización del cuerpo como la suma de un ser vivo de violentas pulsiones y los mitos que hablan de él. En cuanto a tales mitos los divide en tres; médicos, teológicos y filosóficos, e incluso añade finalmente una última categoría o forma de mitología corporal, la del cuerpo deportivo. Todos estos mitos influyen en el pensamiento humano, ya sea consciente o inconscientemente, y dibujan una imagen del cuerpo que los fantasmas personales, como por ejemplo paraísos perdidos de la infancia, y la cultura en que se vive, con sus innumerables mutaciones, modifican. En definitiva, el cuerpo como totalidad puede ser simbolizado tanto por la libido como por la cultura. Ambas se reflejan una en otra. En ocasiones, el autor obvia el componente más primario, el neuro-biológico y neuro-fisiológico, el cual representa la base sobre la que se construye todo el posterior andamiaje que recubre esta primitiva estructura innata en su forma y función, así como su estrecha relación con el desarrollo psicológico posterior.

Por su parte, Tomás Motos Teruel en su artículo no publicado “Metáforas del cuerpo postmoderno y nuevos usos sociales y artísticos del cuerpo”, señala que el cuerpo es mirado desde diferentes ángulos pero siempre está en el centro de la reflexión filosófica, psicológica, social y antropológica.

En el presente estudio se parte de una concepción de cuerpo que traduce a su vez la concepción del ser humano, y lo divide en estructura y función, ya sea ésta más o menos elaborada, más básica o más compleja, oponiéndose así a cualquier visión dualista.

Tabla 5: Concepción del ser humano y del cuerpo.

Dualismos					
Teológico		Cuerpo	Alma (fe-existencia)		
Cartesiano		Cuerpo	Espíritu (mente-pensamiento-razón)		
Concepción holística, unitaria					
Cuerpo universal común a todos los de su misma especie	Estructura	Todos los sistemas, órganos y tejidos que forman la materia corporal como sustancia	Sistema cardio-respiratorio Sistema nervioso Aparato reproductor Digestivo, endocrino, sensorial...etc. Aparato locomotor	Estudiado por la Anatomía	Estudiado por la Biología
	Función primaria	La función de cada órgano dentro del cuerpo como materia viva	Circulación Respiración Control nervioso y regulación Alimentación... Movimiento	Estudiado por la Fisiología	
El cuerpo universal evoluciona a un ritmo individual	Interconexión de funciones	Conexión de estructura, función primaria y secundaria en el sistema nervioso, concretamente del cerebro cortical, por su complejidad y riqueza característica	Estructuración del psiquismo	Estudiado por la Neurobiología	
Cuerpo individual según las experiencias vividas	Función secundaria	Evolución de la función del sistema nervioso, concretamente del cerebro cortical, que le presta su característica más humana	Razón Emoción (relación intra e interpersonal o afectivo-social) Moral (relación con el mundo existencial)	Estudiado por la Psicología	
Cuerpo social	La Sociología estudia el cuerpo construido culturalmente con todas sus implicaciones				
Cuerpo individual	La Filosofía centra su objeto de estudio en el ser humano como realidad existencial y se cuestiona todas las influencias recibidas en su estructuración como tal. No describe y explica como la Psicología, sino que es una reflexión e intento de organización				

En resumen, el ser humano no queda dividido en el cerebro y el resto del cuerpo a nivel meramente estructural, sino que la división se hace a nivel funcional, por una parte la materia que lo forma, y por otra las estructuras que desarrolla.

Tabla 6: Resumen de la concepción del ser humano y del cuerpo.

Dimensión	Realidad
Estructura anatómica	Materia y sustancia corporal
Función fisiológica primaria e inferior	Mantenimiento vital y relacional de todos los órganos y sistemas y su ejercicio
Función secundaria y superior	Sensibilidad a: <ul style="list-style-type: none"> • La lógica • Uno mismo • Otras personas • El mundo • La vida

Finalmente, integrando las clasificaciones y descripciones aportadas por la literatura en el estudio del cuerpo, se puede concretar el análisis del mismo en la observación de todas las estructuras que lo definen e identifican. Se parte así de su realidad más aparente, visible, asumida y reconocida, el estado de su materia o la sustancia física que le da forma, estudiada por ciencias como la Biología, la Anatomía, la Fisiología, o aquellas que profundizan, y a su vez le vinculan, con otras dimensiones. De este modo, la Neurociencia conduce a la realidad Psíquica y Psicológica. Asimismo, la Sociología estudia y fundamenta un cuerpo cultural que influencia el cuerpo individual. Paralelo a todo estudio biológico, psicológico o social, se instituye un estudio filosófico que cuestiona dicha realidad integrada bajo una perspectiva existencial.

Parece asumido que el cuerpo no puede ser reducido a su materia, sin embargo, resulta complicado dibujar el entramado que teje toda su estructura de manera que abarque e integre su extensa envergadura y magnitud.

En el presente estudio se afronta de manera individualizada el análisis del cuerpo desde la óptica de cada una de las ciencias que abordan el concepto de cuerpo y le prestan determinadas particularidades en su definición e identificación.

Se parte así de la Filosofía al tratarse de la disciplina encargada de cuestionar el haber corporal en sí mismo, su composición y las dimensiones que estructuran su realidad. La Filosofía teje el entramado que conecta la base del conocimiento corporal, y relaciona al ser humano con su existencia, con el mundo, con las ideas que escapan de la razón y emergen de su necesidad existencial. En este sentido, se estudia el concepto del cuerpo a lo largo de la historia, y la amplitud de su acepción en cada momento cronológico. Dicho estudio fundamenta los diferentes valores asumidos por el cuerpo a través del transcurso histórico, evidenciando posicionamientos más dualistas y unitarios.

A continuación, se detalla la descripción cultural del concepto de cuerpo y todas sus implicaciones sociales, prestando especial atención al lugar que ocupa el cuerpo en la cultura y sociedad occidental contemporánea o postmoderna. Se trata de una caracterización del cuerpo que inspira valores del cuerpo muy concretos en la medida en que se rinde culto al mismo en su dimensión más material, aparente y presente.

Seguidamente, se analiza el cuerpo desde su realidad biológica, avanzando las limitaciones de dicho estudio, al no tratarse del tema que concreta el presente estudio. En este caso, los valores del cuerpo derivan de una experiencia universal. La naturaleza hereda un cuerpo que sigue un desarrollo y ritmo evolutivo común a todos los miembros de su especie. De este modo, los valores del cuerpo unen al ser humano a su carácter natural de relación material con su cuerpo.

Finalmente, se vincula la realidad más biológica, con la psíquica y psicológica tratando de abordar una visión interrelacionada de todas estas disciplinas bajo un mismo objeto de estudio. En este caso, los valores asociados al cuerpo no son universales ni compartidos por el grupo social del que forma parte, sino individuales y únicos de la persona en función de sus experiencias vividas en relación consigo mismo y con los otros. Su carácter emocional y afectivo-social define unos valores del cuerpo totalmente diferentes en cada ser humano.

2.2. Valores del cuerpo

La realidad poliédrica del cuerpo le presta la riqueza que le caracteriza pero, al mismo tiempo, dificulta su estudio. El cuerpo es objeto directo del análisis prioritariamente de cuatro ciencias, la Sociología, la Biología y la Psicología, así como de la Filosofía, y objeto indirecto de estudio de otras muchas disciplinas como puedan ser la Estética, la Medicina, la Fisioterapia o la Educación Física. En todo caso, cada rama del conocimiento estudia una o varias de las dimensiones y niveles previamente reseñados en que se estructura el cuerpo humano.

La realidad del cuerpo humano aborda su materia y lo que trasciende a la materialidad de su sustancia, incluye todas sus dimensiones y aún bajo un enfoque global todas las disciplinas que estudian de manera explícita y como objetivo en sí mismo, el cuerpo en una u otra dimensión y/o medida. Cada dimensión facilita al cuerpo su acceso a unos valores desde los más materiales, que relacionan al individuo con su biología, pasando por valores emocionales o afectivo-sociales estudiados por la psicología, e incluso otros valores que le vinculan al terreno existencial y espiritual. Se podría decir que cada nivel relaciona al individuo con una esfera cada vez más amplia en dos sentidos. En un primer sentido camina desde la sustancia más material y tangible hasta lo más abstracto que le aleja de lo terrenal, y en un segundo sentido navega en su relación con lo más cercano a lo más lejano. En este sentido, se relaciona en primer lugar con su materia, con sus seres más cercanos, seguidamente con los menos conocidos y, finalmente, con seres sin vínculo personal directo cuyo valor descansa en la representación que aventura. Es decir, el ser humano en sus primeras fases evolutivas sólo se ve capacitado para desarrollar y construir valores biológicos, a continuación y paralelamente, afectivo-sociales, y finalmente morales, espirituales o religiosos.

Son muchas las investigaciones encaminadas a identificar los valores de las personas, especialmente de valores universales que aseguran la convivencia correcta del colectivo, aquellos calificados de urgentes dada la necesidad de armonía social para coexistir, sin embargo, son pocas las investigaciones sobre los valores del cuerpo

como realidad del ser humano no sólo en su condición de ser vivo, sino también de ser humano, además de los reconocidos como universales.

La vivencia multidimensional del cuerpo le conduce al ser humano a una estructuración de los valores que le otorga al cuerpo su haber corporal. De este modo, para analizar el cuerpo humano en todas sus dimensiones, niveles y realidades, parece oportuno centrar el estudio en los valores que cada ser humano le asigna al cuerpo. Traducir todas estas realidades, dimensiones, niveles y disciplinas que estudian el cuerpo en criterios, variables, ítems o categorías axiológicas susceptibles de medición es tarea complicada.

A este respecto, Casares y Collados (1998) elaboran un instrumento de medida para analizar los valores del cuerpo de la persona, clasificando en diez las categorías axiológicas que definen el valor concedido al cuerpo: 1. Biológico, 2. Ecológico, 3. Instrumental, 4. Dinámico, 5. Afectivo-social, 6. Ético, 7. Estético, 8. Religioso, 9. Intelectual, 10. Placer. Cada una de las diez categorías, recogidos por Gervilla (2000: 219-220), involucra o evoca un nivel del cuerpo más o menos profundo, y puede ser estudiado desde una u otra disciplina pero, en todo caso, se constituyen como los diez valores que albergan la vivencia del cuerpo como realidad única e indisoluble.

1. **Biológico:** *abarca predominantemente cuantos valores se refieren al cuerpo como materia viva, así como los relativos a su conservación, desarrollo y cuidado material.*
2. **Ecológico:** *comprende prioritariamente los valores del cuerpo como parte de la naturaleza; como receptor de los bienes de su entorno natural, así como los referentes a su relación con ella: custodia, transformación, disfrute, etc.*
3. **Instrumental:** *se refiere, de modo prioritario, a los valores del cuerpo entendido como medio para realizar tareas diversas, así como para construir, modificar o utilizar todo tipo de materiales u objetos con finalidad práctica y eficaz.*
4. **Dinámico:** *se consideran valores dinámicos los relativos, prioritariamente, al cuerpo en movimiento y a sus posibilidades materializadas en actos perceptibles, con un sentido lúdico, deportivo, de ocio...*
5. **Afectivo-social:** *comprende prioritariamente los valores del cuerpo como expresión de sentimientos, estados de ánimo y/o formas de comunicación con los demás.*
6. **Ético:** *comprende, sobre todo, aquellos valores del cuerpo relacionados con la bondad o malicia de los actos humanos, en relación consigo mismo y con los demás.*
7. **Estético:** *abarca prioritariamente los valores relacionados con la percepción, creación y expresión de la belleza y el arte, en el cuerpo y mediante el cuerpo.*

8. **Religioso:** se consideran valores religiosos los relacionados directamente con actividades y modos de expresión corporales relativos a la fe y las creencias religiosas.
9. **Intelectual:** valores relacionados prioritariamente con la base corporal de las funciones cognitivas e intelectuales del sujeto, así como con aquellas actividades perceptibles en las que el cuerpo interviene para adquirir o expresar conocimientos.
10. **Placer:** se consideran valores corporales de placer, prioritariamente, todos aquellos relacionados con el cuerpo en cuanto nos proporciona bienestar, satisfacción y gozo.

Retomando la clasificación explicada en apartados precedentes que dividía al ser humano en estructura y función, ya sea primaria o secundaria, e intentando traducir dicha concepción a la clasificación axiológica planteada por Gervilla (2000), y relatada por Casares y Collados (1998) en el test de los valores del cuerpo sobre el que se apoya la presente investigación empírica, se resumen los valores del cuerpo en la tabla a continuación presentada.

Tabla 7: Relación de la concepción del ser humano y del cuerpo con los valores del cuerpo propuestos por Casares y Collados (1998) en su test.

Dimensión	Realidad	Concreción	Valores del cuerpo
Estructura anatómica	Materia y sustancia corporal		Biológico
Función fisiológica primaria e inferior	Mantenimiento vital y relacional de todos los órganos y sistemas y su ejercicio	Físico-motriz-deportiva	Instrumental Dinámico Placer Estético Ecológico
Función secundaria y superior	Sensibilidad a la lógica	Racional	Intelectual
	Sensibilidad a uno mismo	Emocional	Afectivo-social Ético
	Sensibilidad a otras personas	Moral	
	Sensibilidad al mundo	Existencial	Religioso
Sensibilidad a la vida			

Retomando el anterior epígrafe, donde se introducía la contribución de la Filosofía, la Sociología, la Biología y la Psicología al estudio del cuerpo de manera multidisciplinar, y traduciendo la aportación de todas estas disciplinas a los valores del cuerpo descritos por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo, podría decirse que la Filosofía trata de buscar la coherencia del ser humano en todos sus haberes y, así, valores, desde los más materiales o referidos a la sustancia, hasta los más intangibles y etéreos. Concibe el cuerpo en su valor biológico, pero también intelectual, emocional, existencial y espiritual. En este contexto, podría decirse que la Filosofía identifica y clasifica los valores del cuerpo, mientras presta especial atención a aquellos más olvidados o menos susceptibles de ser valorados de manera intuitiva, sus valores ético y religioso. En este punto en que el hombre trata de explicar su

dimensión existencial, los límites entre Filosofía y Religión se desdibujan. Por su parte, la Sociología describe la realidad corporal en la sociedad, en este caso, la sociedad occidental contemporánea, destacando los valores previamente introducidos y más materiales del cuerpo, es decir, el valor estético, biológico, instrumental y placer fundamentalmente. Mientras, la Biología se ocupa del estudio del cuerpo en su dimensión de nuevo más material, en este caso centrándose de manera prioritaria en el valor biológico del cuerpo. Finalmente, la Psicología centra su interés en los valores del cuerpo en su función secundaria y más característicamente humana. La Psicología estudia la dimensión emocional del cuerpo, a la vez que su dimensión intelectual e incluso ética, ya que la relación humana demanda un código de conducta que asegure la convivencia social. En este sentido, la Psicología rescata el valor del cuerpo afectivo-social, intelectual y ético, sin olvidar la realidad biológica que describe la sustancia corporal.

2.3. Valores asociados a las experiencias del cuerpo

Bunes y otros (2015:34) señalan cómo la relación de cada persona con su cuerpo oscila entre parejas de criterios al mismo tiempo antagónicos y complementarios, entre lo individual y lo social, la naturaleza y la cultura, la materia y el espíritu o lo molar y lo molecular. Los límites de disciplinas como la Sociología, la Antropología o la Filosofía se desdibujan a la hora de analizar la realidad que acontece en el escenario. Del mismo modo, sociedad, cultura e historia se ven aunadas bajo un mismo prisma, en la medida en que la cultura se origina y pivota alrededor de la sociedad y la historia recoge el devenir de ambas a lo largo del tiempo o su cronología. En este contexto, la relación que se mantiene con el cuerpo difiere de igual manera que difieren los modos de percibirlo. El cuerpo se concibe, según Bunes y otros (2015:55), como *“una realidad poliédrica, abierta y de carácter relacional”*.

Los citados autores llevan a cabo un estudio sobre los valores asociados a las experiencias del cuerpo utilizando las categorías axiológicas del modelo Tonna-Hall (1995) y la técnica cualitativa de análisis de contenido para la interpretación de resultados, y enuncian cómo se puede equiparar el cuerpo a un mapa en que los valores le prestan la solidez, arraigo y vida en sus fases iniciales hasta convertirse en una realidad comunicada con el mundo, alejada de dualidades, y enteramente interconectada según las exigencias del momento, lugar y situación. Hacen una lectura del modelo de valores de Hall-Tonna en relación al cuerpo, afirmando que se trata de un enfoque multidimensional en que cada una de sus dimensiones ofrece un valor del cuerpo, franqueando barreras que limitaban la silueta del yo y separaban el interior del exterior. Se interpretan así las fases experimentadas en el modelo de valores, como a continuación se detalla.

El modelo de Hall-Tonna se compone de cuatro fases y cada fase a su vez de dos etapas. La fase I coincide con la Supervivencia, la fase II con la Pertenencia, la fase III con la Iniciativa y la fase IV con la Interdependencia.

La fase I consta de la etapa 1 de supervivencia y la 2 de seguridad.

La fase II consta de la etapa 3 de familia y la 4 de institución.

La fase III consta de la etapa 5 de vocación y la 6 de colaboración.

Y la fase IV y última de la etapa 7 de sabiduría y la 8 de orden mundial. Para cada una de estas etapas se precisa una sucesión o inventario de conceptos o sustantivos asociados, en base a los cuales se aplica este instrumento de valores.

Micaela Bunes y otros interpretan el modelo de Hall-Tonna en su aplicación al concepto de cuerpo de la siguiente manera en referencia a cada una de las ocho etapas.

En la primera fase o de supervivencia se sitúa una realidad biológica y socialmente representa necesidades perentorias, de apertura al mundo en su dimensión natural y social a la vez que se persigue protección, afecto y arraigo. Se podría decir que es la fase más terrenal del cuerpo donde podría ubicarse la conciencia de muerte, la sensación de fragilidad derivada de ser hombres de carne y hueso en su realidad existencial. Esta fase terrenal queda influenciada por la experiencia sensorial en su apertura al mundo, como experiencia de sentir, de participar y de ser un ser afectivo. Los valores que determinan esta fase permiten gestar una experiencia de seguridad y confianza básicas sin las cuales es imposible desarrollar otras experiencias relacionadas con el cuerpo.

En la segunda fase o de pertenencia entra en juego la importancia de los otros en la experiencia del propio cuerpo en su construcción de la identidad. Uno se reconoce porque otros a su alrededor lo hacen previamente y le devuelven la imagen a modo de reflejo. Sin la presencia del otro, principalmente los miembros de la familia, no se podría llevar a cabo el oportuno reconocimiento del yo corporal y, consecuentemente, ningún sentido de la identidad. Le Breton (2009) subraya que en esta fase es donde el cuerpo es socializado y concebido como colectivo ya que está habitado por el otro y por toda una serie de símbolos y signos culturales transmitidos mediante distintas maneras de reconocimiento. Rompe con la fase precedente de arraigo para ser "parte de", y los procesos de pertenencia se hace extensibles de la familia a los amigos y a otras instituciones. En lo que respecta a esta última, la etapa institucional, los cuerpos quedan igualados por normas y reglamentos que persiguen el cuerpo eficaz en busca del rendimiento óptimo en todos los campos de la vida.

En la tercera fase o de iniciativa, el cuerpo se presenta como un ente con capacidad de expresarse y descubrir su lugar en el mundo. Esta fase es indispensable para la conquista de la integración yo-mi cuerpo, mente-cuerpo-espíritu, que supera toda dualidad existente. El desarrollo personal sólo sucede cuando se integran todos los componentes de la persona y lo hacen de manera holística, equilibrada y armónica. El cuerpo es ahora la expresión del ser y no sólo sus necesidades perentorias o las repercusiones de la etapa institucional, es experimentación con otros lenguajes que pueden coincidir o diferir con la pauta interpretativa legitimada, mayoritaria, instituida o hegemónica. A través de esta experimentación del cuerpo se asumen las posibilidades del mismo incluso en actos que no requieren movilidad física o hechos-haberes tangibles, pero que reportan mayor poder y a la vez presencia como puede ser el autoconocimiento de la corporalidad propia. Representaría el cuerpo transparente que no tiene nada que ocultar frente a los cánones estéticos prevalecientes, sino que se expresa como es, sabe que es y sabe ser.

Y finalmente en la fase cuarta o de interdependencia se alcanza un cuerpo expandido, caracterizado por los encuentros e interconexiones con realidades y seres que a su vez le prestan su singularidad, particularidad e identidad. Es otra vertiente de relación con la naturaleza y los seres humanos que no reside en la necesidad o la utilidad, sino en la búsqueda de una identidad compartida, abierta, interconectada con el mundo. Se trata de un cuerpo que ha superado sus propios límites pues se trata de un proceso constante donde crecen las posibilidades de comunicación, tanto en el sentido de cantidad como de calidad e intensidad. El cuerpo en esta etapa es capaz de percibir y experimentar lo más grande y lo más pequeño en todas las dimensiones de su realidad.

De este modo, los autores presentan una descripción detallada de la trayectoria que sigue el cuerpo desde sus estadios iniciales hasta sus etapas finales en la evolución.

2.4. Relaciones recíprocas Biología, Psicología, Filosofía y Sociología.

El estudio del cuerpo puede ser abordado desde distintas ópticas y disciplinas, sin embargo, son la Biología, la Psicología, la Sociología y la Filosofía las más directamente relacionadas con el hecho corporal como objetivo en sí mismo.

La Biología es en parte definida por la herencia genética. Biología y Psicología son dos ciencias enteramente interrelacionadas y, a su vez, ambas son condicionadas por la realidad socio-cultural estudiada por la Sociología. Paralelamente, la Filosofía se ocupa de cuestionar la realidad que acontece en la persona como individuo único y como miembro de una comunidad o colectivo mayor.

En este contexto, la Biología centra su estudio en el cuerpo en su dimensión más material, ya sea en su estructura o función primaria, quedando vinculada a su valor biológico. Mientras, la Psicología dirige su atención sobre la función secundaria del cuerpo, lo cual incluye su dimensión intelectual, emocional, existencial y espiritual, quedando vinculada a su valor intelectual, afectivo-social, ético y religioso, según las categorías axiológicas definidas en el test de Casares y Collados (1998). Por su parte, la Sociología se ocupa del estudio de la impresión social sobre el cuerpo individual, tanto a nivel biológico como psicológico e incluso filosófico, descifrando, identificando y describiendo el cuerpo hegemónico o estereotipado en la sociedad. Paralelamente, la Filosofía trata de estructurar el conocimiento del ser humano y la realidad que en él acontece, lo cual implica su haber corporal. Ambas disciplinas, Sociología y Filosofía, aunque de un modo totalmente diferente, dan cita a todos y cada uno de los definidos valores del cuerpo, desde los más cercanos y vinculados a la Biología como estructura y función primaria, hasta los implicados en la función secundaria estrechamente relacionados con la Psicología.

Las citadas disciplinas aparecen siempre interconectadas, de tal manera que en ocasiones es difícil descifrar los límites de cada una de ellas.

2.5. Fundamento neuro-biológico y anatomo-fisiológico del cuerpo y psiquismo

2.5.1. *Biología, anatomía, fisiología, neurología, psiquismo, psiquiatría y psicología*

Se podría hablar del cuerpo como algo prediscursivo y ahistórico si sólo se simbolizara en el saber biomédico, especialmente a través de la anatomía y la fisiología.

El cuerpo humano es estudiado por la biología humana, quien analiza su forma o anatomía y su función o fisiología. La biología humana trata todos los sistemas y órganos del cuerpo, así como sus correspondientes funciones y la interrelación entre todos ellos.

El sistema nervioso es un eslabón más en esta concepción holística y unitaria del cuerpo, de cuyo estudio se ocupa la neurología desde la óptica de la medicina. El sistema nervioso relaciona todos los órganos y sistemas del cuerpo y sus funciones correspondientes mediante su proceso de regulación y control nervioso.

Numerosos conceptos se dan cita en este encuentro. Conceptos que en ocasiones es difícil dilucidar dónde acaba el terreno de aplicación de uno y dónde empieza el de otro. En ocasiones llegan a confundirse o a tratarse indistintamente, sin embargo, se trata de campos totalmente diferentes que, si bien es cierto, guardan estrecha relación puesto que los límites entre ellos se desdibujan en el punto que los hace coincidir.

Así, protagoniza esta encrucijada la neurología que queda estrechamente relacionada con el psiquismo, la psiquiatría e incluso la psicología. La neurología es la parte de la medicina que se ocupa de la anatomía, la fisiología y las enfermedades del sistema nervioso, es decir, del estudio del sistema nervioso desde un enfoque de enfermedad. El psiquismo es el conjunto de funciones y procesos psicológicos (percepción, pensamiento, memoria, emoción, motivación, etc.) que constituyen la actividad «mental» de una persona. La psiquiatría es la parte de la medicina que se ocupa del estudio, el diagnóstico, el tratamiento y la prevención de las enfermedades mentales de carácter orgánico y no orgánico. La psicología es la ciencia que estudia los procesos mentales, las sensaciones, las percepciones y el comportamiento del ser humano en relación con el medio ambiente físico y social que lo rodea. La Psicología estudia la función más evolucionada originada en la actividad cerebral tanto en su salud como en su enfermedad. Sin embargo, a pesar de ser concebida de este modo, su gran trascendencia social queda vinculada a la urgencia de su técnica como terapia ante la enfermedad y no tanto en la importancia de su comprensión y empatía en condiciones de salud.

La psicología estudia el comportamiento humano, pero durante muchos años ha olvidado considerar la influencia del cuerpo en este campo del conocimiento, parcelando y reduciendo la implicación del cuerpo en la psicología a la actividad cerebral como única implicación del mismo en el comportamiento humano. El psicoanálisis ha unificado la visión del cuerpo y ha considerado todo el cuerpo y no sólo el cerebro en la construcción del psiquismo. Sin embargo, el enfoque

psicoanalítico aísla los conocimientos neurológicos del psiquismo, como se puede constatar en la existencia de dos ciencias diferenciadas como son la neurología y la psiquiatría.

A posteriori se estudiará el fundamento psicológico del cuerpo y su relación con el psiquismo, mientras en este apartado se estudia el sistema neurológico, su relación con el psiquismo, y su evolución y desarrollo a lo largo de la historia del individuo desde su nacimiento.

2.5.2. Evolución y desarrollo biológico del cuerpo humano y el psiquismo

Bajo este epígrafe debería darse cita la descripción de la evolución y desarrollo, a lo largo del crecimiento y maduración del individuo, de todos y cada uno de los órganos y sistemas que estructuran el cuerpo humano como realidad biológica, incluyendo el sistema nervioso, contemplando los cambios ocasionados en todas las estructuras, sistemas, órganos y sus funciones. Sin embargo, la envergadura de tal labor sería tal que podría dar cabida a numerosas enciclopedias y tratados científicos. Por esta razón, y porque en todo caso se trata de la descripción objetiva de una realidad ya relatada y profundamente investigada, el presente estudio prescinde de la exposición del conocimiento biológico de todos los órganos y sistemas, y se centra en las implicaciones del sistema nervioso que más directamente se relacionan con el objeto de este estudio.

Siguiendo a Lapiere y Aucouturier (1997), el psiquismo se estructura a partir de la formación neurológica, pero tampoco puede existir esta estructuración neurológica sin la actividad y construcción del psiquismo, puesto que la función desarrolla el órgano, no lo crea como tal, pero sí lo modela de tal manera que las neuronas que no se utilizan se eliminan, proceso denominado comúnmente de adaptación. Este hecho resulta especialmente relevante en las primeras edades, incluso durante la etapa fetal, momento en el cual el cerebro goza de mayor plasticidad. La actividad del individuo solicita numerosas conexiones neuronales en el cerebro, por lo que a mayor ejercitación del cerebro y sus necesidades, mayor será la red tejida de conexiones neuronales. Durante la gestación el ritmo de crecimiento del cerebro es vertiginoso, del orden de millones de neuronas por minuto, para llegar al nacimiento con todas las neuronas formadas, sin embargo, el número de conexiones sinápticas es escaso, a excepción de los circuitos programados genéticamente para determinadas necesidades básicas y reflejos como pueden ser el de succión-deglución. Desde el momento del nacimiento la proliferación de conexiones neuronales, sinapsis y dendritas es exponencial, pero este crecimiento no sólo responde a la herencia genética ya programada, sino también a los aprendizajes asimilados y experiencias vividas. Es decir, formación neurológica y psíquica son interdependientes, ambas dependen del determinismo genético, común a todos los individuos, a la vez que de la diversidad de situaciones experimentadas, diferente para cada persona, lo cual le conduce a ser único en su especie.

El cuerpo humano como realidad biológica experimenta una evolución que sigue patrones universales comunes a todos los individuos de su especie. Este

desarrollo puede ser evidenciado en todos los órganos y sistemas que forman e integran la sustancia corporal. Una vez se desarrolla la estructura, emerge su función, y en el ejercicio de su función se origina la experiencia. La experiencia forja la conducta, la conducta ampara el comportamiento, y el comportamiento dirige nuevas experiencias. De este modo, la realidad material del cuerpo estudiado por la biología es un eslabón más en la unidad que supone la cadena corporal.

En la medida en que el cuerpo sufre una evolución universal, se podría pensar que los valores biológicos asociados al mismo deberían de ser también universales y comunes a toda la especie, sin embargo, su realidad holística evidencia claras diferencias entre unos y otros. Todo ser humano exhibe su valor del cuerpo biológico, pero la importancia reportada a dicho valor puede ser muy variable según los individuos y su experiencia del cuerpo. A la vez, la experiencia condiciona la actitud y el comportamiento, y así, la reconstrucción continua de los valores del cuerpo.

2.5.3. *El cerebro*

El cerebro sólo es el ordenador que controla el cuerpo, su centro neurálgico, pero sin cuerpo que controlar, el cerebro carece de sentido y pierde su funcionalidad. El cerebro recibe información sensorial por vía aferente y envía órdenes motoras por vía eferente, pero si se seccionan los haces sensoriales y motores, el cerebro se transforma en un ente inerte.

El cerebro humano es el resultado de una larga evolución filogenética. Siguiendo la universalmente admitida teoría de Mac Lean, dicha filogénesis parte del cerebro primitivo, es decir, el cerebro reptil, y mediante sucesivas adiciones y superposiciones de estructuras nuevas, se va dotando de nuevas funciones, sin que eso conlleve o implique la pérdida o modificación de las estructuras arcaicas ni de sus funciones. Se distinguen tres etapas filogenéticas: el cerebro reptil, el cerebro límbico o paleo-mamífero y el cerebro de los primates o neo-cortical. El cerebro reptil sería así el más arcaico y primitivo, aquel que responde a la función más primaria de supervivencia que asegura la pervivencia de la especie. Se trata de funciones vitales e instintivas, que podrían identificarse con las pulsiones, así como de funciones vegetativas y orgánicas que además buscan la adaptación al entorno. El cerebro límbico o paleomamífero da un paso más en la apertura al exterior, representando por ejemplo formaciones como el olfato o la memoria más elemental. Estos dos cerebros, reptil y límbico, son comunes a todos los seres vivos, es decir, la biología del cerebro humano y del resto de seres vivos es compartida hasta este punto. La diferencia llega de la mano del cerebro neo-cortical que es exclusivo de los primates, gracias al desarrollo del lóbulo frontal que caracteriza al ser humano.

Los tres cerebros comparten el mismo cuerpo, se interrelacionan e interactúan y como resultado se distinguen el cuerpo reptil, que se caracteriza por su espontaneidad y brutalidad, el cuerpo límbico sensual, caracterizado por su fragilidad, afectividad y sensualidad, y el cuerpo cortical, que coincidiría con el cuerpo disciplinado, respetuoso, hábil e incluso social.

Los seres vivos han de ir adaptándose al medio en que viven cada vez de manera más compleja, es decir, en primer lugar con reacciones del cerebro reptil y límbico, y finalmente con reacciones más reflexivas y conscientes del cerebro neocortical características del cerebro humano que lo diferencia del animal. La maduración neurológica atraviesa las mismas fases que la evolución filogenética del cerebro. Así por ejemplo, desde el nacimiento el cerebro reptil ya queda estructurado de tal manera que el bebé pueda responder con sus reacciones pulsionales a las necesidades del ambiente de forma instintiva.

El cerebro es el órgano por excelencia que vincula al cuerpo como sustancia con el resto de las dimensiones que lo integran y en conjunto le identifican como unidad, lo cual no significa que sea la única estructura que lo relacione, pero sí quien ostenta la función de control y dirección. En el cerebro convergen todas las realidades que fusionan al ser humano y, dada su complejidad y elevada evolución en el pensamiento consciente del cerebro neocortical, las respuestas y peculiaridades serán tanto más dispares cuanto mayor sea dicho desarrollo.

Tanto la dimensión intelectual como la dimensión emocional y espiritual podrían ser ubicadas en el ejercicio de la función del cerebro como órgano regulador, pero en el cuerpo en general como ente generador. En esta misma línea, los valores se conciben como una exhibición de la práctica cerebral en su función de integración y reintegración corporal, ya sea a un nivel consciente o inconsciente.

El cerebro sería el punto de inflexión donde la realidad biológica de la materia abre las puertas al resto de realidades, traduciendo el impulso de sus pulsiones y vida emocional, y el elaborado pensamiento de su haber intelectual, a las conexiones sinápticas del sistema nervioso. De este modo, los valores del cuerpo desde la óptica biológica abordada en este epígrafe, no pueden ser parcelados a los meramente materiales, sino extrapolados a la presencia corporal de valores tanto intelectuales, como éticos, religiosos y afectivo-sociales.

En la medida en que el ser humano es un cuerpo de cerebro cortical por naturaleza, todo aquello que le aleje de su realidad heredada podría desvirtuar su esencia, aquello que le hace más humano y menos animal. Los valores coexisten con el ser humano de manera inevitable e indisoluble, por lo que no es posible vivir sin valores. Dado que el ser humano representa un cuerpo cortical, los valores asociados al mismo deberían abarcar toda una gama de dimensiones desde la más biológica que lo definía como cuerpo reptil, pasando por el cuerpo límbico y finalmente el cuerpo cortical como amplio desarrollo de la actividad cerebral, tanto en su función racional e intelectual, como afectivo-social e incluso espiritual y existencial.

Concluyendo con el epígrafe precedente y aventurando el desarrollo del siguiente, en las líneas a continuación presentadas se lleva a cabo la interpretación de la contribución de la Biología y la Psicología como disciplinas más directamente relacionadas con el estudio del cuerpo en sí mismo, sobre los valores del cuerpo relatados en el test de que Casares y Collados (1998) que sirve de instrumento de medida en la presente investigación empírica. Así, podría decirse que la Biología describe un valor del cuerpo biológico, mientras la Psicología asume un valor del

cuerpo fundamentalmente afectivo-social, sin olvidar su valor intelectual e incluso ético, en tanto que estudia la función derivada de la estructura corporal.

2.6. Fundamento psicológico del simbolismo corporal

2.6.1. *Relaciones recíprocas Biología y Psicología*

En el anterior epígrafe quedaba constatada la vinculación de la Biología, tanto en su forma o Anatomía, como en su función o Fisiología, con la Psicología como ejercicio del psiquismo. En este contexto, el cerebro militaba con la regulación e integración de la unidad corporal a nivel de materia y, posteriormente, en el ejercicio de sus funciones. La Psicología así estudia el comportamiento humano, lo cual engloba su vertiente racional e intelectual, su vagar emocional o afectivo-social, y su ser existencial y espiritual.

En esta línea Stanley Keleman establece las relaciones entre anatomía y psicología, centrándose en el terreno emocional. Introduce un planteamiento novedoso en cuanto al enfoque de la anatomía, no como un cadáver desde la óptica de la medicina, sino como una lección viva y sus vinculaciones con las vivencias como tal. La Anatomía clásica presenta imágenes bidimensionales que no tienen en cuenta la vida emocional, y la Psicología estudia únicamente la emoción sin dar cabida a los conocimientos anatómicos. En este sentido, Stanley Keleman vincula los conocimientos de ambas disciplinas puestos en interrelación bajo el nombre de Anatomía Emocional.

Keleman (1997:15) afirma que *“En tanto que proceso somático la Anatomía es destino. Es un proceso dinámico vital, un misterio, una incitación, la forma de experiencia que da origen a nuestros sentimientos, pensamientos y acciones”*. La Anatomía, dice, es materia y energía en movimiento continuo, generando pulsaciones, vibraciones y corrientes de flujo energético que toman la forma de sensaciones, emociones y sentimientos. Las emociones están hechas de sentimientos con la intensidad suficiente para organizarse en patrones de conducta. Las estructuras psicosomáticas determinan la forma y la organización interior y exterior del sujeto, así como la percepción básica y el entendimiento y, finalmente, un sentimiento básico de identidad.

La vida dibuja las formas como parte de un proceso organizativo a lo largo de su existencia y experiencia. La estructura crea un orden en los acontecimientos y la forma transcribe el proceso transcurrido desde la fase protoplasmática, es decir, la concepción y desarrollo embriológico, hasta la forma humana personal, es decir, las estructuras de la infancia, la adolescencia y la época adulta. Desde la óptica de un proceso indica (Keleman, 1997:17), *“la vida es formas en movimiento. Somos como secuencias móviles de contornos emocionales variables”*. En primer lugar el ser humano es una implosión de células organizadas en un feto que a continuación se moldea en el niño y finalmente en el adulto. Se van creando así subdivisiones, atajos y circuitos complejos que contienen líquidos ionizados. En segundo lugar, conforme se relaciona con las formas que le rodean, se construyen los estratos de las formas emocionales, que describirán la geometría del conocimiento somático.

De este modo, las formas exteriores del cuerpo y de los órganos internos no sólo manifiestan la movilidad celular, sino también la organización y el movimiento de la psique y del alma. Estas formas generan sentimientos que son la base de los programas cerebrales, del conocimiento, de la manera en que se piensa y se siente, y a su vez están basados en la Anatomía. Se pueden describir visualmente arquetipos de la vida interior y exterior, y conocer la historia genética, social y personal del ser humano en base a estas formas somáticas descritas.

El ser humano es un organismo total y a la vez un conjunto de órganos. Los sistemas del organismo son cajas de resonancia y canales de comunicación de todo él y no es fácil separar lo anatómico-fisiológico de lo psicológico. Lo ideal es una integración armónica, pero no siempre existe este balance ni es fácil. El cuerpo es un reflejo de la realidad. Pero algunos extrañan tanto su cuerpo que no captan las advertencias.

Schultz (1973:10) a este respecto destaca que *“Los puntos corporales muertos indican una falta de integración del individuo en una persona total. Siempre que existe una esfera psicológica que a la persona le resulta difícil asimilar, ya se trate del sexo, la ira, etc, hay un lugar correspondiente en el cuerpo en iguales condiciones”*.

La sociedad se mueve a un ritmo vertiginoso y dedica poco espacio al encontrarse a uno mismo. La Psicología se ocupa de este fin, de reconciliar al hombre con las dimensiones del espacio, del tiempo y del otro, de intuir el movimiento que constantemente le pone en el mundo y le mantiene vivo, ese movimiento que fluye de manera bidireccional a modo de percepciones y emisiones.

Normalmente en el campo de lo psicológico el estudio del cuerpo se dirige a la terapia corporal o terapia psico-corporal o somatoterapia. Así, Mignard, citado por García y Alemany (1996:146), en su estudio sobre “los procesos regresivos en terapia morfoanalítica” explica cómo el cuadro terapéutico reposa en tres pilares: el cuerpo real, el cuerpo vivido y el cuerpo emocional. El cuerpo real es el cuerpo objetivo que se puede medir, pesar, fotografiar, es el cuerpo de los músculos, los ligamentos, articulaciones y huesos. Es el cuerpo de los órganos esenciales como los pulmones, el cerebro, el corazón y las vísceras. El cuerpo vivido es el cuerpo sujeto que ejerce su consciencia en el instante. Es el cuerpo subjetivo que siente, que vibra, que tiene placer o dolores. Y el cuerpo emocional es el que desde el principio de la vida ha acumulado los recuerdos, las experiencias, los traumatismos. Esta memoria radica básicamente en los músculos y en la piel, pero también al nivel de los órganos de las funciones esenciales como la digestión, la respiración, el olfato, etc. Estos tres cuerpos funcionan como una unidad, no se puede modificar uno sin modificar los otros dos. Son complementarios e interdependientes. Todas las experiencias y vivencias corporales en el cuerpo real y vivido permiten la identificación con el propio cuerpo y la integración dentro del mismo.

De este modo, el terapeuta morfoanalista trabaja los tres cuerpos simultáneamente estableciendo la relación íntima entre el desarrollo psico-afectivo, la imagen del cuerpo y la postura, en lo que se puede denominar “unidad psico-postural”.

Cuando sucede una experiencia traumática el cuerpo inscribe su memoria en los tejidos y se somatiza en forma de contracciones musculares y modificaciones del

tono a modo de defensa mediante el proceso bio-fisiológico clásico: contracción-hipertonía-contractura-fibrosis-retracción. Los músculos acortados provocan desequilibrios de los segmentos óseos que terminan modificando la postura. Por su parte, el sistema propioceptivo, que asienta como la base del esquema corporal, está constantemente influenciado por el cuerpo real, es decir, esa postura que asume el cuerpo, y el cuerpo emocional. De igual modo, cuanto más apagado está el sistema sensitivo, más bloqueado está el ser humano físicamente, afectivamente, relacionalmente.

Paralelamente y, como en apartados precedentes se explica, la Psicología estudia el comportamiento humano en todas sus dimensiones y no sólo la emocional en su relación intra e interpersonal o socio-afectiva. La Psicología se ocupa así de la formación y el desarrollo del intelecto, que a su vez posibilita el alcance de conocimientos varios y reflexiones existenciales y morales estudiadas por la Filosofía.

Por su parte, dado que el valor intelectual del cuerpo es reconocido y estudiado por innumerable cantidad de ciencias, y el valor existencial es estudiado por disciplinas como la Filosofía, la Antropología o la Religión, el presente apartado se centra en el valor emocional del cuerpo en su relación consigo mismo y con los demás, es decir, su relación intra e interpersonal y, consecuente y respectivamente, su valor afectivo-social.

El hombre de hoy no se detiene sobre los valores del cuerpo afectivo-sociales por su presunta escasa urgencia, sin embargo, desarrolla comportamientos enfermizos que denuncian su falta de integridad.

El valor afectivo-social del cuerpo es una necesidad que el hombre contemporáneo trata de esconder u ocultar, pero que nunca podrá negar.

El cuerpo en su dimensión emocional sufre una evolución, maduración y desarrollo extraordinario que le brinda una gran plasticidad en su transcurso. El cuerpo emocional es fruto de su herencia natural y las vivencias experimentadas. El individuo debe aprender a haberse en su cuerpo emocional, necesidad imperiosa no satisfecha en ningún campo o disciplina de la formación de la persona, excepto la experiencia personal en la mayoría de casos no guiada sino producto del azar y la causalidad.

El valor del cuerpo emocional o afectivo-social puede así tomar la forma de un valor empático, pero también de su antivalor indiferencia. La sociedad no carece de valores, sino que los valores que en ella decaen son los que tradicionalmente se concebían como valor frente a su disvalor o antivalor. Cada individuo, único en el mundo, debe dibujar su identidad definiendo sus propios valores y no dejándose arrastrar por la en que deriva la sociedad de pensamiento irreflexivo.

En resumen, traduciendo lo visto hasta aquí a los valores del cuerpo descritos por Casares y Collados (1998) en su test, que sirve de instrumento de medida en la presente investigación, puede afirmarse que la Psicología concibe un valor del cuerpo afectivo-social a la vez que intelectual, ético e incluso religioso como otra de las funciones secundarias que emergen de la presencia corporal. Sin embargo, en el presente apartado, se estudiará su realidad afectivo-social de manera detallada por las razones previamente descritas.

2.6.2. *Evolución*

El ser humano es el producto de la disposición genética heredada, que desarrolla características universales comunes a todos los hombres, y de las experiencias vividas. La naturaleza heredada muestra su realidad en la Biología, Anatomía y Fisiología, y describe la evolución y desarrollo de todos los órganos y sistemas que la componen. Asimismo, la maduración psicológica del hombre pasa por fases comunes a todos los individuos que las convierten en universales. Las experiencias vividas, por el contrario, difieren en cada grupo, colectivo, cultura o individuo, por lo que resulta complicado unificar su evolución en un devenir de fases.

El reto en este caso es aislar los parámetros constantes de los variables, los que son innatos de los que son aprendidos o adquiridos, para pasar a continuación a relatar las fases universales e inevitables.

La evolución de la concepción del cuerpo a lo largo de la historia, crecimiento y maduración del individuo, se explica básicamente en un paso de lo real a lo simbólico, de la cercanía a la lejanía, del dentro al fuera, en que cada individuo debe descubrir estos hechos en sí mismos y aprender a afrontarlos o encauzarlos de una u otra manera.

Los primeros objetos del niño son la madre, el pecho, la calidez del contacto corporal, la seguridad de un ambiente acogedor, etc. Estos objetos le dan totalidad, integridad, armonía, ilusión de plenitud. A continuación se da paso a la sustitución de éstos por objetos simbólicos como pueden ser el lenguaje, lo humano, se trata pues de una simbolización. Sin embargo, Le Du (1981) subraya que un hombre sólo se casa con su madre, pero la fuerza de este primer afecto, bajo la presión de la necesidad, puede configurar todo objeto nuevo en las formas antiguas, así una mujer puede tomar la forma de una segunda madre.

El hombre trata de reencontrar el cuerpo pleno, soldado a otros cuerpos, a un mundo que ya no lo es pues el cuerpo no tiene "afuera", un cuerpo sin tiempo ni espacio, sin otro, sin placer. Pero en esta búsqueda de la imagen ensoñada de cuerpo, uno contrasta con las fronteras del mundo real, la estructura de este universo y la negación de la castración que caracteriza la sociedad occidental contemporánea. Ya no encuentra la continuidad con el cuerpo de la madre, sino que existe una ruptura entre su cuerpo y el de los otros. El cuerpo tiene un contorno que hipoteca sus límites y fronteras.

En el psiquismo se construye la relación con la castración y es esta carencia la que determina en gran medida el modo en que una persona se haya en su cuerpo y su discontinuidad.

A este respecto, autores como Lapierre y Aucouturier (1984:22) estudian las fases en la evolución humana atendiendo a las pulsiones y fantasmas inherentes a la naturaleza humana, los universales, intemporales e innatos, haciendo pivotar todo su razonamiento sobre el fantasma de fusión. El fantasma de fusión así sería el fantasma originario más primitivo que, en todo caso, cada sociedad trata o enfoca de diferente manera y que comienza en el seno familiar. La concepción de familia se presenta como el primer cimiento cultural y la cultura occidental representa una familia de estructura

patriarcal y falocrática. Estas primeras experiencias del niño condicionarán su organización inconsciente y, por ende, su futuro. Sin embargo, las fases que a continuación se detallan coinciden con la cronología inherente a la evolución humana, libre de enfoques culturales.

Durante la gestación el embrión y/o feto se encuentra inmerso en el líquido amniótico, flotando en él en condiciones perfectas de nutrición, temperatura, etc. El feto no percibe dónde acaba su interior y empieza el exterior, es decir, dónde acaba su cuerpo y comienza el de su madre, el yo del no-yo, por lo que no existe frustración alguna ni deseo pues todas sus necesidades están colmadas y se encuentra en una situación de equilibrio y bienestar.

Este equilibrio se rompe en el momento del nacimiento en el cual el niño es irrumpido en su calma por un millón de incesantes sensaciones de todo tipo que bombardea el estado de bienestar del que había gozado toda su vida durante la gestación. Ya no nada en el líquido amniótico, ni siente la protección del útero materno. Todo es desconocido y lo percibe de una manera traumática. De repente siente un vacío que anula su anterior sensación de plenitud.

En su época como lactante aprende o debe aprender a identificar qué sensaciones provienen del exterior y cuáles del interior, qué sensaciones son permanentes y cuáles intermitentes, lo que supondrá el límite entre el yo y el no yo. Desde el punto de vista psicoanalítico, el lactante recibe sensaciones contradictorias y parceladas que se denominan “cuerpo fragmentado” o “fantasma de fragmentación”, ante las cuales el niño debe conseguir una imagen global de sí mismo, y de los otros, ya sean personas o cosas. La manera de alcanzar esta perseguida globalidad fusional es mediante el cuerpo de la madre, mediante el contacto de su cuerpo con el de la madre, haciendo que el contacto sea total, envolvente, unificante. El niño necesita sentir de nuevo esa sensación de globalidad para proseguir con su evolución.

Hacia los ocho o nueve meses tiene lugar la unificación o formación del yo corporal donde el bebé aprende a identificar los límites de su cuerpo en relación con el otro. Esto no significa que el bebé deje de necesitar relaciones fusionales y contactos globales, sino que empieza a ser él quien los busca de manera activa y consciente queriendo coger y no sólo esperando a ser cogido. Esta fase es denominada por algunos autores como Lacan como “estadio del espejo” o “imagen especular”.

En torno a los nueve o doce meses el niño experimenta una gran frustración debida a la ruptura fusional. Esta pérdida, y consecuente frustración, debe ser canalizada partiendo de la aceptación de la misma. Se procede así a entrar en lo que Lacan llama “el orden simbólico” en el que el niño debe sustituir esa fusionalidad por el simbolismo que la representa tomando distancia respecto del cuerpo en sí mismo. Se da paso así a la comunicación, normalmente mediante una expresión corporal, ya sea a través del movimiento, la postura, la mirada, el gesto, etc. En las primeras comunicaciones mediante un objeto el niño necesita que ambos estén en contacto con el objeto, de lo contrario no entiende la conexión establecida.

A continuación, se avanza en el simbolismo, y el lenguaje se presenta como el punto de partida de la ruptura de la fusión corporal. En este punto desarrollo motor y extensión del espacio fusional son parámetros directamente proporcionales, de tal

manera que su búsqueda de la sensación de fusionalidad para colmar sus necesidades le obliga a moverse y, así, a desarrollar su motricidad.

Pronto brota la negación, el período del “no”, “no quiero”, que es coincidente con el del “yo” o el del dibujo de su cuerpo en forma de un muñeco. En ambos casos, de ambas apreciaciones, la del pronombre y la del dibujo, se desprende que el niño ha alcanzado su identidad corporal. Sin embargo, es difícil que logre este punto si antes no ha sentido la fusión. Por otro lado, también será difícil que pueda volver a saciar su deseo fusional abriéndose a los otros si antes no ha logrado encontrar su identidad.

Hacia los dos años el niño estructura a su alrededor todo un espacio de seguridad. En primera instancia todo lo construye alrededor de su cuerpo, seguidamente es capaz de alzar construcciones de objetos ajenas a su propio cuerpo, no perdiendo nunca su objetivo último de integrar a continuación la estructura resultante en su cuerpo.

En la adolescencia se produce una crisis derivada de la exigencia e imposición del adulto en su deseo fusional, ante el que el adolescente se niega al intentar contra sus concepciones y modo de vida.

Pero el niño en todos los momentos de su evolución debe poder retomar la relación fusional con su madre siempre que lo necesite para completar su carencia cuando lo desee y encontrar ahí su espacio de seguridad. Si bien es cierto, esa relación fusional dual y exclusiva no debe prolongarse demasiado en el tiempo puesto que podría crear una relación de dependencia que limitase su apertura al exterior y sus posibilidades de comunicación con otras personas que no sean la madre.

Con la maduración del individuo evoluciona su realidad psicológica viéndose en todo caso enriquecida por el mayor cúmulo de experiencias, de conocimientos, de sensaciones, de necesidades y de realidades experimentadas. Los primeros pasos en la evolución psicológica detallan cambios desde una perspectiva fundamentalmente emocional, e incluso intelectual. Las reflexiones existenciales, como otra de las funciones desarrolladas por el cerebro y asumidas corporalmente, se desencadenan con posterioridad paralelamente al desarrollo intelectual del niño y a su contacto con un mundo más allá de su madre o contacto cercano.

La evolución de la psicología humana es tan compleja como rica. El hombre debe saber enfrentarse a esta realidad no dando la espalda a lo que acontece en su interior, en su haber intelectual, emocional y existencial, sino asumiendo que su cuerpo es un cuerpo en forma de unidad cohesionada en todas sus dimensiones.

2.6.3. *Esquema e imagen corporal*

La valoración del propio cuerpo queda condicionada no sólo por la cultura dominante y sus saberes heredados, o por la condición de la Naturaleza humana, sino por la percepción del propio cuerpo. El esquema corporal queda encauzado en una evolución natural y universal desde el niño al adulto vinculado a su relación fusional como previamente se explica, sin embargo, surge un nuevo concepto, el de imagen corporal, el cual queda enteramente condicionado por las experiencias del sujeto

dentro de su microcosmos e integrado en su macrocosmos. Es la Psicología la encargada de estudiar la evolución de la imagen corporal a lo largo del crecimiento y maduración del individuo. Mientras la Biología describe la evolución objetiva y material que acontece en el cuerpo en el transcurso de los años, la Psicología relata lo que el individuo subjetivamente percibe al respecto.

Lo primero que se debe destacar en el estudio de la imagen corporal es que el esquema corporal no es el equivalente de la imagen corporal.

La diferencia queda bien explicada por Dolto (1986:17) quien señala que *“El esquema corporal es una realidad de hecho, es nuestro vivir carnal al contacto del mundo físico”*. Las experiencias de la realidad dependen de la integridad del organismo, o de sus lesiones transitorias o endebles, neurológicas, musculares, óseas y también de las sensaciones fisiológicas, viscerales, circulatorias, todavía llamadas cenestésicas. El mismo autor (Dolto, 1986:21) a este respecto distingue la imagen del cuerpo del esquema corporal añadiendo que *“El esquema corporal será el intérprete de la imagen del cuerpo ya que permite la objetivación de una intersubjetividad. El esquema corporal es el mismo para todos los individuos de la especie humana de una misma edad o viviendo bajo un mismo clima”*.

Siguiendo a Françoise Dolto (1986:42), la imagen del cuerpo es la síntesis viva de las experiencias emocionales. Se la puede considerar como la encarnación simbólica inconsciente del sujeto deseante. El esquema corporal es en parte inconsciente, pero también preconscious y consciente, mientras que la imagen del cuerpo es eminentemente inconsciente. La imagen del cuerpo no es sólo su descripción anatómica heredada de la naturaleza como lo es el esquema corporal, sino que, por el contrario, emerge de la historia del sujeto. La imagen del cuerpo está constituida por la articulación dinámica de tres imágenes: de base, funcional y de las zonas erógenas donde se expresa la tensión de las pulsiones, interrelacionadas entre sí de forma permanente. La imagen de base es lo que permite al niño experimentarse en una “sismicidad de ser”, es decir, en una continuidad narcisista o en continuidad espaciotemporal que permanece a partir de su nacimiento. Hay una imagen de base propia de cada estadio: 1º respiratorio-olfativo-auditivo, 2º oral y 3º anal. La imagen funcional es imagen estética de un sujeto que tiende al cumplimiento de su deseo, mientras la imagen de base era estática. Gracias a la imagen funcional, las pulsiones de vida pueden apuntar, tras haberse subjetivado en el deseo, a manifestarse para obtener placer, a objetivarse en la relación con el mundo y con el otro. La imagen erógena está asociada a determinada imagen funcional del cuerpo, el lugar donde se focalizan placer o displacer erótico en la relación con el otro.

Lo importante es describir el modo en que estas tres componentes de la imagen del cuerpo se metabolizan, se transforman y se reorganizan con las pruebas que el sujeto afronta y las limitaciones que encuentra. La imagen del cuerpo es el producto de estas tres imágenes, relacionadas entre sí por las pulsiones de vida, las cuales se actualizan para el sujeto en lo que el autor denomina imagen dinámica.

La imagen dinámica corresponde así al “deseo de ser” y de preservar en un advenir. La imagen dinámica no tiene representación que le sea propia, ella es tensión

de intención. Su representación no es sino el término presente y activo “deseo” para el sujeto. Imagen dinámica oral y anal.

El esquema corporal refiere el cuerpo actual en el espacio a la experiencia inmediata. La imagen del cuerpo refiere el sujeto del deseo a su gozar, mediatizado por el lenguaje memorizado por la comunicación entre sujetos.

Dolto (1986:34) anota que *“El lugar fuente de las pulsiones es el esquema corporal, el lugar de su representación es la imagen del cuerpo. El ser humano vive mucho más narcisistamente las emociones del deseo asociadas a su imagen del cuerpo, que las sensaciones de placer y de sufrimiento ligadas a las excitaciones de su esquema corporal”*.

El autor (Dolto, 1986:38) prosigue explicando la diferencia entre palabra-esquema/imagen corporal afirmando que *“La comprensión de una palabra depende a la vez del esquema corporal de cada uno y de la constitución de su imagen del cuerpo, ligada a los intercambios vivientes que secundaron para él la integración y adquisición de esta misma palabra. La palabra tiene un sentido simbólico en sí misma pero aquel que no tiene, bien sea la imagen del cuerpo, bien sea el esquema corporal correspondiente a la palabra emitida, oye la palabra sin comprenderla por carecer de la relación corporal, imagen sobre esquema, que permite darle un sentido”*.

El valor emocional del cuerpo es inherente a su presencia, sin embargo, este valor puede emerger como emoción expresada o contenida. Cada una de estas formas desencadena una representación de la imagen corporal totalmente diferente. Se trata así de alcanzar un cuerpo psicológicamente sano y una imagen corporal que permita a cada individuo ser un sí mismo partiendo de la profunda aceptación de sí mismo.

Sólo un tratamiento oportuno de los valores del cuerpo conseguirá una imagen corporal sana y un cuerpo enteramente concebido como cuerpo y no suma de fragmentos aislados. El ser humano sólo puede estar cerca de su identidad como humano si conoce la extensión que lo define. La concepción de cualquier realidad no puede ser ajena a sus valores. Los valores definen el cuerpo y el cuerpo queda definido por sus valores.

2.7. Fundamento filosófico del cuerpo

La Filosofía se presenta como la disciplina del saber por excelencia que estudia al ser humano en todas sus dimensiones. De este modo, los filósofos de cada época, a la hora de teorizar y divagar, integran y se ven influenciados por todas las ciencias y saberes que se ocupan de alguna manera o en cierta medida, del ser humano. En el estudio del cuerpo, la Filosofía estructura e integra los conocimientos aportados por la Biología, la Psicología, las cuales se ven influidas por la sociedad y descritas por la Sociología.

Siguiendo a Lapierre (1997) en su resumen acerca de la evolución del cuerpo y el psiquismo, se puede afirmar que la civilización occidental contemporánea es la herencia de veinte años de dualismo, en primera instancia teológico, diferenciando cuerpo y alma, y en segunda instancia cartesiano, diferenciando cuerpo y espíritu.

En el dualismo teológico el alma es inmortal, de esencia divina, exterior al cuerpo y sólo habita provisionalmente en él, mientras el cuerpo es mortal, no es más que materia, carne animal, con sus necesidades, sus instintos, sus placeres vulgares. Son los deseos del cuerpo, sus tentaciones y seducciones las que pervierten el alma y la inquisición tortura. El catolicismo romano ha hecho al hombre sentirse culpable de su cuerpo, su sexualidad, su placer corporal y placer en general, y estas huellas quedan grabadas como impregnación cultural que le hace sentirse culpable del placer que se permite.

En el dualismo cartesiano del siglo XVI la máxima se puede resumir en la frase de Descartes "*pienso luego existo*", es decir, soy porque pienso, porque tengo un espíritu, no porque tenga un cuerpo que siente, percibe y actúa. Ya no se habla del cuerpo, sólo se le pide que sea un instrumento dócil al servicio del espíritu, del pensamiento. La inteligencia, la razón y el pensamiento lógico se oponen al dogmatismo.

El espíritu del cartesianismo dará lugar dos siglos más tarde al nacimiento de la ilustración, a la Revolución de 1789 y al positivismo, cognitivismo y racionalismo que permitirá el desarrollo de las ciencias y de las técnicas. Toda la cultura occidental será dominada por esta creencia en la racionalidad científica que tendría que aportar la felicidad a la humanidad, liberada de la influencia de la religión. El ciudadano es supuesto un ser racional, no sólo en sus pensamientos, sino también en sus deseos y sus pulsiones. El espíritu es libre y el cuerpo ya no es culpable, pero el cuerpo físico es racionalizado y se convierte en objeto de la ciencia médica, intentando reducirse al papel de instrumento al servicio de la razón.

Desde el punto de vista científico y filosófico, hay que esperar al inicio del siglo XX para que el dualismo cuerpo-espíritu empiece a ser replanteado, y lo es en distintos planos:

- Dupré, al crear el término y la noción de psicomotricidad, subraya el paralelismo entre desarrollo motor y desarrollo intelectual.
- Schilder, a partir de sus obras sobre las nociones de cuerpo propio y de esquema corporal, establece un vínculo entre las percepciones corporales y la organización espacio-temporal.
- Ajuriaguerra, por sus trabajos sobre el tono, subraya las estrechas relaciones entre el tono y el afecto.
- Wallon sitúa la actividad motriz como base del desarrollo intelectual y psicológico.
- Piaget, con la epistemología genética, sitúa el cuerpo, la actividad motriz, la exploración sensoriomotriz y perceptivo-motriz, como bases primeras y fundamentales de la inteligencia.
- Las filosofías orientales, introducidas en Europa mediante diversas técnicas corporales, abren nuevas perspectivas sobre las relaciones entre cuerpo y psiquismo.

El psicoanálisis reintegra la libido corporal en la génesis y la evolución del psiquismo y replantea, a partir del inconsciente, el racionalismo cartesiano. El psicoanálisis rompe con el racionalismo teniendo en cuenta lo que precisamente la lógica cartesiana ha querido ignorar, la dimensión irracional del ser humano, el mundo de los sentimientos dominado por las pulsiones y los fantasmas del inconsciente, lo que llamamos hoy el psiquismo y que no es la mente. La mente funciona sobre datos objetivos y el psiquismo es esencialmente subjetivo, es el afecto, la emoción, los estados de ánimo, el amor, el odio, la ansiedad, el placer, el deseo, la agresividad, la sensualidad, la sexualidad y todos los sentimientos ligados a la relación al otro y a los otros. Esta vivencia afectiva es la componente fundamental de la personalidad. El psicoanálisis ha demostrado que el origen de estos sentimientos que agitan al hombre está en la vivencia del cuerpo. Para Freud, va de la sensación al sentimiento y a la organización psíquica o, en otros términos, de los procesos primarios a los secundarios. La organización psíquica se estructura antes que la organización cognitiva e intelectual, cuyos circuitos neurológicos no serán operacionales hasta mucho más tarde. El bebé está enteramente condicionado por el principio de placer y el niño sólo accederá muy progresivamente al principio de realidad. Es a partir de vivencias corporales primarias, como las sensaciones de placer corporal, y los conceptos de libido, zonas erógenas, oralidad, analidad y genitalidad, cuando se construye el psiquismo y se estructura el inconsciente. La revolución psicoanalítica ha hecho entrar al cuerpo en el psiquismo.

Como bien afirma Bernard (2006), podría reconstruirse toda la historia de la filosofía considerando únicamente las diferentes maneras en que los filósofos entendieron el cuerpo. Al mismo tiempo, Bruaire (1969) indica que el cuerpo es concebido en cada momento histórico según como se concibe a Dios.

Tratando de llevar a cabo una aproximación histórica de la Filosofía lo más sintética posible, se puede concretar o fragmentar la misma en cuatro fases o etapas:

- La Filosofía antigua.
- La Filosofía medieval.
- La Filosofía moderna.
- La Filosofía contemporánea.

De manera general, se puede decir que los valores del cuerpo y la antropología han sido siempre un tema recurrente dentro de la Filosofía y, como no cabía más, ha pasado también por diferentes momentos históricos que podrían sintetizarse en las cuatro etapas anteriormente mencionadas. Sin embargo, se procede en adelante a una revisión más detallada de la noción del cuerpo en la filosofía occidental.

2.7.1. *Filosofía antigua*

Cuando se piensa en el cuerpo resuena al unísono el alma. Estos dos conceptos han estado muy ligados desde los orígenes del pensamiento humano, especialmente en la Antigüedad.

Hablar del cuerpo obliga a hablar de **Platón**, porque fue el primer filósofo que estableció el problema como tal. Recogió todas las inquietudes de los pensadores anteriores y formuló su concepción de la realidad; la metafísica platónica engarza de lleno en el problema del cuerpo.

Platón, en Reale y Antiseri (1988), entendía que las palabras eran necesarias para hablar de la realidad, pero incapaces de apresarla, por eso él siempre contaba mitos, relatos que ayudaran a despertar el alma hacia una intuición de cómo él creía que debían de ser las cosas. Uno de esos mitos, tal vez el que más ha sido relatado en la historia del pensamiento occidental, es el de la caverna. En él, Platón cuenta que la vida es como si uno fuera prisionero de una caverna, donde se ha estado toda la vida encadenado, considerando que lo que ahí se veía era la auténtica realidad. Pero un día a uno, al más capaz, le desatan y le obligan a salir afuera. Aunque al principio le duelen los ojos por la claridad y desea volver adentro con sus compañeros, cuando empieza a acostumbrarse y distinguir los árboles, la hierba, el cielo, y finalmente el sol, con todo su esplendor, que da luz y vida, le da pena de la vida que había llevado hasta entonces por considerar que todo aquello de entonces era real.

Pues bien, según este mito, él creía que el mundo que ofrecen los sentidos es una realidad degradada, una copia de ese mundo de esencias puras al que sólo puede acceder el alma a través de un largo camino que denominaba dialéctica. El cuerpo en Platón es algo que lastra al hombre porque le encadena al mundo sensible, a la caverna, y le hace olvidar su condición de *habitante de la frontera*, por decirlo en palabras de Eugenio Trías. Habitante de la frontera en el sentido de que se es prisionero de la caverna pero al mismo tiempo dotado de un alma, algo que hace intentar recordar que hay un mundo más allá de los datos inconexos que ofrecen los sentidos.

El hombre en Platón es entonces una mezcla de cuerpo y alma. El alma es lo que honra al hombre y le liga al mundo de las ideas, a la auténtica realidad. En otro de sus mitos, cuenta cómo el alma habitaba en el mundo de las ideas pero un día cayó y fue encerrada en un cuerpo. El cuerpo es así la cárcel del alma. El cuerpo muere, pero el alma es inmortal. Sin embargo, a través de la belleza, el hombre es capaz de recordar que es algo más que habitante de la caverna. Es capaz de contemplar la idea de Bien, otra metáfora que ejemplifica la inteligibilidad y el orden que yace por detrás de las apariencias.

Platón fue tan radical en su postura que todo el resto de los autores han tenido que hablar de él, bien para manifestarse platónicos, bien para hacerle una gran crítica.

Discípulo de Platón fue **Aristóteles**. Pensó los mismos temas que su maestro, pero dio la vuelta a la metafísica platónica y colocó a las ideas dentro de los seres naturales, como principios que les dan forma, llevándoles a desarrollar su esencia.

El hombre en Aristóteles, en Reale y Antiseri (1988), es también una unión de cuerpo y alma, pero una unión sustancial. Es decir, cuando muere el cuerpo, muere el alma. Los seres naturales, y por lo tanto el hombre, son una mezcla de materia y forma, o de potencia y acto. El cuerpo es la materia o la posibilidad de recibir una forma; es posibilidad de ser. El alma sin embargo es lo que "informa" a la materia, a esa posibilidad de ser. El hombre, al ser un ser natural, está obligado, es su deber, a

estar en movimiento, en actualización constante de sus posibilidades. El hombre está obligado a actualizarse, a alcanzar la perfección que le es propia.

Aristóteles hablaba de tres almas, la vegetativa (propia de los vegetales), la sensitiva (propia de los animales) y la intelectual o racional (propia del hombre). Cada nivel de alma presupone tener las anteriores, y cada una es responsable de una función. El alma vegetativa es responsable de la nutrición, la sensitiva del conocimiento sensible y del movimiento, y la intelectual es la que es capaz del conocimiento racional, de elaborar conceptos a partir de los datos de la sensibilidad; conceptos con los que se estructura la realidad.

Aristóteles, como griego que fue, valora mucho la razón. De hecho, llega a decir que la actividad intelectual es la que más asemeja al hombre a los dioses. Sin embargo, valora mucho el cuerpo y el conocimiento sensible, como la puerta y el todo a partir del cual se puede construir el conocimiento. El hombre es una hoja en blanco al nacer; no nace sabiéndolo todo sino habiéndolo olvidado como pensaba Platón. El hombre debe construir su conocimiento a partir de su contacto con la realidad sensible; la única realidad que se tiene. El cuerpo es la puerta de acceso a esa realidad.

2.7.2. *Filosofía medieval*

Los filósofos medievales, siglos más tarde, se ven enteramente condicionados por un hecho que ha estructurado toda la cultura occidental: la aparición del **cristianismo**. Siendo o no creyente, el cristianismo ha marcado el carácter de la cultura, con la importancia que se le concede a la noción de persona. Para los griegos la persona siempre está supeditada a la comunidad, pero con el cristianismo se forja esta nueva importancia del sujeto individual, pues es Dios padre todopoderoso el que quiere y ha hecho a cada uno de los hombres a su imagen y semejanza. Pues bien, este hecho histórico hace que el filósofo medieval se encuentre en una encrucijada, pues por una parte los pensadores se encontraban con los conocimientos de los griegos, pero por otra parte estaba la fe, y filosofía y fe hablan de las mismas cosas, pero de formas muy distintas. Lo que hicieron los filósofos medievales fue intentar reconciliar a la filosofía con la fe, hacer ver que no decían verdades tan distintas. En este intento de unir fe y razón, el autor que más encajó en los intereses de los primeros filósofos cristianos, fue Platón. El cuerpo, entonces, en la filosofía medieval, como en Platón, es algo malo, que corrompe al hombre. Con el cristianismo aparece otra nueva noción que vertebrará también la cultura: el pecado. El cuerpo, fuente de deseos, es también la fuente del pecado. Con el cristianismo, aparte de la dimensión de la materia y de la razón, aparece la dimensión del espíritu. Es lo que se valora. El nuevo mensaje cristiano exige que el hombre trascienda esta dimensión del conocimiento, colocando a la fe por encima de la ciencia. Sin lugar a dudas, el mensaje cristiano señaló la revolución más radical de los valores de la historia humana. La humildad se convierte en la virtud fundamental para el cristiano: el camino estrecho que permite entrar en el reino de los cielos. Cristo (La Biblia: Mateo 16:25 y Marcos 8:35) añade asimismo: *“Si alguno quiere venir en pos de mí, niéguese a sí mismo, tome su cruz y sígame. Porque quien quiera salvar su vida, la perderá; pero quien pierda su vida por mí y el Evangelio, la salvará”*. Para el filósofo griego esto resultaba sencillamente incomprensible. Y caía

por su peso el ideal supremo del sabio helenístico que había comprendido la vanidad del mundo y de todos los bienes externos y del cuerpo, pero que se atribuía a sí mismo la certidumbre suprema, proclamándose autárquico, absolutamente autosuficiente y capaz de alcanzar por sí solo el fin último. Este ideal del hombre griego, que había creído con una absoluta firmeza en sí mismo, más que en todas las cosas exteriores, era sin duda un ideal noble; pero el mensaje evangélico lo convierte en ilusorio de una manera categórica. La salvación no puede venir de las cosas, pero tampoco de uno mismo. Sin mi ayuda, dice Cristo, nada podéis hacer.

Una autora contemporánea muy creyente y muy platónica, **Simone Weil** (2007), sostiene que:

“La humildad consiste en saber que en lo que se denomina “yo” no hay ninguna fuente de energía que permita elevarse” (Weil, 2007:79).

“Todo cuanto en mí es valioso, procede sin excepción de más allá de mí, y bien, no como don, sino como préstamo que debe ser renovado sin cesar” (Weil, 2007:79).

“Ser y haber. El hombre carece de ser, sólo tiene haber. El ser del hombre está situado por detrás del telón, por la parte de lo sobrenatural. Lo que puede conocer de sí mismo es únicamente lo que las circunstancias le dejan. El yo está oculto para mí (y para el prójimo); está por la parte de Dios, está en Dios, es Dios. Ser orgulloso es olvidar que se es Dios...” (Weil, 2007:86).

“Todo lo que carece de valor rehúye de la luz. Aquí abajo, podemos escondernos bajo la carne. En la muerte, ya no se puede. Quedamos desnudos expuestos a la luz” (Weil, 2007:100).

“La miseria humana, y no el placer, contiene el secreto de la sabiduría divina. Toda búsqueda de un placer es búsqueda de un paraíso artificial, de una ebriedad, de un crecimiento. Pero no nos ofrece nada, salvo la experiencia de que es vana. Sólo la contemplación de nuestros límites y de nuestra miseria nos coloca en un plano más elevado” (Weil, 2007:131).

Con estas palabras de Simone Weil, aunque contemporánea, se cierra esta etapa para dar paso a la Modernidad.

2.7.3. *Filosofía moderna*

La Modernidad es una etapa que podría resumirse en la pavorosa confianza del hombre en sí mismo y en su razón. En esta etapa, con el Descubrimiento de América, la vida en las ciudades, el desarrollo del comercio y especialmente la revolución científica con la matematización de la ciencia, que le permite al hombre conocer y poder intervenir en el medio que le rodea, la confianza en el progreso de la humanidad es absoluta.

El primer filósofo que plantea el problema del cuerpo y el alma en esta etapa es **Descartes** (2003), con su *res extensa* y *res cogitans*. Define la sustancia como aquello que no necesita de ninguna otra cosa para existir. Según esta definición, la sustancia por excelencia es Dios, pero la extiende también a estas dos sustancias. Habla de la

sustancia extensa, el cuerpo, como algo cuya esencia es ocupar un espacio. Por otra parte está la sustancia pensante, el alma. El hombre es el único ser en el que estas dos sustancias coexisten. Descartes, aunque afirma que nada tienen que ver, se ve obligado a reconocer la constante interferencia entre ambas, por eso al final de su obra habla de la glándula pineal como un punto en el que estas dos sustancias de naturaleza tan distinta se comunican. En Descartes, tanto el cuerpo humano como los organismos animales son máquinas y funcionan de acuerdo con principios mecánicos que rigen sus movimientos y sus relaciones. Los animales y el cuerpo humano no son sino máquinas, autómatas, semejantes a relojes, compuestas simplemente de ruedecillas y de muelles, que pueden contar las horas y medir el tiempo. Lo que se llama "vida" se reduce a una especie de entidad material, a elementos muy sutiles y muy puros que, llevados desde el corazón al cerebro por medio de la sangre, se difunden por todo el cuerpo y presiden las funciones principales del organismo.

En Descartes, la mente es más fácil de conocer que el cuerpo. Es la primera certeza a la que llega tras haber dudado de todo sistemáticamente. Descartes, en su afán por encontrar una verdad sólida sobre la que edificar todo el conocimiento y que le permitiera orientarse en la vida, comienza a dudar sistemáticamente de todo; eliminará de sus pensamientos todo aquello en lo que resida el más leve indicio de confusión. Duda así de los datos de los sentidos, puesto que a veces engañan. De los razonamientos, porque a veces se equivocan. Duda hasta de la existencia del mundo exterior, puesto que puede que todo sea un sueño. Lo único que resiste a esta duda hiperbólica es la certeza de que se existe, por el hecho de estar pensando todo esto. Descartes, a la primera certeza que llega es a la del *cogito*, no a la de su existencia como un cuerpo viviente.

En esta etapa, el mundo de las cualidades queda reducido a meras respuestas del sistema nervioso ante los estímulos del mundo exterior. La naturaleza es opaca, silenciosa, sin aroma, sin color: sólo es un impetuoso entrecuchar de materia, sin finalidad, sin motivo.

Un pensamiento en el que no se puede dejar de detener es en el de **Spinoza** (1677), en el siglo XVII. Spinoza entiende que sólo hay una sustancia: Dios. No distingue entre sustancia pensante y extensa. Cree que todo es manifestación de esa única sustancia. Spinoza define el cuerpo como un modo que expresa de forma cierta y determinada la esencia de Dios en tanto considerada como cosa extendida. Es decir, Spinoza cree que todo es uno, todo es parte de esa Unidad y la expresa, sólo que cada atributo de la realidad expresa esa totalidad de modo distinto, como las distintas caras de un cristal.

Spinoza entiende por Dios la sustancia con sus infinitos atributos; en cambio, el mundo es dado por los modos, por todos los modos infinitos y finitos, pero éstos no existen sin aquellos. Por lo tanto, todo está necesariamente determinado por la naturaleza de Dios y nada existe que sea contingente. El mundo es la necesaria consecuencia de Dios. Los hombres sólo conocen dos de los infinitos atributos de Dios: los cuerpos y el pensamiento. Tanto en los cuerpos como en el pensamiento se expresa por completo la esencia de Dios, pero vista desde diferentes perspectivas.

Spinoza interpreta al hombre como unión de cuerpo y alma. El alma o mente humana es la idea o conocimiento del cuerpo. La relación entre mente y cuerpo posee un paralelismo tan perfecto que, dice Spinoza, cuanto más (en comparación con los otros) se adapte un cuerpo a hacer o a padecer más cosas al mismo tiempo, tanto más (en comparación con los demás) su mente se adaptará a percibir más cosas al mismo tiempo.

Un autor que ha reflexionado con más profundidad de la que aquí se puede abordar sobre el tema del cuerpo ha sido **Leibniz** (1981), también en la modernidad. Leibniz comprende que la extensión (la *res extensa* cartesiana) no puede ser la esencia de los cuerpos porque no basta por sí sola para explicar todas las propiedades corpóreas. Por ejemplo, dice Leibniz, no explica la inercia, aquella resistencia que el cuerpo opone al movimiento, hasta el punto de que se requiere una fuerza para iniciar el movimiento mismo. Esto significa que hay algo que se encuentra más allá de la extensión y del movimiento, que no posee una naturaleza puramente geométrico-mecánica, y por lo tanto, física, y en consecuencia es de una naturaleza metafísica: ésta es, precisamente, la fuerza. De dicha fuerza proceden tanto el movimiento como la extensión.

Los elementos constitutivos de la realidad (los cimientos de ésta) son algo que se encuentra por encima del espacio, del tiempo y del movimiento, es decir, en aquellas sustancias tan criticadas por los modernos. Leibniz reintroduce así las sustancias en cuanto principios de fuerza, como una especie de puntos metafísicos, o fuerzas originarias. A estas fuerzas las llamaré mónadas y cada una refleja en sí el universo entero. La actividad de estas mónadas es percibir o representarse la realidad (aunque sólo algunas pueden percibir con conciencia) y el apetito o tendencia a sucesivas percepciones.

El último autor de la Modernidad en el que se detiene esta revisión filosófica es en **Kant** (1994). Por su conceptualización del fenómeno y el noúmeno, puede aportar luz al tema que acontece. Para contextualizar su pensamiento, es importante destacar que estuvo completamente seducido por la ciencia de Newton, por su precisión y estatuto de ciencia en toda regla: las verdades de la física son verdades irrefutables; universales y necesarias. Sin embargo, la filosofía andaba en discusiones que no llevaban a ningún lugar ni daban verdades de ese tipo. Esto le lleva a Kant a plantearse la pregunta de qué es la ciencia. Responderla le llevó gran parte de su vida, y muchas páginas de un libro que ha enmarcado la actual concepción de la ciencia: *La crítica de la razón pura*. Pues bien, la tesis de Kant es que la ciencia es un conjunto de juicios sintéticos a priori, es decir, verdades que dicen cosas del mundo y que, sin embargo, son universales y necesarias. La pregunta que surge inmediatamente es que si son verdades que vienen del mundo, cómo pueden ser absolutamente ciertas, si la experiencia sólo da posibilidad. El mundo es así hoy, pero mañana puede cambiar. No se sabe, no se es el artesano del mundo. Pues bien, responde Kant, los juicios sintéticos a priori son posibles porque el hombre le impone al mundo el elemento a priori, esto es, su propia estructura de la percepción y del conocimiento. Se obliga al mundo a ser ordenado y percibido como uno es. La idea de Kant es que esta ciencia es ciencia, esto es, da verdades universales y necesarias, pero sólo se puede ocupar del fenómeno, esto es, de la parcela de la realidad que es accesible al hombre, a su

intuición sensible. Nada se sabe del noúmeno, esto es, de lo que la realidad sea en sí misma.

Traspassando esta idea al cuerpo, y de la misma manera que la realidad se divide en fenómeno y noúmeno, se podría dividir al hombre en dos partes, lo que es en realidad y lo que de él pasa en el mundo. Es decir, el cuerpo del hombre está sometido a la causalidad del mundo del fenómeno, pero el hombre también se topa dentro de sí mismo con la libertad. Ésta pertenece al ámbito del noúmeno.

Sirva de ejemplo y representación el siguiente texto que refleja perfectamente su pensamiento, a la par que es de una gran belleza e inspiración: *“Dos cosas llenan el ánimo de admiración y respeto, siempre nuevas y crecientes cuanto más reiterada y persistentemente se ocupa de ellas la reflexión: el cielo estrellado sobre mí y la ley moral dentro de mí. La primera visión reduce al mínimo mi importancia como criatura animal, que ha de devolver al planeta (sólo un punto del universo) la materia con la que está hecha, después de haber sido dotado por poco tiempo de energía vital. La segunda visión, en cambio, eleva infinitamente mi valor como inteligencia en virtud de mi personalidad, en la que la ley moral revela una vida independiente de la animalidad y del mundo sensible, una vida cuyo destino ultrapasa las condiciones y los límites de ésta”* (Kant, 1994: conclusión).

2.7.4. *Filosofía contemporánea*

En los siglos XVIII y XIX se puede distinguir, igualmente, autores materialistas y espirituales. Aunque son expresiones demasiado genéricas, pueden reflejar o agrupar a ciertos autores.

Por una parte, aquellos que opinan que el cuerpo, en tanto que realidad material, es la única realidad existente. No se puede hablar con sentido de nada mental. Esta postura se ve reflejada en el neopositivismo, con su rechazo de la metafísica y sus falsos problemas al hablar de conceptos que carecen de sentido, como el alma. El pilar que sostiene esta manera de entender la realidad es que sólo existen los fenómenos de los que se tiene percepción sensible. Es decir, el cuerpo existiría, es la realidad del hombre, pero hablar del alma es ya caer en palabras que no tienen sentido.

Por otro lado, están los que opinan que sólo existe lo mental, apareciendo lo corporal como una resistencia que se ofrece a lo mental o espiritual. Todos estos autores recogen la línea platónica.

Sobre el cuerpo, **Bergson** (Reale y Antiseri, 1988) anuncia las siguientes palabras: *“Una de las imágenes que se me presentan cuando funcionan mis sentidos, es una que secciona a todas las demás en tanto que no sólo la conozco desde fuera, por las percepciones, sino también desde dentro, por las afecciones: es mi cuerpo. Lo que siento y veo se puede formular muy brevemente: ocurre como si en el conjunto de imágenes que llamo “el universo” nada pudiera producirse nuevo salvo por intermedio de ciertas imágenes particulares cuyo tipo me proporciona mi cuerpo. En tanto que capaz de acciones, esta imagen es distinta de las otras, pero a la vez representa el modo de inserción del espíritu en la materia”*.

Bergson (1900) afronta la cuestión del paso entre la realidad externa (la materia) y la interna (el espíritu) proponiendo captar con más claridad la distinción entre cuerpo y espíritu. En el recorrido de su tesis, afirma que el ser más verdadero y más profundo se encuentra en la memoria espiritual, pero la vida obliga a prestar atención al presente, y sólo recupera del pasado aquello que sirve para orientarse en el presente. Esta labor de selección del recuerdo útil y del olvidar de todo aquello que no sirve para el presente es algo que efectúa el cuerpo y el cerebro (no puede reducir lo espiritual a ser un mero epifenómeno del cerebro). Éstos extraen del fluir más hondo de la conciencia aquellos recuerdos que son aprovechables para integrar al organismo. Pues bien, acercándose al tema que se aborda, la memoria espiritual, para adquirir realidad, necesita de los mecanismos ligados al cuerpo, porque es a través de éste como se actúa sobre los objetos del mundo. Sin embargo, el cuerpo y sus percepciones se encuentran totalmente absorbidos por el presente. En esto consiste la verdadera relación entre espíritu y materia, y entre alma y cuerpo: el cuerpo tiene la función de limitar en vista de la acción, la vida del espíritu; pero el espíritu atraviesa en todo momento los límites del cuerpo. La percepción del cuerpo, de la materia, absorbe al hombre en el presente, pero el espíritu, que crece de forma continua, le empuja hacia el futuro. La vida consiste en el crecimiento del espíritu a través de sus contradicciones materiales.

En la línea de los autores materialistas, uno de los mayores representantes es **Merleau-Ponty** (2006). Confirma la imposibilidad de establecer una dualidad entre el cuerpo y la subjetividad, como si se produjera una unidad arbitraria entre dos términos exteriores, uno objeto y otro sujeto. Esa dualidad desaparece tan pronto como se concibe la existencia como un ser en el mundo.

Tomando como punto de partida el estudio de la percepción, Merleau-Ponty llega a reconocer que el cuerpo propio es algo más que una cosa, algo más que un objeto a ser estudiado por la ciencia, es también una condición permanente de la existencia. El cuerpo es, según Merleau-Ponty, constituyente tanto de la apertura perceptiva al mundo como de la creación de ese mundo. El cuerpo no es algo pasivo, como un receptáculo de algo más valioso como se ha ido viendo en todo este recorrido de mano de otros autores, sino que es un cuerpo viviente, que constituye la apertura al mundo y a lo que se es. Revalora el cuerpo en el sentido que si la conciencia es apertura hacia el mundo como decía Husserl, el cuerpo deviene corporalidad que se experimenta de primera mano y constituye un ingrediente esencial de ese ir hacia el mundo, hacia las cosas, de esa intencionalidad. El hombre es una corporalidad que siente de primera mano y que vive y actúa de primera mano en el universo. El cuerpo, que se resiente en la enfermedad o disfruta con los placeres, no es una simple cosa que pueda ser tratada como tal, sino que se descubre como un ser viviente orientado hacia el entorno. Merleau-Ponty reivindica una corporalidad que se mueve en su mundo y que, a cada pequeño movimiento, inicia un diálogo activo con su universo circundante.

Para este autor, la corporalidad está en el mundo de la misma manera que el corazón está en el organismo. Igual que el corazón es fundamental para el cuerpo, el cuerpo es fundamental para el mundo, pues es aquello que lo oxigena, lo hace visible y

lo transforma en percibido. Aquello que en definitiva mantiene continuamente en vida el espectáculo visible, lo anima y lo nutre interiormente.

En **Giorgio Agamben** (2011), se pueden encontrar también reflexiones muy valiosas sobre el tema de lo humano. Del cuerpo como algo que se quiere reducir a una identidad puramente biométrica.

Parte de la idea de que en la Antigüedad, la identidad personal se constituía en torno al reconocimiento de los otros. De hecho, la palabra “persona” significa en el origen “máscara”. Cada individuo era identificado en Roma por un nombre que expresaba su pertenencia a una *gens*, y ésta se representaba a su vez por la máscara de cera del antepasado que toda familia patricia custodiaba en el atrio de su casa. Por eso los esclavos, que no tenían ni antepasados, ni máscara, ni nombre, tampoco podían tener una “persona”. A lo largo de este ensayo Agamben argumenta que hoy ya no son los otros, los semejantes, los que garantizan el reconocimiento propio, y tampoco la capacidad ética de uno mismo. Lo que ahora define la propia identidad y permite reconocerse es la huella que mi pulgar teñido de tinta ha dejado sobre una hoja en la comisaría de policía. Es decir, algo de lo que uno no sabe absolutamente nada, con lo cual y por lo cual no puede identificarse de ningún modo ni tomar distancia: la vida desnuda, un puro dato biológico.

¿Qué tipo de identidad puede constituirse sobre datos puramente biológicos? Ciertamente, no una identidad personal. La nueva identidad es una identidad sin persona, en la cual el espacio de la ética que se costumbraba a concebir pierde su sentido y dice Giorgio Agamben, que debe repensarse de principio a fin.

Y sin embargo, si el hombre es aquel que sobrevive indefinidamente a lo humano, si siempre hay humanidad más allá de lo inhumano, entonces una ética debe ser posible incluso en el extremo umbral poshistórico en el que la humanidad occidental parece estar atascada, a la vez satisfecha y estupefacta. Como todo dispositivo, la identificación biométrica captura también, de hecho, un deseo más o menos inconfesado de felicidad. En este caso se trata de la voluntad de liberarse del peso de la persona, de la responsabilidad tanto moral como jurídica que ella comporta.

En el punto en que enclava al individuo en una identidad puramente biológica y asocial, le promete dejarlo asumir en internet todas las máscaras y todas las segundas y terceras vidas posibles, ninguna de las cuales podrá pertenecerle nunca en sentido propio. A ello se suma el placer, rápido y casi insolente, de ser reconocidos por una máquina, sin la carga de las implicaciones afectivas que son inseparables del reconocimiento operado por otro humano.

Termina este ensayo diciendo que el hombre debe prepararse, sin penas ni esperanzas para buscar, más allá tanto de la identidad personal como de la identidad sin persona, esta nueva figura de lo humano.

No se puede terminar este pequeño recorrido sin hacer referencia a **Carl Gustav Jung** (2009), uno de los mayores pensadores del siglo XX. Jung, a lo largo de toda su obra deja claro que el hombre no es sólo materia, cuerpo. Jung recoge la herencia de Platón y trata de dar valor al alma. Jung, que no fue un teórico simplemente, sino un hombre que en su consulta pudo observar la dimensión de lo

humano, se percató de que detrás de toda enfermedad mental está el sufrimiento de un alma que no ha encontrado *su* sentido. Jung se resignó a limitar al hombre a su cuerpo, a la materia. Cree que el hombre está habitado por un alma individual, pero también por un alma universal. Él hablaba de la expresión hacer alma.

Jung (200) escribe que el enfermo busca aquello que lo contiene y que le presta :na forma coherente a la caótica confusión de su alma neurótica. ¿Se encuentra el médico capacitado para enfrentarse a algo así? Antes que nada, le indicará al paciente que se dirija al teólogo o al filósofo, o lo abandonará a la confusión de la época. Como médico, no está obligado por su conciencia profesional a tener una cosmovisión. Pero, ¿Qué sucede cuando ve demasiado claro aquello por lo que enferma su paciente?, ¿Cuándo ve que no tiene amor, sino solamente sexualidad; que no tiene fe, porque la ceguera lo espanta; que no tiene esperanza, porque el mundo y la vida lo han desilusionado; que no tiene conocimiento, porque no ha comprendido su propio sentido?

Para terminar este recorrido es imprescindible citar a **Baudrillard** (2002 y 2009), por su análisis lúcido y melancólico de nuestra sociedad. Por la claridad e intuición con la que escribe sobre el cuerpo humano en las sociedades de la posmodernidad.

En las sociedades de consumo en las que se vive, el objeto de consumo por excelencia es el cuerpo. Hoy, se ha convertido al cuerpo en un objeto de salvación, llegando a sustituir las connotaciones que en otras épocas tenía el alma. Su omnipresencia es absoluta: en la publicidad, en el mito higiénico, de la salud, la obsesión de juventud, los tratamientos de belleza... y todas las connotaciones de placer que a esto se vinculan.

Una propaganda incesante recuerda que se tiene un solo cuerpo y que hay que salvarlo. Durante siglos, se intentó convencer a la gente de que no lo tenía, y hoy se busca, obstinada y sistemáticamente, convencer a la gente de que lo tiene. Pero en esto hay algo extraño, puesto que el cuerpo ¿no es precisamente la evidencia misma? Hoy el cuerpo se ha convertido en objeto de consumo. Si alguna vez fue el alma lo que envolvía el cuerpo, hoy lo que le envuelve es la piel, pero no la piel como irrupción de la desnudez, del deseo, sino de la piel como vestimenta de prestigio.

Uno debe administrar su cuerpo, seguir unas normas de goce y protocolo hedonista acorde a los códigos de la sociedad. Recuperado como instrumento de goce y exponente de prestigio, el cuerpo se vuelve objeto de un trabajo de investidura (solicitud, obsesión) que, detrás del mito de liberación con el que se le encubre, constituye sin duda un trabajo más profundamente alienado que la explotación del cuerpo en la fuerza del trabajo productivo.

Para la mujer la belleza se ha convertido en un imperativo absoluto, religioso. Ser bella no es ya un efecto de la naturaleza, ni un acrecentamiento de las cualidades morales. El cuerpo, hace vender. La belleza hace vender. El erotismo hace vender. Aquí hay cuerpos, como en la fuerza laboral, que deben ser liberados, emancipados, para poder ser explotados racionalmente con fines productivos. Es necesario que el individuo pueda redescubrir su cuerpo, investirlo en objeto de deseo, para que la fuerza del deseo pueda transformarse en demanda de objetos manipulables

racionalmente. Es necesario que el individuo se tome a sí mismo por objeto, el más bello de los objetos, como el más precioso material de intercambio, para que pueda instituirse, en el nivel del cuerpo deconstruido, un proceso económico de rentabilidad.

Pero todo esto que se acaba de exponer es secundario en relación a las finalidades de integración y de control social de todo un mecanismo que gira alrededor del cuerpo.

Frente a esta construcción social de la realidad, de la belleza; contra este Crimen Perfecto que se quiere acometer contra lo real: al hacerlo todo explícito, sin rastro de misterio, de ilusión (no en el sentido peyorativo, infantil de la palabra, sino de la absoluta imposibilidad de algo de ser idéntico a sí mismo, hacer desaparecer todo rastro de misterio), Baudrillard rescata el concepto de ilusión mencionado y el de indiferencia. Es entre estas lindes donde radica la verdadera posibilidad para la vida.

Reproduciendo algunos de los fragmentos más evocadores recogidos de Baudrillard (1997):

“Sin embargo, yo me acuso...

De ser profundamente carnal y melancólico

De haberme retirado poco a poco de las cosas hasta dirigir únicamente sobre todas un juicio fantasmal

Pero ¿dónde están las iluminaciones de antaño? Sólo veo a mi alrededor histeria sin fundamento y vitalidad sin escrúpulo” (Baudrillard, 1997:38).

“Sólo el gato deja sobre la arena o la cama la huella completa de su cuerpo dormido. El hombre no sabe abandonarse a la forma de su cuerpo hasta el punto de experimentar un abandono total. No conoce la inercia de la que el gato extrae su felinidad, su vivacidad, su crueldad formal. No conoce esa elasticidad mística, la disolución del cuerpo en sus diversos miembros, que permite al gato caer sin aplastarse en el suelo. Pues por sí sola cada parte es ligera, es la gravedad del conjunto la que nos pierde” (Baudrillard, 1997:47).

“Para ser erótico, es necesario que el objeto se encuentre en estado de desenvoltura sexual, que en lugar de desear esté soñando, reclinado con negligencia o adormecido, o ausente de sí por distracción narcisista; que nos haya olvidado y se nos ofrezca de una forma extraña, con una suerte de animalidad indiferente, de suave locura e involuntaria desnudez. Sólo el cuerpo sin deseo es verdaderamente digno de placer” (Baudrillard, 1997: 54).

“Porque la diferencia es bella, pero la indiferencia es sublime” (Baudrillard, 1997:153).

“La indiferencia ante la propia vida posee una gracia particular, y la confesión de esa indiferencia es conmovedora, por poco que te digan con dulzura: soy incapaz de amarte, en lugar de decirte: te amo, con toda la afectación propia de este enunciado. Algunas mujeres sólo aman en relación directa al tedio que tienen de sí mismas: a éstas es fundamental no quitarlas el aburrimiento. Sin embargo, existe una gran diferencia entre la indiferencia real y la indiferencia fingida: sólo aquella nos conmueve. Pero es muy rara, casi tanto como la belleza o la locura” (Baudrillard, 1997:168-169).

Si bien, la Filosofía contemporánea describe la construcción cultural del cuerpo en la sociedad occidental actual por lo que, en este sentido, comparte objeto de estudio con la Sociología y su definición de cuerpo postmoderno, que será ampliamente descrito en el capítulo II, integrando los saberes de ambas disciplinas.

2.7.5. *Implicaciones derivadas de la tradición filosófica*

Se comprueba cómo la Filosofía arrastra toda una tradición dualista que en la mayoría de casos subordina al cuerpo frente a la otra realidad con la que se ve enfrentada, ya sea denominada alma, espíritu u otra acepción con sus particulares implicaciones y connotaciones.

Este dualismo filosófico transcribe unos valores del cuerpo reducidos a su haber material siempre subordinados a su otro haber, cualquiera que sea la terminología empleada en su descripción, definición y conceptualización.

Por su parte, la filosofía postmoderna o contemporánea asume el cuerpo como una realidad más compleja que la suma de los componentes en que puede ser descompuesta. En esta línea, cada autor aporta una perspectiva que redimensiona el concepto de cuerpo y, con él, los valores asignados al mismo. En esta línea, el cuerpo es concebido en sus valores no sólo materiales sino también intelectuales, espirituales, morales, religiosos, etc.

Por tanto, podría decirse que el cuerpo en la Filosofía debate su conceptualización y, así, los valores a los que podría quedar vinculado consecuentemente. Inicialmente, el cuerpo se traduciría a su valor biológico, negando toda aquella dimensión corporal no material. Sin embargo, conforme avanza la Historia de la Filosofía, la unidad de persona denuncia valores del cuerpo intelectuales, emocionales, morales y existenciales. De este modo, hoy podría afirmarse que muchos filósofos han descubierto y relatado la realidad poliédrica y multidimensional del cuerpo.

Traduciendo todo ello a las categorías axiológicas de valores del cuerpo estructuradas por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo que sirve de instrumento de medida en la presente investigación empírica, podría decirse que el estudio filosófico actual aborda e implica valores del cuerpo desde los más materiales hasta los menos, analizando sus valores ético, intelectual, afectivo-social, religioso y todos aquellos más materiales que lo enfrentan a su realidad biológica, el valor del cuerpo biológico, estético, instrumental, dinámico, placer y ecológico.

La Filosofía por tanto estudia y estructura todas las implicaciones en la formación del ser humano y su haber corporal, determinando la incidencia de la Biología y la Psicología como las ciencias madre. Asimismo, la Filosofía confluye con la Sociología en el estudio de las implicaciones socio-culturales inscritas en el cuerpo, determinando en este caso, si son producto universal, social o individual.

2.8. Fundamento sociológico del simbolismo corporal

2.8.1. *Sociedad y Cultura*

Cada grupo social se caracteriza por una cultura que ellos mismos forjan, les define y se trasmite de generación en generación, de tal manera que la persona que entre a formar parte de dicho grupo social, experimenta un proceso de socialización o asimilación de la cultura predominante.

Se entiende por sociedad un conjunto de personas que se relacionan entre sí, de acuerdo a unas determinadas reglas de organización jurídicas y consuetudinarias, y que comparten una misma cultura o civilización en un espacio o un tiempo determinados, o aquel sistema organizado de relaciones que se establece entre este conjunto de personas.

Es interesante analizar etimológicamente el término de cultura. Procede del vocablo: colo, colere, verbo latino que significa cultivar o cuidar. La cultura puede significar cualquier cosa material, acontecimiento o acción, que el ser humano realiza con alguna finalidad valiosa o interesada para alguien. Es todo cuanto el ser humano es, y es capaz de dejar constancia de ello, en su doble dimensión material y espiritual, mediante la transformación física y la creación de sentido. Medio natural y cultural son dos ámbitos distintos y complementarios de la vida humana, el reino inflexible de la naturaleza y el reino creativo de la libertad. La cultura es una valoración pluriforme de la vida. La cultura es un sistema de conocimientos y valoraciones que proporciona un modelo de realidad por medio del cual los comportamientos humanos encuentran sentido. También es lo producido por el hombre fruto de la objetivación, de la capacidad creadora humana, cuyas notas características se definen en humanidad, artificialidad, intencionalidad e historicidad.

La cultura representa todo un conjunto de valoraciones entre las cuales reside la valoración del cuerpo. A lo largo de la historia han coexistido numerosas corrientes que han concedido un determinado valor al cuerpo. Hoy día el ser humano es producto de la herencia transmitida y enfrentada al nuevo mundo, al mundo de la apariencia, donde el cuerpo cobra una especial valía al representar el vehículo más visible de cara al exterior.

2.8.2. *El cuerpo como hecho cultural*

La afirmación de Rozengardt (2013) abre todo un discurso sobre el binomio cuerpo-cultura señalando que el cuerpo humano sin la cultura es una abstracción biológica o psicologista, pero cultura sin cuerpo es directamente una afirmación imposible.

Se piensa que la experiencia corporal es propia, sin embargo, no se es consciente de la "omnipresencia" de la cultura en el inconsciente más profundo y las repercusiones en la corporeidad. Siguiendo a Bernard (2006:134), *"la sociedad está presente no sólo en nuestras relaciones espaciales, sino también en la estructura y las funciones mismas del cuerpo como organismo vivo (...). Para cada sociedad el cuerpo es*

el símbolo de su propia estructura (...), el cuerpo describe toda una estructura social, incluso es el “símbolo de que se vale una sociedad para hablar de sus fantasmas”, es decir, de sus preocupaciones, sus miedos, sus ataduras, etc.”

En esta misma línea, Deluze y Guattari (1988) anuncian que la percepción es un asunto político de gran peso en la vida. El cuerpo y los rostros responden a configuraciones de la percepción que no resultan neutras. A este respecto, Micaela Bunes y otros (2015:61) afirman que *“la cultura de la imagen no es ajena a la configuración de la subjetividad y ser sujeto es la posibilidad de ser sujetado (...) Se responde no sólo a la constatación de un cambio en los modos de relación, sino que implica de lleno un asunto tan vitalmente relevante como es la libertad”*.

En todas las sociedades y culturas, y a lo largo de toda su historia, el cuerpo ha asumido, asume y asumirá la representación de toda una forma de vida en la forma en que concibe el cuerpo. Sin embargo, esta afirmación cobra especial relevancia en la cultura occidental actual donde se rinde ese desmesurado y exhaustivo culto al cuerpo. Como bien afirma Gervilla (2000:183), *“El cuerpo es hoy un valor especial generador de cultura. Siempre lo ha sido, por cuanto el ser humano para ser tal, ha sido y es ineludiblemente cuerpo. Lo cambiante a través de los siglos es el sentido, los calificativos o valoraciones asignadas al mismo”*.

El hecho cultural impregna todo cuanto le rodea y forma parte de él, lo cual no excluye al cuerpo. El cuerpo es otra de las construcciones sociales donde la materia toma forma, donde lo originario sufre una serie de transformaciones que le ayudan a mimetizarse con el entorno que le rodea. Nada que ya exista puede ser neutro, nada puede conservar ese carácter aséptico originario que caracteriza el no saber. Denis (1980) denomina “inocencia culpable” al hecho de no ver en el cuerpo más que un simple objeto “dado”, natural, puro, transparente, sin sombra de duda o equívoco. El cuerpo asume la cultura adaptando su Naturaleza a las características de la civilización. Barbero (2007:28) afirma que *“Por medio de la alimentación, la cosmética, el ejercicio, la cirugía, el trabajo, etc., la cultura se convierte en natura, se incorpora físicamente al cuerpo. Esta incorporación de la cultura a la natura se manifiesta de múltiples maneras: en el terreno más aparente y visible, el de las dimensiones y formas corporales (volumen, talla, peso, silueta, etc.), en el esquema corporal, en la manera de mantener el cuerpo, en la actitud corporal o en el uso de los objetos más insignificantes; en todo ello se refleja un tipo de relación con el mundo”*.

Bourdieu (1986), citado por Benhamou (1996:183-184), uno de los primeros científicos sociales, se empeña en demostrar que el cuerpo, este lenguaje de la identidad natural es, en realidad, un lenguaje de la identidad social. Pero continúa afirmando, citado por Benhamou (1996:185), que *“Las propiedades corporales, en tanto que productos sociales, son aprehendidas a través de categorías de percepción y sistemas sociales de clasificación que no son independientes de la distribución de las diferentes propiedades entre las clases sociales...”*.

Tal es la traducción de la sociedad sobre el cuerpo, que es fácil percibir las diferentes concepciones del mismo asociadas a cada clase social, reproduciendo así toda una estructura socio-económica con sus especiales particularidades y organización. Ya al hablar del sistema social de Atenas, Polack, citado por Denis (1980),

observa que los ricos y los pobres no tenían en ella exactamente el mismo cuerpo. Como apunta Fédida (1977), el cuerpo tendría así una historia política que, más allá de las variaciones morfológicas, daría cuenta de una evolución que podría explicarse directamente por la organización socioeconómica del medio de vida.

Partiendo del concepto de “habitus corporal” estudiado por Bordieu en medios rurales, Boltansky (1971) considera que cada clase social produce una “cultura somática” específica, y establece la conducta física que se desarrolla dentro de este grupo así como la relación de cada individuo con su cuerpo.

El interés que presta al cuerpo cada clase social es mayor cuanto más elevada es la clase. Las clases más elevadas en el rango social gozan de un mayor tiempo libre y estatus o recursos económicos, lo cual les lleva a poder permitirse prácticas deportivas, diversos cuidados del cuerpo, consultas médicas, alimentación variada, etc. Denis (1980:16) resume este hecho diciendo *“las clases elevadas sueñan con la “forma”, mientras que las clases populares sueñan con la “fuerza (...), cuanto menos emplea uno su cuerpo en las tareas cotidianas de la producción, cuanto menos invierte las fuerzas corporales en el trabajo obligatorio, más piensa uno en atender su cuerpo, en escucharlo”*.

Las distintas clases sociales asignan diferentes valores al cuerpo. Mientras las clases trabajadoras valoran la fuerza, la musculatura o la robustez, la burguesía le concede más valor lo ligero, higiénico o elegante. La sustancia se opone a la forma en dos concepciones totalmente diferenciadas. Esta diferencia también se palpa en las comidas, la clase trabajadora busca comidas abundantes y fuertes y las clases altas prefieren y presumen del equilibrio y la moderación. Del mismo modo, las clases trabajadoras establecen una relación con su cuerpo como medio para otros fines, mientras que las clases acomodadas conciben el cuerpo como fin en sí mismo. Pero no todos los modelos gozan del mismo prestigio reconocido socialmente, sino que los ostentados por la clase social acomodada legitiman el modelo envidiado, que se convierte en ejemplar para el resto. Estos modelos o representaciones se consolidan como una forma de poder simbólico que diferencia y clasifica a la sociedad y asegura la jerarquización tradicionalmente consolidada en forma de clases. Bourdieu (1978) califica de soltura o torpeza la gradación establecida entre la posesión o la carencia de este lenguaje corporal-cultural, siendo la soltura la gracia, el encanto, el carisma que consigue reproducir el modelo válido, y la torpeza la representación forzada que debe ser reprimida ante la cual uno debe sentirse avergonzado.

A este respecto, Bordieu (1986:187-188) sostiene que *“En contraposición a la timidez que a su pesar expresa el cuerpo objetivado, encerrado en el destino de la percepción y la enunciación colectiva,..., la 'soltura', esa especie de indiferencia a la mirada..., supone la seguridad que proporciona la certeza de poder objetivar esa objetivación. Certeza de poder apropiarse de esa apropiación, de poder imponer las normas de percepción del propio cuerpo, en suma, de disponer de todos los poderes que, incluso cuando radican en el cuerpo y le proporcionan en apariencia sus armas específicas como son la prestancia y el encanto, son esencialmente irreductibles al cuerpo”*.

Y continúa diciendo Bordieu (1986:190) que *“El beneficio fundamental que uno encuentra en servir de ejemplo radica en el hecho de sentirse ejemplar”*.

Como el propio modelo social, la clase acomodada establece las normas y se asegura de ser los más aptos en su modelo, mientras el resto, la clase no acomodada, no puedan optar a esas condiciones que ellos legitiman como superiores. Además, como bien señala Denis (1980:17) *“El modelo corporal forjado por la clase dominante se reactualiza sin cesar”*. Esto asegura la permanencia del modelo y, con ello, la potestad de superioridad que dicho modelo concede a la clase dominante. Boltansky (1971:222) señala que *“Las reglas que en las clases populares organizan las relaciones de los individuos con su cuerpo...quizás tengan al principio una función de regulación, que tiende a impedir que aquellos que por su condición económica deben utilizar intensamente su cuerpo establezcan con éste una relación reflexiva y consciente”*.

Son varios los autores que refieren la importancia del reflejo de la sociedad sobre el cuerpo de diferentes modos. A este respecto Barbero (2007:26) afirma que *“el capital corporal forma parte del amplio y diverso conjunto de capitales culturales”*. Por su parte, Baudrillard (2009) afirma que el lugar que ocupa el cuerpo es un hecho de cultura, ya que en cualquier cultura supone el modo de organización de la relación con las cosas y el modo de organización de las relaciones sociales. En esta misma línea, Foucault (1992:105) destaca que el cuerpo es el primer efecto del poder con estas palabras *“nada es más material, más físico, más corporal que el ejercicio del poder”*.

Tanto en las sociedades postmodernas como las más antiguas, el cuerpo y la competencia motriz, como bien diría Schilling, se han constituido como un importante referente en la identidad personal y reflejo del éxito personal. Las características corporales han llegado incluso a negar o privilegiar el acceso a determinados puestos de reconocido prestigio social. Así por ejemplo, Norbert Elias (1976:165)(1992:176) subraya que cualquier deformidad o deficiencia física era considerada en la Grecia clásica una traba casi insalvable para el desarrollo de cargos públicos o simplemente el mantenimiento en puestos sociales privilegiados, mientras la valía física en grandes eventos suponía escalar a posiciones sociales de mayor prestigio o reconocimiento social. En esta misma línea, Georges Vigarello (1992:149) describe cómo en la Edad Media los lisiados quedaban relegados al último escalafón de la estima pública aunque inicialmente fueran caballeros robustos y de gran valía.

En el Medievo las imágenes del cuerpo poseen un elevado poder simbólico sobre el valor y la virtud en parte heredadas de la tradición judeo-cristiana. Como señala Pastoureau (1996), *“Estos últimos contribuyen a revelar la ideología y la estética corporales que estuvieron en vigor a lo largo de todo el Medievo: un cuerpo joven era un cuerpo bello, claro, liso, fresco, sano, risueño, delgado, vivo y –suelto-. Se intentaba conservarlo el tiempo más largo posible, como lo atestiguan las innumerables recetas sobre cuidados de belleza, los regímenes de salud y la lucha contra el envejecimiento. Los jóvenes no eran calvos ni obesos, ni deformes, ni encorvados, ni jorobados; sus facciones no eran irregulares y su cutis no era atezado ni pustuloso. Era inmaculado, como lo eran los blasones monocromos que algunas novelas de caballería atribuían a los jóvenes aspirantes a caballero a la espera de recibir el espaldarazo. Si algún joven era gordo o calvo, torcido o cojo, era un joven malo, en un sentido u otro, ya que todo defecto en la apariencia física necesariamente escondía un vicio moral o social”*.

Por otro lado, estas virtudes corporales de valía y robustez asignadas a las clases sociales altas y dominantes intentaban presumirse de heredadas e innatas a su persona como una superioridad natural no perseguida sino agraciada con su genética. Como recoge Vigarello (1991:156) sobre la sociedad cortesana del S. XVI *“La excelencia no debe revelar el trabajo que ha costado alcanzarla. Tendría que ser algo natural, la persona noble la lleva consigo como una manifestación de su sangre (...). El porte, la prestancia, debería heredarse al igual que la nobleza. No harían más que confirmar el nombre al que sirven de emblema. Las cosas del cuerpo tienen que reflejar el linaje, dado que poseen un gran valor de demostración. Dicho de otro modo, a través de la actitud tiene que transparentarse la casta. Por ello no es del todo ajeno a ciertos ejercicios (...). De modo que como último recurso puede haber un enseñanza que recurra a – ejercicio- de la nobleza: la esgrima, la equitación y la danza”*.

El canon corporal, el modelo idealizado y legitimado, varía no sólo de la mano de cada cultura, de la idiosincrasia que caracteriza a cada sociedad, sino también del momento histórico por el que pasa una misma sociedad a lo largo de su evolución y desarrollo. Los referentes corporales no son estáticos, sino dinámicos y varían al mismo ritmo y nivel en que la sociedad lo hace. Barbero (2007:26) señala que *“El valor del cuerpo, su potencial para generar o transformarse en recursos y poder con los que se incrementan las posibilidades vitales de las personas está muy condicionado por las pautas y códigos imperantes y los contextos generales y específicos en que aquéllas se desenvuelven. Así por ejemplo, la barriga del varón maduro simboliza, en un momento dado, bienestar, riqueza y pertenencia a un estrato social acomodado y fiable mientras que hoy, por el contrario, viene a equivaler a molicie, irresponsabilidad y enfermedad”*.

El hecho social tatúa todas y cada una de las dimensiones del cuerpo, desde su materia y estructura más observable hasta su función más profunda invisible desde la apariencia. Traduciendo todo ello a las categorías axiológicas de valores del cuerpo estructuradas por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo que sirve de instrumento de medida en la presente investigación empírica, podría decirse que el estudio sociológico revela y describe el haber corporal en toda su presencia y existencia, concediendo mayor o menor relevancia a los valores del cuerpo fundamentados en su sustancia, como el biológico, estético, placer, instrumental, dinámico y ecológico, o a los valores construidos a partir de la función de la sustancia, como el intelectual, afectivo-social, ético y religioso.

CAPÍTULO 2. SOCIEDAD, VALORES Y CUERPO

1. LA CULTURA OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA

A menudo se escucha que el mundo, la sociedad occidental contemporánea, y en especial las generaciones jóvenes, hoy día carecen de valores, sin embargo, la única realidad es que no coinciden con los anteriores, se pierden unos para dar paso a otros, los de la nueva sociedad, los cuales pueden ser calificados de mejores o peores, pero en todo caso se trata de valores. No es posible vivir sin valores, sin un punto de referencia que oriente la bondad y rechace la maldad en los actos, pero se convive con tantos valores que en ocasiones se hace complicado diferenciar el valor del antivalor.

La sociedad califica de “crisis de valores” cuando observa que los valores actuales no coinciden con los tradicionalmente asumidos, cuando los intereses humanos se manifiestan como antagónicos, cuando existen diferencias entre lo objetivamente valioso, bien sea a nivel individual o social, y lo que oficialmente se impone. Éste ha sido un recurrente a lo largo de la historia. Ya 2000 años antes de Cristo, en una inscripción de caldea en piedra, se leía *“Nuestra juventud es decadente e indisciplinada. Los hijos no respetan ni escuchan ya los consejos de sus mayores. El fin de los tiempos está cerca...”*.

Podría decirse que la juventud actual ha sustituido la moral de la “brújula” por la moral del “radar”, no se orientan con relación al Norte, sino que su punto de referencia es la relación con los demás.

Leonhardt y otros (1999:55), subrayan que en este país, al igual que en el resto de sociedades consideradas desarrolladas o avanzadas, se está viviendo desde hace décadas un cambio sustancial de los valores materialistas a los postmaterialistas. El objetivo ya no es asegurar las condiciones económicas mínimas para poder subsistir, sino las condiciones necesarias para alcanzar una buena calidad de vida y que no son

siempre económicas, sino de orígenes muy dispares como pueda ser social o personal en todas sus dimensiones. Cuando no se tiene un trozo de pan que llevarse a la boca, éste es el objetivo prioritario, pero cuando esta necesidad primaria está cubierta, el ser humano busca colmar el resto de sus inquietudes lo cual impulsa el cambio cultural de la mano del avance tecnológico, los medios de comunicación y todo lo que acontece bajo la perspectiva de la cultura urbana y transforma las orientaciones, costumbres, normas culturales y formas de organización de la sociedad occidental.

La sociedad occidental postmoderna queda caracterizada por una cultura que emerge de un estado de bienestar en que las condiciones materiales no son objeto de preocupación de sus ciudadanos, ya que representan necesidades enteramente satisfechas. Sin embargo, la misma sociedad que identifica como satisfecha su necesidad material, ignora o cierra los ojos a su necesidad espiritual dejando que el mundo, y cada uno de sus seres, enferme de su carencia de sensibilidad y espiritualidad.

La cultura no debería sino enseñar a vivir en este mundo en el que uno se ve nacer, es decir, una herramienta social a la servidumbre del hombre. Se trataría así de un aprendizaje colectivo, de una sabiduría heredada y construida por todos quienes participaron, de un medio para facilitar la vida, para entenderla, para aprender a leer la realidad y a vivir en ella de la manera más fructífera al alcance de cada individuo. A este respecto, Simone Weil (1995:126) menciona cómo *“hace poco la cultura era considerada por muchos como un fin en sí. En nuestros días quienes no ven en ella más que una simple distracción, buscan ahí generalmente un medio de evadirse de la vida real. Su valor verdadero consistiría por el contrario en preparar para la vida real, en armar al hombre para que pueda mantener con este universo, que es la suerte que le corresponde en herencia, y con sus hermanos, cuya condición es idéntica a la suya, relaciones dignas de la grandeza humana”*.

Sin embargo, la cultura no prepara al individuo para vivir en la sociedad en que lo hace, la cultura se aleja poco de su concepción teórica reducida a un saber etéreo no llegado a poner en práctica o, en su caso, brindarle de practicidad. La cultura necesita encontrar su esencia para rescatar su valía, necesita creer, necesita identificarse. En este sentido, Tolstói (2002:330) recoge las siguientes líneas que definen su pensamiento: *“Di un paseo a pie esta mañana y pensé en ella, en escribirle una carta que lea después de mi muerte. Quiero decirle que necesita buscar una fe, una base de vida espiritual”*.

Mirando alrededor, con una mirada lúcida, es fácil observar que las sociedades modernas occidentales fabrican gente enferma, fácil de manipular, voluble; en fin, poco dueña de su destino y desarraigada de sus orígenes. Siguiendo a Simone Weil (1995), se puede decir que hay una gran desproporción entre lo que el mundo ofrece y lo que las personas necesitan. Quizá se está viviendo una época de ocaso, donde pronto algo nuevo tiene que aparecer. Como decía Heidegger (2009), no es el tiempo de la filosofía, ni de cualquier aspiración meramente humana. La consecuencia universal de la civilización técnica es el desarraigo, la falta de suelo, la falta de “patria”. Todo funciona, esto es precisamente lo inquietante, que funciona y que el funcionamiento arrastra siempre a un mayor funcionamiento y que la técnica arranca y desarraiga de la tierra cada vez más a los hombres... A los hombres les queda la única

posibilidad de, con el pensamiento y la poesía, preparar una disponibilidad para la aparición del dios o su ausencia en el poniente.

Los valores que el mundo ofrece son los del hedonismo, el éxito, la negación de la realidad más real de la vida que es la muerte, como si se fuera a ser eternamente joven. Valores muy materiales, prácticos. Cantidad de conocimientos en lugar de calidad. Conocimientos prácticos que hagan al hombre ocupar un espacio en el engranaje del sistema en lugar de ayudarlo a ser persona. Acumulación de experiencias en lugar de vivencia de acontecimientos. Sin embargo estos valores empiezan a ser insuficientes; cada vez tienen menos credibilidad porque la gente de alguna manera empieza a intuir que se siente vacía. Por decirlo más brevemente, nuestro mundo se muere de frivolidad.

Este mundo y el destino de su época ha vuelto tanto los ojos al resto de dimensiones de lo humano, especialmente la espiritual, que ya no se puede sostener. Así lo describe Simone Weil (1995:130-131): *“Jamás el individuo ha estado tan completamente abandonado a una colectividad ciega y jamás los hombres han sido más incapaces no sólo de someter sus acciones a sus pensamientos, sino, incluso, de pensar. Los términos de opresores y oprimidos, la noción de clase, todo esto está muy cerca de perder toda significación, mientras son evidentes la impotencia y la angustia de todos los hombres ante la máquina social, convertida en una máquina para fabricar la inconsciencia, la necedad, la corrupción, la debilidad y, sobre todo, el vértigo. La causa de este doloroso estado de cosas es muy clara: vivimos en un mundo donde nada es a la medida del hombre, su espíritu y las cosas que constituyen actualmente los elementos de la vida humana; todo está desequilibrado. No hay categoría, grupo o clase de hombres que escape del todo a este desequilibrio devastador, a excepción quizá de algunos islotes de vida más primitiva; los jóvenes que han crecido, que crecen aquí, en el interior de sí mismos reflejan, más que los demás, el caos que los rodea”*.

Como afirma el profesor Chul-Han (2012), en la sociedad del rendimiento en la que han nacido y viven los jóvenes y sus padres, el exceso de actividad, de estímulos, de información y de impulsos, genera una percepción fragmentada y dispersa, y una atención, también dispersa, que se caracteriza por un acelerado cambio de foco entre diferentes tareas, fuentes de información y procesos. Esta aceleración no genera nada nuevo, sólo reproduce y agita lo que ya existe.

Se trata de un sistema que reproduce estructuras, que normaliza personas, que busca la cantidad y no la calidad, que se conforma con la mediocridad, pero no todo en la vida puede verse reducido a un mayor número de elementos, sino a la calidad de cada uno de ellos como seres únicos e irrepetibles que diseñan su identidad y sentido pleno en la vida. Como indica Han (2015) la vida plena no se puede ser explicada de manera teórica teniendo presente el único fundamento de cantidad.

2. NATURALEZA FRENTE A LA CULTURA OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA

Frente a la cultura occidental dominante que caracteriza la sociedad y aleja al hombre de su verdadera esencia, se encuentra la Naturaleza, la cual representa el

contacto privilegiado con el ser, esa porción no contaminada por la opinión mediatizada del grupo de referencia al que se cree pertenecer. Los valores de la persona no dejan de ser una construcción más de la cultura, pero se debe ahondar en la Naturaleza y encontrar la verdadera valía de la realidad humana, escucharla, dedicarle su merecido tiempo y atención, concederle sus necesidades y aprender a vivir en ella, con ella y respetarla.

La Naturaleza es así prácticamente el único camino de acceso para el hombre actual por donde podría penetrar algo de luz. Leyendo a Simon Weil, se puede decir que en la Antigüedad el amor a la belleza del mundo ocupaba un lugar importante en el pensamiento y envolvía la vida entera con una maravillosa poesía. Sin embargo, hoy podría decirse que la raza blanca casi ha perdido la sensibilidad a la belleza del mundo; paradójicamente es casi el único camino por el que podría aparecer la espiritualidad. La belleza del mundo no es un atributo de la materia en sí misma. Es una relación del mundo con la sensibilidad humana, esa sensibilidad que está en función de la estructura del cuerpo y del alma. En palabras de Weil (1993:103): *“Una cosa bella no contiene ningún bien, salvo ella misma, en su totalidad tal como se nos muestra; vamos a ella sin saber qué pedirle y ella nos ofrece su propia existencia”*.

Continúa diciendo que el alma a la que las circunstancias impiden sentir algo de la belleza del mundo, aunque sea confusamente o incluso a través de la mentira, está invadida hasta la médula por una especie de horror.

La reflexión de Albert Hoffman (Cóndor, 2008) sobre la tecnología como un poderoso factor de desarraigo del hombre sobre la tierra, se basa en la idea de que en la moderna vida urbana todo es artificial, arrancado de las raíces, está muerto, mientras que fuera, al aire libre, se ven los ritmos de la vida de la naturaleza. La urbanización moderna desarraiga al hombre de sus vínculos con la naturaleza; por vuelta a la naturaleza entiende una nueva conciencia de la maravilla que es la naturaleza, una nueva atención al hecho de que hay una dimensión fundamental del ser, la naturaleza precisamente, que no se puede tratar como un simple recurso o un mero material a utilizar. Esta manera de pensar y de actuar se ha vuelto dominante en el mundo occidental; sin embargo, se trata de reconocer y respetar el milagro de la naturaleza y de sus elementos, de los que procede también el ser humano, con la conciencia, y a la que se volverá. Todos los seres humanos pertenecen a la misma totalidad natural, formando parte de un único cosmos.

3. EL CUERPO EN LA CULTURA OCCIDENTAL CONTEMPORÁNEA

3.1. Características generales

Actualmente el cuerpo se encuentra en el punto de mira en la medida en que se busca en él un refugio como realidad concreta que es, tangible en su presencia frente a la incertidumbre del mundo, el cuerpo confiere seguridad por creerse en su control. Sin embargo, pese a ser tangible, es errónea la visión de supuesto conquista por parte del sujeto pues no se trata de una conquista personal sino enteramente condicionada por la realidad social y cultural circulante.

Se puede resumir la cultura occidental contemporánea en una cultura deshumanizada, el cuerpo sintomatiza, a modo de espejo, el reflejo de lo que la cultura transmite, inspira, inunda o deja vacío.

Siguiendo a Le Breton (2002:28), la concepción moderna del cuerpo implicó *“que el hombre se ha separado del cosmos (ya no es el macrocosmos el que explica la carne, sino una anatomía y una fisiología que sólo existen en el cuerpo), de los otros (pasaje de una sociedad de tipo comunitaria a una sociedad de tipo individualista en la que el cuerpo es la frontera de la persona) y, finalmente, de sí mismo (el cuerpo está planteado como algo diferente de él)”*.

La cultura occidental contemporánea se caracteriza por un sistema capitalista y un estatuto generalizado de propiedad privada. Esta visión de propiedad privada se trasfiere también al cuerpo, como diría (2009) Baudrillard, se aplica a la práctica social y a la representación mental que se tenga de ellos. El cuerpo se convierte en una práctica desunida como capital y fetiche objeto de consumo. En la sociedad tradicional, sin embargo, entre los campesinos no había investidura narcisista ni percepción especular del propio cuerpo, sino que se imponía una visión instrumental, mágica, inducida por el proceso de trabajo y la relación con la naturaleza. Alemany y García (1996:105) afirman que *“El cuerpo es moda cultural y negocio empresarial”*. Explican que el hombre de hoy le presta más atención al cuerpo que el de épocas inmediatamente anteriores, y lo utiliza sólo en una determinada línea, exhibicionista o hedonista.

El objetivo subliminal que persiguen las disciplinas que se ocupan del cuerpo no es sino aumentar la fuerza económica del cuerpo al mismo tiempo que se reduce el riesgo político imposibilitando la resistencia, rebeldía o rebelión. Es decir, el objetivo se reduce a la docilidad-utilidad del cuerpo que sirven de normalización y control de la sociedad.

El cuerpo goza de un estatus privilegiado, focaliza la atención de los ciudadanos lo que le convierte en objeto de numerosas inversiones que ansían el patrón de cuerpo en este momento legitimado como ideal a conseguir. Bernard (2006) habla de una *“apología del cuerpo en la cultura contemporánea”*, una profunda preocupación por el cuerpo que se materializa en numerosos estudios, investigaciones, testimonios y manifiestos sobre el mismo y una transformación radical de la actitud de la sociedad hacia el cuerpo. En Occidente incluso se magnifica tanto su papel que se tiende a convertir en la esencia misma de la humanidad. Lo cual hace que, como bien apunta Brohm (1978), en todos los dominios de la vida social, el cuerpo se convierta cada vez más en el objeto y el centro de ciertas preocupaciones tecnológicas e ideológicas. Por un lado, indica las preocupaciones ideológicas en la medida en que la ideología política condiciona la concepción del cuerpo y el uso derivado del mismo, y apoyan la pervivencia del sistema capitalista en una sociedad de consumo que rinde un claro culto al cuerpo en su apariencia más simplista y aparente. Por otro lado, destaca las preocupaciones tecnológicas como segundo ámbito del dominio de la vida social que centra su interés en el cuerpo. Desde los inicios, el desarrollo de la técnica caracteriza al ser humano y, como elemento de cultura, se podría decir que humaniza en el sentido de que lo aleja de la animalidad. Sin embargo, como dice Morin (2003), esta separación o enmascaramiento de la naturaleza lleva consigo algunas tensiones y una

regresión de conciencia. La persona se oculta tras la técnica y esconde su realidad hacia sí mismo y hacia el resto, es decir, en sus relaciones consigo mismo, con los otros y con el mundo. Podría decirse que las relaciones van perdiendo humanidad en beneficio de la técnica concebida en su sentido más amplio.

La sociedad capitalista mantiene una sociedad de consumo. A este respecto, Baudrillard (1970:196) sostiene que *“El cuerpo se ha convertido en “el más hermoso objeto de consumo”*, y apunta (Baudrillard, 2009) que en el entramado construido sobre el consumo, el objeto máspreciado, valorado, bello y, al mismo tiempo, cargado de connotaciones, es sin lugar a dudas el cuerpo.

Dicho consumismo se explica por la deshumanización de las relaciones sociales que no satisfacen las necesidades fusionales y transfieren a los objetos dicha fusionalidad inconsciente. Del mismo modo, la sociedad capitalista valora a las personas por sus pertenencias materiales, tener en lugar de ser. Este consumismo de la sociedad capitalista está incluso presente en la enseñanza, este perfil de ambición por tener de la sociedad capitalista y valorar los conocimientos intelectuales objetivos adquiridos ante los que la persona como tal no siente ninguna implicación.

3.2. Falsa liberación corporal

Se percibe en la sociedad actual una percepción o creencia generalizada que justifica el extremo culto al cuerpo con una búsqueda de su naturaleza original, como un regreso al cuerpo real. En algunas lecturas de hace ya décadas, como por ejemplo en la revista *Actuel* en 1972, se pueden encontrar afirmaciones como que *“En ciertas investigaciones percibimos los signos de un retorno al cuerpo”*. Hoy se habla de *“rehabilitar el cuerpo”*, *“reconquistarlo”*, *“reencontrarlo”*, lo cual sugiere que deben restituirse al cuerpo sus anteriores derechos. Estas afirmaciones parecen embriagarse con fragancias puras y limpias que conducen a pensar en la gran transparencia del hecho, cuando en realidad se trata sólo de un tinte que esconde la verdadera razón del presente desenfundado culto al cuerpo, la única razón de reflejo social y medio para su propio fin. Lejos de perseguir el objetivo último de ayudar al cuerpo para que encuentre su equilibrio y virtud, se le imponen castigos variados que niegan sus necesidades, límites y posibilidades para cumplir con las exigencias previstas por la sociedad para alcanzar determinado estatus o reconocimiento.

A este respecto, Alemany (1996:106) subraya cómo *“Nos encontramos ante una nueva forma de alienación corporal, ya no se trata del límite cuerpo-mente, sino de una no libertad mucho más encubierta. La sociedad nos obliga a desarrollar una dinámica en busca del “cuerpo-que-tenga-que-ser”, y no nos enseña a estar, aceptar y dialogar con el “cuerpo-que-realmente-es”, ese que tiene la propiedad más importante y es que es el mío, y soy yo la única persona capaz de habitarlo y de autoposeerlo”*.

En este movimiento contemporáneo se ha creído alcanzar la *“reposesión del cuerpo”* por el creciente interés despertado hacia el mismo, sin embargo, sólo se ha tratado de un nuevo enfoque del cuerpo-objeto, olvidando la verdadera virtud del mismo.

Son muchos los autores que critican el nuevo “humanismo del cuerpo”. Así por ejemplo, Brohm (1972) propone un análisis basado en la identificación de un doble mecanismo, sublimación y resublimación. Sublimación como encauzamiento de las pulsiones y de los deseos hacia un fin socialmente valorizado, el trabajo, y resublimación como manipulación de la libido en cuanto valor de mercancía fetichizada con fines de compensación. Ambas serían inseparables y características de un sistema ultrarrepresivo, que hace creer a sus ciudadanos en el “retorno al cuerpo, en la rehabilitación del mismo”, pero lejos de ello es, sin embargo, una forma encubierta de mantener y garantizar el sistema capitalista forjando un cuerpo mercancía y herramienta que busca la salud en beneficio de un mejor sistema productivo y económico que perpetúe el poder de la institución política dominante y su estructura profunda. No se busca el verdadero progreso, sino la evolución justa y necesaria para asegurar la pervivencia del sistema. En este sentido, Baudrillard (1968:174) apunta que *“...el sistema de producción actual se opone a un progreso técnico real y, por lo tanto, a una reestructuración de las relaciones sociales”*.

Gervilla (2000) explica que el cuerpo postmoderno es un cuerpo que tiene como fundamento la crítica a la modernidad y desemboca en una fragmentación moral y un pluralismo de valores como consecuencia de todo absoluto y la exaltación de la vida bajo el presente festivo de “Dionisios” y “Narciso”. El cuerpo se constituye en un verdadero objeto de culto siempre supervalorado.

Esto conduce a una vivencia del cuerpo en que, según lo describe Vigarello, el cuerpo se caracteriza por su ausencia en un lugar no cálido o acogedor, sino hostil en su forma, lo cual destaca la distancia respecto del cuerpo que, convertido en objeto, puede ser manipulado en un ambiente que perdió él mismo su referencia simbólica e inmediata al cuerpo, no siendo así auténtica su vivencia.

Pese a la supuesta liberación corporal y rehabilitación del cuerpo se rinde homenaje al cuerpo que debe ser y no el que realmente es, se instituyen determinados comportamientos que afectan al cuerpo como válidos y se rechazan otros declarados como no válidos, Lapierre y Aucouturier (1980:10) destacan que nuestra sociedad occidental rechaza el cuerpo pulsional, premiando la impasibilidad corporal, el dominio de sí mismo, del cuerpo y del lenguaje, legitimando esta conquista como la regla del “saber vivir” y el símbolo de la “buena sociedad”, frente a los comportamientos corporales espontáneos, que expresan la afectividad de la emoción y son considerados como “debilidades”. La clase burguesa dominante quiere un cuerpo deshumanizado sin debilidades y la conquista del cuerpo es la fuerza. Realidad que se torna tanto más veraz si se tienen en cuenta las diferencias entre sexos, siendo el hombre el más perjudicado dado que la sociedad le obliga un mayor ejercicio de represión emocional o necesidad de esconder sus sentimientos.

La sociedad busca cuerpos dóciles fáciles de adoctrinar. La instrucción de los cuerpos persigue el objetivo de homogeneización, para lo cual debe premiar la norma, es decir, los valores centrales o medios, y desprestigiar los extremos, es decir, los puntos marginales. A este respecto, Denis (1980:180) sostiene que *“La sociedad futura debe “hacer de la marginalidad un valor central”, no para “recuperarla”, es decir, normalizarla al desnaturalizarla, sino para evolucionar constantemente gracias a la expresión pura de la marginalidad. La valoración de lo atípico garantiza el derecho a la*

diferencia". Continúa diciendo (Denis, 1980:181) que *"No puede tratarse de fabricar prototipos destinados a ser reproducidos en serie; se trata de favorecer la creación de unidades de vida, cada una de las cuales se desarrolle de acuerdo con un principio de originalidad ejemplar"*.

La ambición de esta nueva reformulación del cuerpo supondría realmente la reconsideración del mismo, una verdadera reconquista, pero al mismo tiempo, todo un cambio socio-cultural. Bernard (2006:141) propone *"crear y controlar un modo de cultura que nos presente una imagen del cuerpo lo menos alienante posible, que permita la expresión libre de todos los cuerpos en sus deseos y sus acciones recíprocas"*.

En todos los tiempos y lugares las sociedades se muestran hostiles a las innovaciones, la cultura oficial teme el atentar a su norma. No obstante, el cambio real se torna complicado en esta sociedad ya que, según describe Bertin (2000), en todos los dominios se encuentra la imposibilidad de franquear la barrera del potencial de una organización social que reclama pruebas concretas de éxito antes de tomar decisiones, pero que rechaza la experimentación que podría suministrarle esas pruebas.

3.3. Ámbitos que rinden especial culto al cuerpo

Son muchos los autores que se han preocupado por analizar y sintetizar en qué niveles la sociedad occidental contemporánea rinde culto al cuerpo. Así, Gervilla (2000) resume el cuerpo postmoderno como cuerpo: sex-ducción, narcisista, estético e indoloro o del post-deber. Del mismo modo, Lipovetsky (2000) establece cuatro ámbitos: sexo, narcisismo, estética e indoloro. García y Alemany (1996:106) resumen las tendencias actuales en: atención y cuidado hedonista, cuerpo admirable y cuerpo como valor instrumental. Siguiendo a Ribeiro (2003) se establecen cuatro categorías: bienestar, energía y destreza, placer y apariencia. Pastor (2009:11) subraya como principales características del cuerpo postmoderno: saludable, aparente y hedonista. Asimismo, Vázquez (2001) señala tres indicadores principales del culto al cuerpo: la belleza, la salud y el rendimiento.

Cada autor señala unas categorías o características como más destacadas en la identificación del cuerpo postmoderno. Sin embargo, todos coinciden en apuntar su aspiración hacia un cuerpo que luzca en el exterior y que posibilite experimentar el mundo de la manera más positiva posible en todos los sentidos y dimensiones. Así, persiguiendo el objetivo de estructurar los ámbitos en que la sociedad occidental contemporánea rinde culto al cuerpo, se sigue una línea evolutiva que conduce la caracterización desde la apariencia más externa del individuo como cuerpo social, hasta su sentir interior invisible por los órganos exteroceptivos. En primer lugar, se hablaría de la apariencia externa del cuerpo donde se premia la belleza física, lo cual no sólo atañe a la belleza del rostro o la esbeltez de la silueta, sino también al disfraz que cubre la materia natural del cuerpo, representado por la cosmética o la moda. En segundo lugar, buscando bajo la piel, se encuentran los diferentes sistemas y órganos corporales, los cuales condicionan la salud del individuo a la vez que sus capacidades físicas y, consecuentemente, su potencial de rendimiento. Y finalmente, en un nivel menos tangible, el cuerpo alberga su sentir. A este respecto, el cuerpo de la cultura

occidental postmoderna lucha por el goce inmediato, el disfrute fácil o el placer frente al dolor, sacrificio o displacer. Dentro de estas tres categorías se podría dar cabida a todas y cada una de las apreciaciones estudiadas por los diferentes autores a lo largo de la literatura.

En cuanto a la apariencia física, algunos como por ejemplo Ribeiro (2003) se refieren a ella como el cuerpo admirable o digno de ser admirado por otros y por uno mismo, como un producto que es vendible y exhibible. La publicidad se encargará de señalar los rasgos que debe tener este cuerpo que, en la sociedad actual, se ha convertido en casi un requisito imprescindible. Según señala Lipovetsky (1994), el narcisismo identifica la apariencia del cuerpo con el ser profundo y liga el problema de la expresión al de la autenticidad. El mundo se preocupa de las arrugas del rostro, de la figura de su silueta en una lucha contra la adversidad temporal queriendo conservar la juventud con cremas antiarrugas y tratamientos para adelgazar, no hay distinción entre cuerpo y espíritu. El narcisismo cumple la función de normalización del cuerpo, de obediencia a los imperativos sociales, y es una tendencia dominante en democracias. Se centra en sí mismo y abandona compromisos y militancias religiosas o políticas, ideales y su preocupación axiológica, y se adhiere a la tendencia e inercia actual.

En lo que al estado de los órganos respecta, cubiertos bajo la piel y condicionando el estado de salud y rendimiento físico del cuerpo, se evidencian como la potencialidad del cuerpo, ya sea por las condiciones de salud y ausencia de enfermedad, o por los rendimientos que le capacita a alcanzar. En este sentido, autores como Vázquez hacen una doble distinción en cuanto a estas dos vertientes de culto al cuerpo, la salud y el rendimiento físico. El concepto de salud ha ido cambiando a lo largo de la historia, como la historia ha ido cambiando sus costumbres. La industrialización trajo consigo la inactividad física en el trabajo, lo cual aumentó el riesgo de enfermedades derivadas del sedentarismo. Hoy día la salud se ha democratizado y se venera un cuerpo sano, que no sólo no padezca enfermedades, sino que le permita alcanzar un estado de bienestar. Del mismo modo, la sociedad magnifica el rendimiento del cuerpo, aquel cuerpo capaz de responder a altas demandas físicas. Así el entrenamiento es otro requisito imprescindible para todo ciudadano que busque el reconocimiento social de su cuerpo. En esta línea, Rosseau (1996) recuerda que, cuanto mayor debilidad padece el cuerpo, más impera su limitación y ofrece su mandato, y cuanto más vigoroso, más se dispone al servicio del hombre obedeciendo sus imposiciones.

Finalmente, la sociedad idolatra y premia el hedonismo, el placer frente al displacer, el disfrute frente al sacrificio, el goce frente al dolor. En palabras de Lipovetsky (2000) sería el cuerpo indoloro o del post-deber, este autor señala que desde hace medio siglo se ha puesto en marcha una nueva lógica de secularización de la moral, independiente de toda religión y de todo deber, por cuanto consiste en la disolución del deber mismo. La idea de sacrificio está totalmente deslegitimizada, la moral no exige consagrarse a un fin superior a uno mismo, se estimulan los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista, pasando el Bien al bienestar.

La cultura occidental contemporánea venera e idolatra un cuerpo bello, sano, capaz y placentero, difundiendo estas características como la perfección ejemplar que todos los ciudadanos deben alcanzar si persiguen un reconocimiento social. La sociedad así trata de alcanzar la distinción del cuerpo cuidando todos sus aspectos desde lo más aparente hasta lo más invisible. En esta labor, las implicaciones derivadas son muchas y muy variadas, repercutiendo en ámbitos de la vida muy dispares que invitan al cuerpo a vivir su realidad reducida en la mayoría de casos a su finita materia. Asimismo, las empresas aprovechan esta tendencia para vender sus productos en el marco de una sociedad capitalista de consumo desmedido. Se llegan incluso a vender antes determinados productos que su necesidad de uso. Los empresarios dedican todos sus esfuerzos a encontrar el producto estrella que alimente y procure el estereotipo social legitimado, y si no, a crear en el individuo la necesidad del producto que oferta.

En esta línea, el cuerpo concede un lugar privilegiado a disciplinas varias que buscan la optimización de las posibilidades del cuerpo en cualquiera de sus dimensiones o realidades. Así por ejemplo, cobra especial protagonismo la sexualidad y el erotismo, los productos de belleza y estética, la moda, la alimentación, el deporte o las ciencias y la medicina.

3.3.1. Sexualidad y erotismo

De acuerdo con Bernard (2006), la sociedad actual muestra una profunda preocupación por la sexualidad.

La tradición precedente instituyó tanto la represión al cuerpo y sus tabúes sexuales que permeó incluso en la relación corporal entre padres e hijos. Se trata de una sociedad falocrática en que el hombre gana su identidad en detrimento de la pérdida de identidad de la mujer, y su relación fusional queda claramente diferenciada en dos papeles: el hombre mantiene una fusionalidad activa de penetración y la mujer pasiva de ser penetrada. En cuanto a las funciones con los hijos también se diferencian claramente los dos roles: a la mujer le corresponde cumplir la función fusional con los niños, mientras el hombre tiene socialmente prohibido mostrar debilidades afectivas. Se trata por tanto de un período de profunda represión del cuerpo en el terreno sexual.

A este respecto, Naifeh y Smith (1987) estudian las razones que acompañan a los hombres a ocultar sus sentimientos, y Riso (2003) las intimidades masculinas. Riso (2003:15) relata cómo el hombre que demuestra sus sentimientos es considerado menos masculino por la sociedad, pese a las necesidades afectivas que realmente sienta. Dice, *“Hablo del varón que teme llorar para que no lo tilden de homosexual, del que sufre por no conseguir el sustento, del que no es capaz de desfallecer porque –los hombres no se dan por vencidos-, del que ha perdido la posibilidad de abrazar y besar tranquilamente a sus hijos. (...) Muchos hombres reclaman su derecho a ser débiles, sensibles, miedosos e inútiles, sin que por tal razón se les cuestione. El derecho a hablar de lo que sienten y piensan...”* Y es que según afirma Riso (2003:87) *“Gran parte de la*

sociedad masculina y femenina aún no está preparada para ver un hombre afectivamente liberado”.

Por el contrario, la sociedad actual, en reacción a la precedente, se posiciona en el extremo hipotéticamente opuesto. Brohm (1978) sostiene que la cultura actual glorifica el cuerpo y tiende a una cultura erótica. El cuerpo se ha convertido en un valor “fetichista” frente a la civilización precedente que se fundaba en el rechazo del cuerpo. Pero en ocasiones la libertad lleva al libertinaje, y tras una época de represión corporal llega otra en que se produce la subversión de costumbres, dando paso a la liberación sexual. Ya no se culpa el placer corporal, sin embargo, muchas veces se confunde el deseo fusional con una sexualidad-satisfacción sexual genital, es decir, amor y sexo son dos realidades diferentes, pero cada vez más confundidas.

Se produce, en palabras de Lypovetsky (1994), la personalización del cuerpo bajo la égida del sexo, se produce un sexo sin ataduras, en que es posible desligarlo del amor, del sentimiento y cuyo objeto es el placer sexual. Pero esta búsqueda de la intensidad emocional en ocasiones lleva a la soledad espiritual, a la sensación de vacío, a la dificultad de sentir.

La sociedad capitalista aprovecha las nuevas tendencias de los jóvenes, como el gusto por la desnudez y el erotismo como medio de retorno a la naturaleza, y lo convierte en un nuevo objeto de consumo a la vez que una vía de escape de una sociedad en que el cuerpo está profundamente alienado dentro de un sistema productivo que busca el rendimiento.

Se materializa en este ámbito de la sexualidad y el erotismo la preocupación simultánea del cuerpo en su apariencia sensual y erótica, y su capacidad de disfrute hedonista. Los valores asignados al cuerpo quedan relegados a una realidad corporal que concibe al mismo como mera materia o sustancia física. La sexualidad queda vinculada a un valor del cuerpo hedonista que busca el placer físico, mientras olvida otros placeres superiores quizás menos perceptibles por cuerpos que han enterrado su necesidad emocional. El sexo marca su distancia frente al amor, encontrando el sexo su hueco en la sociedad, y el amor perdido en el desierto de las almas. Asimismo, el erotismo demanda un cuerpo sensual que denuncia valores estéticos que serán tratados en profundidad a continuación.

3.3.2. *Productos de belleza y estética*

Numerosas disciplinas se ocupan de convertir el cuerpo, de explotar sus posibilidades y esconder sus limitaciones, para lucir un cuerpo bonito, libre de imperfecciones en cualquier sentido, ya sea de rostro o silueta. Bajo este campo de aplicación se podrían mencionar tratamientos varios como cremas milagrosas antiarrugas, anticelulitis, antiestrías, cosméticos, peluquerías, etc.

Se evidencia así una profunda preocupación por el cuerpo en su apariencia más externa que exhibe sobre la piel. La sociedad promociona un cuerpo bello y estéticamente perfecto, y el capitalismo que la define y caracteriza se ocupa de explotarlo.

El culto al cuerpo estético persigue un doble objetivo, por un lado ahondar en el consumismo mismo que mantiene la sociedad capitalista, y por otro, desviar la atención del ciudadano y homogeneizar su cuerpo mientras olvida las cuestiones más fundamentales que podrían llevarle a convertirse en una amenaza para el sistema.

Como recuerda Tubert, estos (1992:149), los ideales no sólo ostentan un modelo a seguir sino que reflejan todo un entramado de objetivos ocultos y subyacentes al respecto: *“(...) la preocupación por la gordura y la dieta no sólo entran dentro de la norma, sino que funcionan, como observa Susan Bordo, como una poderosa estrategia de normalización, que busca la producción de cuerpos dóciles, capaces de auto-control y de autodisciplina, dispuestos a transformarse y a mejorarse al servicio de las normas sociales. Y, en la medida en que las mujeres están más intensamente sujetas que los hombres a este tipo de control, esta maquinaria normalizadora reproduce, al mismo tiempo, la codificación cultural de las diferencias y relaciones entre los sexos. Se constata una vez más cómo las representaciones del cuerpo (científicas, filosóficas, estéticas), en función de los efectos preformativos de los discursos que las articulan, operan como regulaciones prácticas que modelan y aún construyen un cuerpo viviente”*.

Los valores del cuerpo que subyacen representan en todo caso un valor del cuerpo estético. La belleza en este contexto no se vincula a su resplandecer interior sino a la apariencia física de su cuerpo como materia que lo diseña y moldea. La belleza aparente le gana la batalla a la belleza interna, a un cuerpo que emane esencia. Asimismo, la belleza impera sobre el cuerpo, aniquilando cualquier otro valor del mismo. Se trata de apurar las posibilidades de la sustancia corporal, de optimizar las riquezas que ofrece la materia prima y, llegada su limitación, disfrazar el cuerpo con técnicas externas, ya sean o no invasivas, que disfracen el cuerpo del estereotipo social considerado bello e idolatrado por la cultura hegemónica y su canon corporal. El valor del cuerpo estético llega a negar incluso valores del cuerpo morales, espirituales, religiosos, y afectivo-sociales, en la medida en que en ocasiones se ve víctima de la apariencia de su cuerpo.

3.3.3. Moda

La moda es otra de las implicaciones de la búsqueda de un cuerpo bello. Unos ámbitos se centran más en cambiar el cuerpo y otras en disfrazarlo desde fuera ocultando sus fallos y realzando sus virtudes, de manera análoga a lo que sucedía con la cosmética. En este sentido, la moda queda relacionada con el culto de la apariencia más externa.

Siguiendo a Lipovetsky (2004) y en cuanto al cuerpo estético, el autor afirma que el cuerpo adquiere un valor de belleza aparente y de relación social. Los valores estéticos imperantes en la sociedad, a lo que contribuyen disciplinas como por ejemplo la moda, gozan de un prestigio singular. Dice a este respecto que la moda ha estilizado e individualizado la vanidad humana, consiguiendo hacer de lo superficial un instrumento de salvación, una finalidad de existencia. Del mismo modo, Lipovetsky subraya que la moda es un sistema original de regulación y de presión social. Se trata

de un proceso de igualación indumentaria. No hay moda sin prestigio y superioridad por lo nuevo y menosprecio por lo antiguo. La estética del cuerpo queda directamente relacionada y supeditada al placer de mirar y ser mirado.

En esta línea, podría identificarse la tendencia de la moda con un valor del cuerpo estético, que a su vez coarta valores existenciales, e incluso afectivo-sociales, en la medida que disfraza individuos, ocultándoles bajo una máscara, y no permitiendo expresar su sentir más profundo, o descubrir su verdadera identidad.

3.3.4. Alimentación

Dado que la sociedad le rinde culto a un cuerpo bello, de rostro perfecto y silueta inigualable, se hace necesaria una alimentación equilibrada, baja en calorías y rica en productos ecológicos que a su vez preserven las buenas condiciones de salud. Así, una alimentación calificada socialmente como equilibrada y variada tiene una mayor probabilidad de éxito en el mantenimiento de una buena figura, en este caso delgada, incluso llegando a límites de peso irrisorio.

En este sentido, se subraya que es tal la presión social por una silueta delgada, que emergen enfermedades psicológicas muy variadas. Estas enfermedades brotan del intento de cumplir la exigencia cultural de un cuerpo delgado llegando a perspectivas extremas como la anorexia o la bulimia.

Del mismo modo, la alimentación contribuye a un buen estado de salud y posibilidad de explotación de las capacidades físico-motrices. Una alimentación rica y proporcionada, conveniente en términos cuantitativos y cualitativos, presta mayores posibilidades de salud y rendimiento físico, en la medida en que ofrece la mejor alternativa nutricional a sus órganos y sistemas.

Por tanto, una buena alimentación procura un cuerpo bello, sano y capaz de rendir físicamente. En esta línea, los valores del cuerpo se ven diversificados en su valor estético y biológico. Estético en la medida que se busca un cuerpo bello, y biológico en la medida que se busca su salud. Incluso podría identificarse secundariamente un valor del cuerpo dinámico e instrumental ya que la alimentación es concebida en conjunto con el ejercicio físico como receta para lograr un cuerpo físicamente apto para el rendimiento físico-motriz.

De manera paralela pero al mismo tiempo contradictoria, el hombre actual busca el placer del paladar con sabores y comidas que le provoquen una sensación de satisfacción inmediata. Se populariza así la comida rápida y comida basura, lo cual contradice el aspecto anteriormente mencionado.

En este sentido, el valor del cuerpo subyacente es el placer, ya que el hombre busca sensaciones placenteras y recompensas inmediatas como puedan ser las del paladar. Sucumbe a los placeres más carnales, relegando a un segundo plano otros placeres menos inmediatos que exigen sacrificio y, en ocasiones, displacer.

En definitiva, el canon estereotipado socialmente define un cuerpo delgado y esbelto, biológicamente sano y capaz de rendir, pero a la vez instaura la cultura del

placer y la inmediatez, lo cual obliga a buscar soluciones urgentes que disfracen las repercusiones de la falta de voluntad y sacrificio que caracterizan el cuerpo placer.

En todo caso, la sociedad capitalista y de consumo, se preocupa no sólo de averiguar las necesidades de la sociedad, sino de crearlas para luego cubrirlas con la venta de productos masificada.

3.3.5. Deporte

La sociedad empuja a sus ciudadanos a rendirle homenaje al cuerpo en sus más variadas facetas, sin embargo, cada una de estas facetas es un fiel reflejo de sus objetivos más profundos y ocultos, de los que el deporte no queda eximido. A este respecto, Lefebvre (2014) sostiene que la sociedad invita a aprovechar y optimizar las disciplinas del cuerpo de las que el deporte a día de hoy no sólo participa, sino que se constituye como su máxima parodia y caricatura.

El cuerpo en la práctica deportiva reproduce normas de forma cuadrículada donde se establece una línea media que marca los límites y marcos temporales asignados al estado del cuerpo. Se trata de un cuerpo tatuado por la sociedad a través de la práctica deportiva, frente a un cuerpo libre no condicionado por límite social alguno. En este sentido, Denis (1980:195) afirma que *“Si el cuerpo sabio está delimitado por una referencia atemporal a la historia, el cuerpo deportivo está determinado precisamente por los principios económicos y sociales de la era industrial, está marcado por la interpretación de la Historia entendida como apología del enfrentamiento y realización dialéctica”*.

Bernard (2006:137) señala que *“Al pretender liberar el cuerpo por el movimiento, el deporte a menudo lo enajena o, por lo menos, lo manipula ideológicamente”*.

La búsqueda desmedida de rendimiento que caracteriza a la sociedad capitalista no sólo se aplica en el trabajo sino también en actividades en principio de ocio como el deporte. El deporte en este contexto tiene una doble función, por un lado reforzar el sistema de producción capitalista reproduciendo sus estructuras, dinámica y objetivo de búsqueda inminente de rendimiento, y por otro lado, como esparcimiento de masas o vía de escape al sistema opresivo y restauración de fuerzas para ser más productivo en el trabajo. Foucault (1978) subraya la función encomendada a la práctica deportiva por parte de los poderes del Estado y la clase dominante, ya que se constituye como un instrumento de control de la masa proletaria para asegurar la productividad de cuerpos sanos, evitar el desorden de mentes dispersas y contribuir a la unión social que aleja desintegraciones y conductas incívicas. A este respecto, Gumbrecht (2006) lo concibe como *“conspiración biopolítica”*.

Por otro lado, el cuerpo está al servicio del deporte que lo utiliza como instrumento o medio para sus más variados fines. En esta misma línea, Denis (1980:101), hablando de *“los fracasos nos hacen volver al cuerpo”*, explica que en atletismo, cuando uno alcanza el éxito en la ejecución no se acuerda del cuerpo, sin embargo, cuando fracasa se acuerda de su cuerpo orgánico e instrumento como objeto técnico, pero no como sujeto. Añade (Denis, 1980:103) *“Puede que en el*

deporte colectivo es donde la vivencia corporal esté menos reprimida". Continúa diciendo (Denis, 1980:105) que *"El clima del deporte ha penetrado en el medio pedagógico (...) Una práctica corporal intensa no incita a reflexiones sobre el cuerpo"*. Y prosigue (Denis, 1980:106) *"Las prácticas deportivas pueden considerarse así como modos de represión del cuerpo"*.

El deporte se preocupa por mejorar el estado del cuerpo, de sus órganos, sistemas y funciones. Sin embargo, cuando la única preocupación es llevar el cuerpo a su máximo rendimiento, el hombre llega a recurrir a posiciones extremas como puede ser el dopaje. En esta línea, el deporte puede ver enfrentados los dos ideales que el cuerpo buscaba bajo su piel, salud y rendimiento físico. Se busca el rendimiento físico, pero cuando éste es desmedido, puede ir en detrimento de la salud.

El deporte legitima un valor del cuerpo biológico en la medida en que entrena cuerpos sanos y físicamente capaces de rendir, e incluso aparentemente estéticos como resultado del sacrificio físico implícito en la actividad deportiva. Asimismo, se vincula a un valor del cuerpo dinámico en la medida en que el cuerpo aprovecha sus capacidades motrices o de movimiento en la ocupación de su tiempo.

Por otro lado, Lipovetsky (2004) sostiene que el deporte es hoy, asimismo, una actividad hedonista frente al deporte disciplinario y moralista preexistente, por lo que se evidencia un valor del cuerpo placer en la medida en que éste, el cuerpo, disfruta de la actividad.

Asimismo, si el deporte es concebido en su vertiente más romántica, que patrocina y promueve valores cívicos, podría decirse que quedaría vinculado a un valor del cuerpo moral. Sin embargo, dicha afirmación puede ser puesta en tela de juicio en cualquier descripción de la realidad que acontece, especialmente en los campos de fútbol. Parece oportuno pensar que, antes de que el deporte invada las prácticas corporales, hay que preguntarse sobre las normas y el fundamento del deporte, y valorar hasta qué punto el deporte es educativo o qué papel cumple dentro del sistema político y socioeconómico.

El deporte confirma la corriente social de valores del cuerpo experimentados unilateralmente en su realidad material y como instrumento para otro fin. El cuerpo es reducido a su materia y, por ende, los valores asumidos por el mismo son coincidentes con los biológicos, hedonistas, dinámicos o instrumentales.

No obstante, se evidencian ciertos atisbos de cambio. Si hasta ahora la figura del entrenador se centraba meramente en el cuerpo como algo que había y que hay que cuidar, hoy, cada vez más, en las élites culturales, se está destacando la figura del *coach* como alguien que entrena la mente para que la persona pueda alcanzar todo su potencial.

3.3.6. Ciencias-medicina

Cumpliendo con las funciones sociales del cuerpo, la medicina, y las ciencias en general, se ocupan del cuerpo en toda su estructura y función primaria o fisiológica, desde su apariencia más externa hasta el estado de los órganos y sistemas albergados

bajo la piel. Por un lado, nace la cirugía estética y las numerosas intervenciones quirúrgicas de reducción de arrugas, grasa, manchas en la piel, etc, todas ellas en su aspecto más aparente. Por otro lado, ahondando hacia el interior del cuerpo como materia, la medicina se ocupa de mejorar la salud del individuo e incluso, la ciencia colabora con el dopaje para descubrir la manera más sencilla y rápida de alcanzar un cuerpo físicamente más capaz de rendir. Y por último, la medicina se encarga de buscar la píldora mágica que esconda el dolor físico y realce el placer.

De nuevo, la medicina confirma un mismo navegar del cuerpo en la sociedad occidental contemporánea, un cuerpo fragmentado que sólo es concebido en su dimensión más material, derivando en valores del cuerpo biológicos, estéticos y hedonistas o cuerpo placer.

La hegemonía del cuerpo máquina ignora su dimensión humana, lo reduce a su composición por bloques, los sistemas y órganos, y piezas, los huesos y músculos, cuyo funcionamiento armónico es la traducción del correcto desarrollo de las partes en sus funciones específicas o, si cabe, de una buena coordinación y sincronización con las demás. La ciencia así estudia este cuerpo máquina meramente físico, medible, manipulable, divisible en piezas de la misma forma que la ingeniería estudia las máquinas. Denis (1980:16) define la medicina como *“acción rectora y tiránica, verdadero ‘guardaespaldas’ del cuerpo”*, y añade *“exitosa en su misión protectora y convierte el cuerpo en un objeto enteramente sometido a sus prescripciones moralizantes”*.

En todo caso, la medicina y las ciencias cumplen con el pretendido culto al cuerpo que caracteriza a la sociedad. Este deseable ideal de cuerpo no es fortuito sino que responde a las necesidades de la misma para asegurar su supervivencia. La medicina así presenta un vertiginoso poder de legislar, ligando siempre su representación del cuerpo al devenir de la economía y el interés de la clase dominante.

3.4. Diferencias sociales entre hombres y mujeres

La sociedad occidental actual describe un cuerpo postmoderno basado en el culto desmesurado a su dimensión material. Sin embargo, la orientación de este culto no es igual para hombres y mujeres puesto que tal identificación también evidencia una representación social.

Es innegable la existencia de diferencias entre hombres y mujeres a nivel biológico y psicológico, sin embargo, muchas de ellas son exacerbadas sociológicamente en forma de estereotipos que etiquetan al género en el nombre del sexo.

Un estudio llevado a cabo por Ramos, Rivera y Moreno (2010) relata cómo la adolescencia supone un período especialmente vulnerable en la formación de la imagen corporal. Es un periodo caracterizado por cambios fisiológicos, cognitivos, emocionales y sociales que derivan en un incremento de la preocupación por la apariencia física. Algunos autores subrayan que esta preocupación se orienta de manera diferenciada en hombres y mujeres. Mientras los hombres buscan una imagen corporal donde predomine la musculación, las mujeres muestran ideales de belleza

asociados a la delgadez incluso extrema. El estudio revela cómo las mujeres, aún obteniendo una puntuación en el índice de masa corporal más ajustada y un menor nivel de sobrepeso y obesidad, eran las que se percibían más obesas, más insatisfechas se mostraban con su imagen corporal y con más frecuencia realizaban dietas para adelgazar.

En esta línea, Mataix (2012), de la Unidad de Dermatología, Hospital Marina Baixa, Villajoyosa, Alicante, España, reflexiona sobre las múltiples implicaciones en todos los sectores y el riesgo médico que conlleva cada una de las deformaciones en las que desemboca dicho desmedido culto al cuerpo. Asimismo, indica que esta tendencia ya quedaba constatada en una serie de encuestas realizadas entre los lectores de *Psychology Today*, donde se vio que el nivel de insatisfacción corporal en 1973 era de un 25% para las mujeres y de un 15% para los varones, mientras que en 1997 esas cifras habían ascendido al 56 y 43%, respectivamente. La diferencia fundamental radica en que, así como las mujeres querían ser más delgadas, los varones querían ser más musculosos. Esta tendencia no sólo se mantiene a día de hoy sino que se ha visto exponencialmente aumentada.

Como recuerda Tubert (1992:149), los ideales no sólo ostentan un modelo a seguir sino que reflejan todo un entramado de objetivos ocultos y subyacentes al respecto: *“(...) la preocupación por la gordura y la dieta no sólo entran dentro de la norma, sino que funcionan, como observa Susan Bordo, como una poderosa estrategia de normalización, que busca la producción de cuerpos dóciles, capaces de auto-control y de autodisciplina, dispuestos a transformarse y a mejorarse al servicio de las normas sociales. Y, en la medida en que las mujeres están más intensamente sujetas que los hombres a este tipo de control, esta maquinaria normalizadora reproduce, al mismo tiempo, la codificación cultural de las diferencias y relaciones entre los sexos. Se constata una vez más cómo las representaciones del cuerpo (científicas, filosóficas, estéticas), en función de los efectos preformativos de los discursos que las articulan, operan como regulaciones prácticas que modelan y aún construyen un cuerpo viviente”*.

Por su parte, Álvarez (2002) lleva a cabo un estudio sobre los valores de la persona, en el que se definen diferencias entre sexos en el valor afectivo, concretamente en dos de los ítems que definen dicha categoría, el valor emoción y el valor sentimiento, siendo las mujeres las que obtienen las mayores puntuaciones.

A este respecto, Naifeh y Smith (1987) estudian las razones que acompañan a los hombres a ocultar sus sentimientos, y Riso (2003) las intimidades masculinas. Riso (2003:15) relata cómo el hombre que demuestra sus sentimientos es considerado menos masculino por la sociedad, pese a las necesidades afectivas que realmente sienta. Dice, *“Hablo del varón que teme llorar para que no lo tilden de homosexual, del que sufre por no conseguir el sustento, del que no es capaz de desfallecer porque –los hombres no se dan por vencidos-, del que ha perdido la posibilidad de abrazar y besar tranquilamente a sus hijos. (...) Muchos hombres reclaman su derecho a ser débiles, sensibles, miedosos e inútiles, sin que por tal razón se les cuestione. El derecho a hablar de lo que sienten y piensan...”* Y es que según afirma Riso (2003:87) *“Gran parte de la sociedad masculina y femenina aún no está preparada para ver un hombre afectivamente liberado”*.

Traspasando esta idea a los valores del cuerpo definidos por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo que sirve de instrumento de medida en el presente estudio empírico, podría decirse que la realidad descrita por la confluencia de las ciencias Biología, Psicología y Sociología anuncia que los valores del cuerpo estético y afectivo-social podrían ser más valorados por parte de las mujeres que por parte de los hombres.

3.5. Valores del cuerpo presentes y ausentes en la sociedad occidental contemporánea

La sociedad occidental contemporánea se puede caracterizar por la falta de profundidad en todos los sentidos, incluyendo espacio, tiempo y al ser humano como sujeto de relación. Se buscan placeres inmediatos, recompensas cortoplacistas, objetivos que atañen a lo aparente, y se aleja del sufrimiento, del sacrificio, de recompensas a largo plazo y de la esencia de la verdad si no se materializa en una apariencia fácilmente visible.

En este contexto, el cuerpo es objeto de culto y queda reducido a su evidencia más externa y corporal en todos los sentidos y envergadura del término. Busca así la belleza externa, la salud física en su utilidad más pragmática, el placer momentáneo que seduce sensaciones primarias relacionadas con la realidad más externa del cuerpo, como por ejemplo la sensación de saciedad después de una copiosa comida, en definitiva, busca el ahora más presente en el tiempo, y el aquí más inmediato en el lugar. El futuro por venir y el allí más profundo no interesan porque no conduce a la facilidad de un sentimiento satisfecho en el momento que se produce.

La sociedad rinde claro culto al cuerpo, pero lo hace buscando una belleza aparente, no tanto ser como parecer bello. Busca también una salud física que le optimice su sensación de bienestar, lo aleje del sufrimiento, y al mismo tiempo, le conduzca a una posibilidad clara de optimizar o maximizar su rendimiento físico, de cara al trabajo productivo, a la competición deportiva o la eficiencia en las labores domésticas y personales. Asimismo, evidencia un cuerpo instrumento que le sirve para numerosos fines, pero nunca es concebido como un objetivo en sí mismo. A veces incluso, se convierte en un cuerpo intelectualizado. Sin embargo, lo que apenas evoca el recuerdo social del cuerpo, es que es un lugar donde también habita, fluye y emerge lo emocional, el sentir afectivo-social, así como un espacio ético y religioso, en definitiva, espiritual.

El cuerpo sólo es valorado en su dimensión más material, mientras su dimensión afectivo-social sólo es reconocida cuando somatiza a nivel material alguna dolencia o desviación de la norma estándar, de lo contrario es, no sólo ignorado, sino en ocasiones negado y encarcelado.

En mientras, su valor intelectual, aunque no es muy evidenciado, siempre goza de un prestigio culturalmente legitimado recibido de la herencia. Asimismo, el valor ético reclama su presencia cuando la convivencia social exige su armonía.

Por su parte, el valor espiritual del cuerpo, queda desvanecido caracterizando a la sociedad actual en sí misma. El hombre no se pregunta por su haber existencial, por su relación con el mundo de lo etéreo, lo cual condena un alma bajo la sombra rechazando la verdadera naturaleza humana. Cualquier ceguera voluntaria desencadena patología, sin embargo, cualquier patología no urgente, a día de hoy es considerada no importante.

La presente investigación se apoya en el test de valores del cuerpo de Casares y Collados (1998) como instrumento de medida para analizar los valores del cuerpo de los estudiantes de primero de Bachillerato de Castilla y León y algunos de sus docentes de Educación Física, partiendo de la base de que los valores del cuerpo es el reflejo de la vivencia individual y colectiva del ser humano en todas sus dimensiones.

Dadas las características del cuerpo postmoderno previamente descritas, se espera encontrar valores del cuerpo estético, biológico, placer e instrumental como resultado de la investigación, a la vez que se espera detectar como ausentes valores más profundos como el ético o el religioso.

El cuerpo postmoderno emerge posicionándose como contrapuesto a las ideologías precedentes que negaban la materialidad del cuerpo embriagadas por el encanto de un alma superior. De este modo, el cuerpo toma la perspectiva contraria recordando la valía del cuerpo sólo como la sustancia que lo forma.

En este sentido, Baudrillard (2009:155) subraya cómo la propaganda de hoy no se olvida de recordar que sólo se tiene un cuerpo y hay que salvarlo, convenciendo al ciudadano de su cuerpo, contrariamente a lo que sucedía en generaciones pasadas en que se le trataba de convencer del “no cuerpo”.

Uno de los grandes mitos de esta época es el de la salud. Por todos los lados se oye hablar de salud. Se habla de alimentos que son muy saludables o de que es muy bueno hacer deporte. Pero hasta hace muy poco de ningún sitio llegaba la información de que también hay que “hacer alma”.

Hillman (1999), discípulo de Carl Gustav Jung, sostiene la tesis de que una persona puede enfermar no sólo porque las células de su cerebro enfermen, sus conexiones sinápticas, sino que también el vacío del alma puede generar enfermedades mentales.

Retomando las contribuciones de la Filosofía a la definición del cuerpo postmoderno o contemporáneo reseñadas en el capítulo I, Jung (2010:17) sostiene que el enfermo, ante la complejidad y el desconcierto de su alma, busca su refugio en la coherencia de la forma que lo contiene, y acude al médico para sanar su salud. Al mismo tiempo, se pregunta sobre la perspectiva médica y su alcance profesional, sobre su capacidad para diagnosticar la naturaleza de una enfermedad y el origen que la causó. Quizás el síntoma aparente resida en la forma del contenido, pero el foco que la originó resida en lo más profundo del alma de la que se olvidó. ¿Dónde están esos grandes sabios de la vida y del mundo que no solamente hablan del sentido sino que también lo poseen? Es absolutamente imposible imaginarse un sistema o una verdad que pudiera ofrecer aquello que el enfermo necesita para vivir, a saber: fe, esperanza, amor y conocimiento. Estas cuatro grandes conquistas del afán humano son, a su vez,

múltiples dones que no se pueden enseñar ni aprender, dar ni recibir, retener ni merecer, pues se encuentran unidos a una condición irracional y que se sustrae a toda arbitrariedad humana, esto es, a la vivencia. Las vivencias nunca pueden hacerse, suceden, pero no de forma absoluta sino, afortunadamente, de forma relativa. Uno puede acercarse a ellas, esto es lo que está al alcance humano. Existen caminos que conducen a la vecindad de la vivencia, pero se debería evitar llamar métodos a los caminos, pues este nombre mata todo lo que vive, y además el camino a la vivencia no es tanto un artificio, sino más bien una empresa arriesgada que exige la entrada en acción incondicional de toda la personalidad.

Esta misma incidencia en los aspectos materiales de la vida, como si sólo se fuese cuerpo, empieza a destaparse en las ciencias de la naturaleza. La medicina cada vez está enfocando más su mirada a lo espiritual pues es consciente cada vez con mayor evidencia de que el hombre no sólo es cuerpo, unas células que ya vienen programadas para enfermar o generar salud. Maruso (2013) habla de la psiconeuroendocrinoinmunología como la ciencia del futuro en la medicina. Así, en el ser humano, estaría obviamente la dimensión de lo físico, del cuerpo, pero no solo. A su nivel, y estrechamente interrelacionados, estarían las dimensiones de lo emocional, lo inconsciente, lo nutricional, lo cognitivo y también lo existencial y espiritual.

No sólo se trata de cuidar el cuerpo, de darle placer, de hacerle evitar el dolor medicalizando el sufrimiento (Trastornos mentales comunes, manual de orientación), sino también de hacer alma. Entre los hombres y los acontecimientos, entre el autor y el hecho, hay un momento de reflexión: hacer alma consiste en reconocer esa tierra de nadie. Es como la luna, que brilla con luz prestada. Hace referencia a ese factor desconocido que posibilita el significado, convierte acontecimientos en experiencias, se comunica a través del amor y tiene inquietud religiosa, espiritual y existencial.

Retomando la interconexión del cuerpo como realidad somática o materia estudiada por la Biología, y su dimensión psicológica, se puede afirmar que es sabida y comúnmente aceptada la relación mantenida entre ambas dimensiones, sin embargo, la sociedad occidental contemporánea, caracterizada por la urgencia del momento, olvida lo verdaderamente importante, la integridad de los cuerpos en todas sus dimensiones. Ataja los problemas de salud recurriendo al síntoma, prescindiendo de ahondar en su origen, especialmente sino se ubica y escenifica de manera visible en ningún tejido como responsable directo. Asimismo, se trata de medicalizar dicho problema para evitar el dolor y ocultar la verdadera herida o lesión.

La cultura actual, presume de alejarse de posicionamientos dualistas, sin embargo, parece sucumbir al encanto de su tradición y abandonarse a la inercia de la demandante urgencia que impera en esta sociedad de estrés, irrealidad y falta de humanidad.

Relacionarse con el cuerpo no es sólo coexistir con su presencia en el tiempo y el espacio bajo la carne que lo forma, sino concebirlo de manera holística formando una unidad pluridimensional imposible de tratar sino es en toda su envergadura.

Siempre se dice que es mejor prevenir que curar, sin embargo, retomando la reflexión sociológica que evidenciaba una sociedad occidental contemporánea caracterizada por su preocupación de lo urgente y olvido de lo importante, se

comprueba cómo la cultura instaurada sólo atiende a lo importante cuando se convierte en urgente. Da la espalda al cuerpo emocional, existencial y espiritual obviando su trascendencia mientras éste no reclame urgentemente una intervención llegada la enfermedad. La sociedad descuida las dimensiones corporales no susceptibles de una traducción directa al rendimiento productivo. Es entonces cuando brota la patología corporal al tratar de esconder y contener al cuerpo como realidad viva en su estructura y función.

Reflejo del interés socio-cultural se revela en la investigación científica constatada. Son muchos los estudios que analizan cómo sanar el cuerpo dentro del campo de la medicina, sin embargo, pocos los que dirigen su atención sobre el ser humano y su evolución en todas sus dimensiones cuando no ha aparecido la enfermedad, simplemente en busca de su identidad humana, que finalmente le reportará la prevención de una posible futura enfermedad. La enfermedad se demuestra como urgente, frente a la salud, en el sentido de no enfermedad, que no recibe ninguna atención o cuidado pero siempre se define como importante.

Tratar los valores del cuerpo significa reflexionar sobre su realidad y caminar en el autoconocimiento personal, lo cual se presenta como un cuidado de la salud corporal en todas sus dimensiones y realidad única, que al mismo tiempo lo aleja de la enfermedad humana que supone la desintegración y fragmentación corporal.

Los valores del cuerpo son una vía de acceso al cuerpo en sí mismo y su realidad experimentada, vivida y construida. Su no reflexión se traduce en una asimilación de los valores del cuerpo palpables en la sociedad, los cuales no se caracterizan por ser especialmente humanos, sino más bien alejan al ser humano de su condición natural.

CAPÍTULO 3. EDUCACIÓN, VALORES Y CUERPO

1. EDUCACIÓN Y VALORES

1.1. El ser humano y la educación

El ser humano dista del animal tanto en el terreno morfológico como psicológico. Es un ser indeterminado, nace de manera prematura y hasta no alcanzar el año de edad no podría compararse con un animal de cualquier otra especie recién nacido a nivel madurativo y de adaptación al medio. Es esta prematuridad la que le imprime la característica inicial de plasticidad, y es que cuanto menos determinado esté un ser, más posibilidades de formación y cambio reviste, y más posibilidades posee de elegir el modo de hacerse. La educación es un proceso permanente de construcción humana y, como tal, sólo es posible en la persona. Por medio de la educación los humanos se hacen más humanos y un animal educado o mejor adiestrado se hace menos animal.

El ser humano es una persona, palabra que etimológicamente proviene del griego “*prosopón*” que paradójicamente significa máscara. Jung (2010:17) distingue en el ser humano dos niveles: el de la persona, o el yo, o el ego, y el del sí mismo. Esta distinción “*Persona- sí mismo*” atraviesa toda la obra del gran pensador Carl Gustav Jung, y recuerda que el yo no es siempre el sí mismo.

Siguiendo la misma línea de pensamiento, Linda Fierz-David (2007) afirma que la verdadera vida no es la vida vivida en sí misma y por sí misma, sino sabida. Así continúa diciendo que sólo la personalidad unificada (sí mismo) puede experimentar la vida, pero no ese hecho, dividido en aspectos parciales, que también se llama hombre actual. El hombre actual no es un sí mismo, sino una partícula de la masa y la masa es un colectivo hasta el grado de no estar segura siquiera de su propio yo. Por eso el hombre siempre necesitó, desde tiempos inmemorables, de los misterios de la

transformación, que hacen de él algo y que lo sustraen a la psique colectiva, semejante a la de los animales, pura multiplicidad.

Por su parte, Caruso y Dussel (2001:5-6) señalan que *“El sujeto es una construcción explicativa de la constitución de redes de experiencias en los individuos y en los grupos. (...) (apelando a Laclau) él planteó o parte del supuesto de que el sujeto no está determinado sino que se va produciendo cuando organiza sus experiencias”*. De esa manera, el sujeto no es externo a la estructura pero tampoco queda enteramente determinado por ella, sino que se va constituyendo en el marco de un conjunto de experiencias que le van ocurriendo y a las que va dando sentido.

El mismo ser humano forma parte de un macrocosmos, así como de miles de microcosmos, y de todos ellos recibe influencias, y puede asumir o no los valores impregnados en ellos o encontrar su alivio en otros haberes. Los valores florecen a la sombra de cada realidad, de cada existencia y de cada esencia. El individuo recibe estos valores en su relación con las personas y con el mundo. Cuanto más consciente es éste de los valores que bombardean su pensamiento, más cerca está de sí mismo, de su propia identidad, de su autonomía y, así, de su libertad. La libertad no es sólo poder decidir lo que uno quiere sin saber qué significa cada opción, la verdadera libertad es decidir conscientemente a sabiendas de la verdad, y hacerlo sin coacción alguna o supeditado a exigencias varias, ya sean de índole extrínseca o, más severa aún, intrínseca. Una libertad coartada por una restricción intrínseca niega la autonomía de la persona en su nivel más sustancial. La ignorancia es una limitación colosal, y la inconsciencia de ignorancia y la presuntuosidad de sabiduría es una negación rotunda de la libertad. Asimismo, el ser humano debe ser dueño de sí mismo, debe poder controlarse para ejercer así su autonomía con verdadera libertad.

Los valores definen y caracterizan al ser humano, forjan la red que teje su ser y su experiencia, y le prestan un pensamiento crítico que le brinda su capacidad de decidir de manera autónoma en el ejercicio de una verdadera libertad.

En este contexto, la educación representa la mejor vía de acceso al ser humano en esta formación de sí mismo. Sin embargo, nada en la educación occidental va más allá del “yo empírico”, de un yo aislado de su realidad humana, de un yo recordado sólo en su faceta intelectual y racional, del adoctrinamiento, instrucción o enseñanza de los saberes que debe conocer la persona, del yo, de lo demostrable en manos de la ciencia o la evidencia, olvidando que la verdadera educación, una educación en valores, debe ayudar al alumno a alcanzar su sí mismo, aquello que le caracteriza como ser humano que es, diferente del resto de los de su misma especie, en una palabra, la educación debe “humanizar” al ser humano.

Educar en valores parte de un principio inequívoco y es que la naturaleza humana protagoniza y revela su unicidad, frente a cualquier concepción dualista que fragmente al individuo en partes carentes de significado por sí mismas sino es en su conexión y afinidad. En este sentido, el ser humano es a la vez cuerpo como materia estructural y cuerpo como función intelectual, racional, emocional, existencial o espiritual.

El ser humano, como se exponía previamente, es un ser incompleto e inconcluso en continua formación y proceso de modelaje, y esta facultad que le ofrece

y facilita su proceso de adaptación y desarrollo individual, compromete a todas sus dimensiones y la coincidencia de todas ellas.

El sujeto es por tanto un ser inacabado de la misma manera que lo es su cuerpo. A este respecto, sostiene Nievas (1999:53) *“No sería osado afirmar que el cuerpo es siempre una constitución en proceso, en el sentido de que no es posible hablar del mismo como un ente acabado, como mera sustancia (carne, huesos, sangre) o simplemente como una particularidad estática, como un patrón de referencia”*.

Los valores del cuerpo es otro constructo en formación de especial trascendencia en los períodos de pubertad y adolescencia, dados los cambios físicos experimentados y las influencias desmedidas de la sociedad. La educación así se torna en la vía privilegiada de acceso a los valores de la persona y del cuerpo, debiendo honrar su objetivo de humanizar alumnos, hacerlos dignos de su condición humana, reunificando sus dimensiones y encontrando su identidad.

En esta línea, la labor educativa no es la de coartar al alumno de manera que niegue determinados valores corporales que legitima la sociedad, sino la de guiar al alumno en la identificación y análisis de estos. Al mismo tiempo, debe reportarle las herramientas necesarias para que construya su propio pensamiento fundamentado en una red axiológica de criterios y valores, que le acompañe en toda decisión y ejercicio de su libertad de elección.

El ser humano debe tejer su propia estructuración axiológica de los valores del cuerpo siendo consciente de las influencias que recibe de la sociedad, donde el cuerpo ostenta valores superficiales de validez inmediata que se traducen en valores estéticos, placenteros, biológicos e instrumentales, relegando a un segundo plano valores más etéreos como los emocionales o espirituales.

1.2. La educación

La procedencia etimológica del vocablo educación resulta imprescindible para comprender las acepciones atribuidas al término o sus diferentes vertientes. Así, la palabra educación tiene dos procedencias distintas que la hacen derivar en dos formas, al mismo tiempo antagónicas y complementarias, o concepciones de educación.

Educación proviene del sustantivo latino *educatio, onis*, derivado de *educare*. *Educare* ‘educar’, ‘criar’, ‘alimentar’ se formó mediante el prefijo *ex-* ‘fuera’ y el verbo *ducere* ‘guiar’, ‘conducir’, originado en el indoeuropeo *deuk-* que significa “guiar”. Significaría así conducir al alumno de la ignorancia a la sabiduría sacando sus propias potencialidades. Idéntico significado tiene la palabra griega “pedagogo”, “paidós (niño)”, y “agogós” (que conduce). El verbo educar, procedente del latín *educare*, ya aparece en el *Universal vocabulario de latín en romance*, de Alfonso de Palencia, en 1490.

Esta procedencia etimológica da lugar a dos concepciones de la educación. Por un lado aquella que guía al alumno para ayudarle a optimizar su potencialidad, y por

otro lado, aquella que alimenta al alumno puesto que la potencialidad está fuera de éste y hay que transmitirle los saberes necesarios para su consecución.

Los valores no pueden representar un aprendizaje memorístico, ya que no contienen una verdad única y universal compartida por todos los individuos. Confluyen tantas verdades como individuos descubran su realidad por lo que educar se torna incompatible con reducir tal acción a un aprendizaje memorístico no reflexivo.

En su segunda acepción, educación sería un proceso de transmisión de conocimientos y contenidos destinados a desarrollar todas las potencialidades de un individuo, o como la instrucción por medio de la acción docente. Sin embargo, educación no puede equivaler a enseñar, pero se continúa enseñando más que educando, es decir, no se busca el desarrollo máximo de todas las personalidades sino la transmisión de conocimientos y saberes, la instrucción de la disciplina o incluso un adoctrinamiento formal de la moral.

Una educación en valores significa educar en todas las dimensiones de la persona, lo cual implica educar a la persona en sí misma, su pensamiento, y no sólo la memoria de su cerebro cortical. El pensamiento es una emisión del cerebro entrenado en su función de pensar, y construido sobre el ejercicio de su acción. Pensar no sólo significa ampliar el conocimiento en términos cuantitativos, sino también en términos cualitativos y la valoración de todos ellos. Los valores son implícitos a cualquier pensamiento siempre que su edificación se haya elevado sobre la reflexión y no una mera instrucción o adoctrinamiento ético.

En el siglo XX García Morente (2012) hace una crítica muy fuerte a la pedagogía actual en su afán de practicidad y eficacia vital. Ha caído para él en el error de lo que se ha denominado "*barbarie del espacialismo*". Las generaciones precedentes han puesto la inteligencia por encima del pensamiento, de las esencias, sin embargo se puede ya vaticinar la solución pedagógica concebida como la necesidad filosófica de respuesta natural a un problema existencial. Una filosofía del pensamiento, una ciencia de las esencias, que traducirá en pedagogía todo su haber filosófico primando la calidad frente a la cantidad y la autenticidad frente a la mediocridad de una muchedumbre homogénea de conocimientos, realidades y dimensiones humanas. Una pedagogía que eduque en el pensamiento y no en la memoria irreflexiva, a pesar del esfuerzo requerido en la exigida reconstrucción continua del pensamiento frente a cualquier intento de reproducción memorística de lo no pensado. El pensamiento es una actitud innata, natural y universal del hombre que, finalmente, repercute y alumbra la inteligencia práctica y da vida a su eternidad.

La palabra educación tal y como es entendida en este estudio sigue de cerca la concepción platónica de la misma. En Platón la educación es un proceso arduo y difícil, que dura incluso cincuenta años, y enseña paulatinamente a ir despegando al hombre de lo sensible, o lo inmediato, o en términos de Scheler, de los valores de la civilización. Salir de la caverna en Platón implica que el alma humana, gracias a la belleza del mundo, sea capaz de recordar su condición de realidad afín al mundo de las ideas.

La educación, como indica Savater (2016), sólo existe si hay verdades que transmitir y se sabe transmitir. En este caso, la verdad es más complicada de alcanzar

puesto que hay muchas verdades, pero la única verdadera, es que cada ser humano tiene su verdad y ha de encontrarla, la verdad es el camino que le lleva a encontrarla y ese proceso dura la eternidad. Es un proceso dinámico, la verdad no es absoluta ni inamovible incluso para un mismo ser humano, la verdad cambia conforme lo hace la realidad que éste vive y le rodea.

Como bien resume Savater (2016), educar es ayudar al ser humano en la búsqueda de su propia ética, y así, de las tres virtudes imprescindibles: coraje para vivir, generosidad para convivir y prudencia para sobrevivir.

Sin embargo, como indica Rozengardt (2013), el niño en la escuela no suele ser considerado como un sujeto de conocimiento, de deseo, de emocionalidad y de acción al mismo tiempo, sino más bien suele ser olvidado en su carácter de unidad, complejidad y singularidad como ser único en un proceso de conocimiento equivalente a una experiencia vital completa. La cultura occidental contemporánea arrastra una tradición que configura modos dicotomizadores de pensar en los sujetos, de fragmentarlos, de separar sus dimensiones transformándolas en existentes separables y opuestos: cuerpo vs. alma; emoción vs. razón; aprendizaje vs. juego; masculino vs. femenino; individuo vs. sociedad; observador vs. observado. Estos dualismos están tan presentes que son invisibles por cualquier sujeto fruto de su tradición.

El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI afirma que *“La educación encierra un tesoro”*, y al hablar de los pilares básicos de la educación, siguiendo a Delors (1996:106-107), manifiesta que *“La educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual, espiritualidad...La función esencial de la educación es conferir a todos los seres humanos la libertad de pensamiento, de juicio, de sentimientos y de imaginación que necesitan para que sus talentos alcancen la plenitud y seguir siendo artífices, en la medida de lo posible, de su destino”*. Y continúa más adelante (Delors, 1996:161) *“El aporte de maestros y profesores es esencial para preparar a los jóvenes, no sólo para que aborden el porvenir con confianza, sino que ellos mismos lo edifiquen”*.

Cada dimensión del ser humano reproduce unos valores asignados a la misma, producto de su existencia y su experiencia, que deben ser en todo caso objeto educativo. La educación occidental siempre ha basado su razón de estudio sobre el intelecto relegando a un segundo plano el cuerpo y obstaculizando la concepción holística de unicidad del ser humano. Por un lado, como previamente se expone, ha centrado su acción en la reproducción memorística que acopia conocimientos en cantidad, y por otro, ha negado el cuerpo y, así, su realidad existencial. Los valores deben ser contemplados en toda la envergadura en que acontecen, es decir, en todas las dimensiones del individuo, lo cual implica su realidad corporal, ya sea como materia, como emoción o como existencia. Identificar los valores del cuerpo en la educación equivale a desvelar la posición que ocupa el cuerpo en el hecho educativo como producto y ambición socio-cultural.

1.3. Modelos metodológicos en educación

Retomando lo visto en el punto anterior, cada una de las dos diferentes procedencias etimológicas da lugar a dos modos totalmente diferentes, antagónicos pero, al mismo tiempo complementarios, de entender la educación y la metodología educativa derivada al respecto.

Son muchos los autores que han relatado sus apreciaciones a lo largo de la literatura, sin embargo, se ha decidido recoger las aportaciones de aquellos enmarcados en el campo de la Educación Física al tratarse del ámbito de conocimiento hacia el que camina la presente investigación.

Al hablar de educación se dan cita concepto tales como métodos, estrategias, técnicas, estilos de enseñanza-aprendizaje, o incluso recurso didáctico, los cuales a menudo son tratados de manera indiferenciada pero describen diferentes aplicaciones o realidades. El método de enseñanza sería así el conjunto de procedimientos mediante los cuales se puede llegar a la consecución de un propósito, mientras el estilo de enseñanza haría referencia a la manera de enseñar, al carácter especial que un profesor da a sus clases, el modo que tiene de expresar su concepción de la enseñanza y, por ende, de la educación. Siguiendo a Delgado Noguera (1991) y Delgado Noguera y Sicilia (2002) se podría definir como *“una forma peculiar de interaccionar con los alumnos tanto a nivel técnico y comunicativo, como a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor, y que se manifiesta tanto en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y en las postactivas”*, o como *“el modo o forma que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan precisamente en el diseño instructivo a través de la presentación por el profesor de la materia, en la forma de corregir, así como en la forma peculiar que tiene cada profesor de organizar las clases y relacionarse con los alumnos”* respectivamente. La técnica de enseñanza sería así un subconjunto del término estilo de enseñanza y se definiría, siguiendo a Delgado Noguera (2011), como *“la forma más efectiva de llevar a cabo la comunicación y la presentación del contenido de nuestra enseñanza”*, mientras que la estrategia en la práctica aludiría a la forma particular de abordar los diferentes ejercicios que componen la progresión de la enseñanza de una determinada habilidad motriz, y el recurso didáctico sería el modo particular de abordar un momento determinado de enseñanza que puede afectar a la forma de comunicar o de realizar la práctica.

Obviando toda esta confusión terminológica y diferentes apreciaciones, Delgado Noguera divide los estilos de enseñanza en seis bloques. Los estilos tradicionales englobarían el mando directo, la modificación de mando directo y la asignación de tareas; los estilos que implican cognoscitivamente al alumno harían referencia al descubrimiento guiado y la asignación de problemas; los estilos que fomentan la individualización abarcarían la individualización por grupos, la enseñanza modular, los programas individuales y la enseñanza programada; los estilos que posibilitan la participación tendrían a la enseñanza recíproca, los grupos reducidos y la microenseñanza; los estilos que favorecen la socialización o estilo socializador

versaría sobre el trabajo colaborativo, interdisciplinar, de juego de roles y simulaciones; y finalmente los estilos que promueven la creatividad o estilo creativo.

Cuando el objeto de la enseñanza es un conocimiento intelectual o físico motriz de verdad comprobada que el alumno debe aprender, para lo cual el profesor tiene que enseñar, quizás los métodos y estilos de enseñanza basados en la reproducción de modelos puedan ser los más indicados. Sin embargo, cuando el objetivo no quede reducido a lo intelectual o físico-motriz, sino que se adentre en el campo emocional, ético, existencial o espiritual de la identificación como persona y ser humano único, cualquier estilo reproductivo tradicionalmente empleado puede verse enfrentado con dicho objetivo. De este modo, los estilos más libres, abiertos, basados en la emisión y no tanto en la recepción, tendrían más cabida o serían de mayor aplicación.

Se retoman así los dos sentidos asignados al término de educación. De manera general, se puede identificar los estilos más reproductivos con la acepción de educación reducida al sentido de criar o alimentar, mientras que los estilos más creativos estarían representando el segundo sentido de la educación en que ésta se convierte en guía, pero se concibe al sujeto en su papel activo dentro de la educación.

Todo planteamiento educativo, ya sea método, modelo, estilo, técnica o estrategia, puede ser clasificado, definido y caracterizado según el objetivo que persiga. El objetivo puede ser el aprendizaje memorístico de cierto conocimiento o, a nivel físico-motriz, el aprendizaje de una técnica concreta. En ambos casos, existe una solución, ya sea conocimiento o técnica, de verdad inequívoca y probado rendimiento. En este caso, el empleo de metodologías más directivas justifica el objetivo último de aprendizaje técnico de dicho conocimiento. Sin embargo, este aprendizaje puede ser el objetivo en sí mismo, o representar una mera herramienta al servicio de un objetivo último, buscando proveer al individuo de todos los utensilios y mecanismos necesarios a tal efecto. En esta segunda línea, es donde se dan cabida metodologías menos directivas, es decir, más abiertas.

No obstante, el aprendizaje de la técnica y la disposición del conocimiento como herramienta para un aprendizaje desde una perspectiva holística es tan imperioso como inevitable. El alumno debe saber la técnica, el conocimiento, controlar su puesta en práctica y disponer de todo ello para continuar con su aprendizaje.

Los valores no representan en ningún caso una verdad incuestionable y objetiva susceptible de ser transmitida verbalmente y reproducida memorísticamente, sino que su cuestionamiento y subjetividad es la única verdadera realidad que los caracteriza. Enseñar a pensar y valorar es más complejo que basar un modelo de enseñanza en la reproducción e imitación irreflexiva, por lo que las metodologías más tradicionales pueden no ver su aplicación en este tipo de aprendizajes inherentes a la condición humana.

Paralelamente, los valores del cuerpo son evidenciados en cada momento que éste está presente en la escuela, si bien, parecen no despertar el interés de los teóricos y pedagogos enmarcados en el campo de la educación en valores. En cualquier caso, los valores del cuerpo, como todo valor, no es susceptible de ser formado desde metodologías reproductivas, sino desde aquellas que parten de la experiencia, el descubrimiento o la resolución.

1.4. Educación y sociedad

Los antropólogos hablan de dos nacimientos, el primero en el útero materno y el segundo en el útero social. La llegada a ambos mundos supone para el ser humano un cúmulo de sensaciones, emociones, sentimientos, conocimientos, experiencias, etc. que debe afrontar. Está unánimemente asumido que el ser humano en esta inexperiencia como neo nato, debe aprender a vivir fuera del útero materno, y se explicita de manera clara cuando al niño se le enseña a comer o a andar, pero no parece tan interiorizada la necesidad de éste de integrarse en el exterior social que le rodea y, más aún, en su propio interior. La educación debe estar al servicio del ser humano en su búsqueda de la propiedad que le caracteriza, la humanidad, aquella por la cual podrá vivir humanamente, en sociedad y podrá contribuir a que la sociedad sea más humana. Savater (2016) indica cómo *“la humanidad no es un don que nace espontáneamente, sino que nos damos los unos a los otros”*.

Inglehart (1991) sostiene que son las condiciones sociales en las que los jóvenes se crían y educan las que configuran prioritariamente su sistema de valores.

Educación y sociedad son dos términos indisociables. Cánovas, Gervilla y Pérez (1999) señalan cómo *“escuela y sociedad son inseparables en la transmisión de competencias y valores”*. La educación está al servicio de la sociedad para facilitar la integración del ciudadano en su cultura, y la sociedad es a la vez el resultado de la educación impartida a sus propios ciudadanos. De este modo, la educación forma parte de la cultura en dos sentidos.

Por un lado, la educación forma parte de la cultura puesto que hace de ella una permanencia infinita. Si la sociedad se preocupa por educar a sus ciudadanos, la sociedad revertirá en un futuro mejor. A este respecto, Marco Aurelio, citado por Savater (2016), señala *“Estás condenado a tus semejantes, educales o padéceles”*. Savater (2016) da un paso más allá relacionando la sociedad y su cultura con el gobierno que las regula. Así expone que la sociedad debe educar a sus ciudadanos como si todos y cada uno de ellos pudiesen ser futuros gobernantes de esa sociedad, ya que el gobernante del mañana es el fruto de la educación de hoy, bajo el marco de su sociedad y cultura. Asimismo indica cómo el primer gobierno es la educación. Queda así constatada la contribución de la educación en la sociedad. En esta línea, Cámara (2010:114) señala que *“En la educación está en juego el futuro de sociedades, la permanencia de valores y transformación e innovación de costumbres”*.

Y por otro lado, la educación forma parte de la cultura en la medida en que ésta condiciona la forma de educar. La educación no es sino otro menester y reflejo de la cultura, de tal manera que cada cultura tiene su forma de educar. Asimismo, los saberes, el tipo de conocimientos y la forma de transmitirlos son totalmente diferentes de una cultura a otra, lo que hace de la educación un hecho cultural.

A este respecto, Seijo (2009:152-153) señala cómo *“En la gerencia postmoderna se plantea la necesidad de integrar los valores de la convivencia democrática con los valores institucionales”*, es decir, plantea la necesidad de educar, en su amplio espectro no reducido al ámbito educativo, a una sociedad en su convivencia democrática instituida. La misma autora añade *“...independientemente del*

nivel de desarrollo que tenga un país, las tres oportunidades esenciales para la gente son: disfrutar de una vida prolongada y saludable, adquirir conocimientos y tener acceso a recursos e ingresos suficientes para mantener un nivel de vida decente. Así, el objetivo básico del desarrollo humano es el de generar un ambiente adecuado para que los seres humanos disfruten de una vida prolongada, saludable y creativa. Esto lleva a anticipar que un país con rápido crecimiento económico y lento desarrollo humano no logrará mantener su nivel de actividad económica ni acelerar su desarrollo humano". En este sentido, la educación debería ayudar al individuo a alcanzar ese desarrollo humano que permita un buen fluir de la sociedad y permitir el impulso económico.

Se contraponen así los posicionamientos más conservadores y más progresistas, derivados de la concepción del objetivismo y subjetivismo axiológico respectivamente, sobre la función de la educación ya sea como referente que asegure la integración social, o como formación del ser humano como individuo libre y único. Esto conduce al planteamiento de la influencia recíproca del binomio sociedad-educación, y se traduce de nuevo en el posicionamiento de si la educación forma la sociedad o es la sociedad quien define la educación.

La influencia recíproca del binomio sociedad-educación se materializa en las dos formas de concebir la institución educativa. La escuela se pregunta si debe preparar a los niños para un mundo ideal o para el mundo en que deben vivir, aún pudiendo considerar éste como un mundo no bueno, pero asumiendo que para modificarlo primero hay que conocerlo. Preparar al niño para el mundo real significa mostrarle su cultura y la forma social de vivirla. Disponer al niño para un mundo utópico, ideal, es concebir que la escuela tiene el verdadero poder de cambiar el mundo.

En esta línea, Torres (1991:13) subraya que todos los sistemas educativos sostenidos por el Estado oscilan entre estas dos posturas a priori antagónicas. Por un lado, aquellos que delegan en la educación el papel de corregir las deficiencias y distorsiones del modelo socioeconómico, cultural y político imperante. Y por otro lado, aquellos que contemplan las repercusiones del sistema educativo sobre los modelos sociales.

En lo que se refiere a la primera postura, cabe destacar la intervención de Caruso y Dussel (2001:11) cuando dicen *"Como la educación iba a redimir o salvar a la población de la ignorancia o la barbarie, se les pedía a los sujetos sociales que dejaran en al puerta de la escuela su cultura y concurrieran allí justamente a constituirse otra identidad"*.

Los educadores a este respecto, toman posiciones muy diferentes en su intervención educativa. Algunos muestran su nostalgia por un supuesto pasado pleno de equilibrio frente al mundo moderno, que evoluciona de manera incomprensible. La escuela así reconstruye artificialmente una coherencia desvanecida, un lugar donde ponerse al cubierto de las turbulencias culturales, políticas y económicas que acontecen fuera de las aulas, un mundo ideal. Mientras otros deciden hacer perdurar el sistema reproduciendo sus patrones e infundiéndolos en sus alumnos desde edades tempranas. Así por ejemplo, Rouvier (1969:52) dice que el papel de la educadora consiste en *"Preservar el ritmo personal del niño, en ayudarlo a adaptarse al grupo al*

que pertenece y a adaptarse al ritmo de la sociedad y la época en general". Si bien es cierto dice, "La sociedad actual se aparta de los ritmos naturales, lo cual constituye una fuente de desadaptación para el niño". Es decir, ambas posiciones extremas, la reproducción del mundo real o un mundo ideal, destapan un desajuste frente a la verdadera realidad, y es que ambos mundos deben coexistir para que éste siga fluyendo en las mejores condiciones posibles. Se trata de un proceso de continua adaptación y re adaptación. Lo que era bueno ayer puede no serlo hoy y lo que es bueno hoy puede dejar de serlo mañana. Quizás una opción muy válida sería mostrar al alumno la realidad en que debe vivir, hacerle reflexionar sobre ella y ayudarle a descubrir cómo mejorarla como miembro de ella y como único dentro del colectivo.

Moles (1974) resume esta tesitura como un enfrentamiento entre el arquitecto y el habitante, una oposición contradictoria entre 2 sistemas, entre 2 gramáticas del espacio: la centralidad y la extensión. La centralidad así haría referencia a la filosofía del individuo situado en el centro del mundo que percibe, dentro de su "envoltura fenomenológica" el aquí y el ahora de manera específica. Y la extensión cartesiana sería la filosofía en que el individuo es el observador imparcial de su propio espacio, percibido como un triedro de coordenadas.

Freire (1971:7), subraya que "A diferencia de la educación por domesticación, la educación por la liberación es utópica, profética, optimista. Es un acto de conocimiento y un medio de acción que permite transformar la realidad". Sin embargo, esta utopía en la educación sólo podría instaurarse si el sistema político y los representantes políticos tuviesen la voluntad de descentralizar la iniciativa pedagógica y fomentar la creatividad, reconociendo el derecho a la diferencia frente a las estadísticas que instauran normas y controlan la evolución de los individuos, homogeneizan colectividades y sientan la mediocridad, negando la diferenciación inherente a la condición humana y su identidad.

La escuela reproduce las relaciones de poder establecidas en la sociedad especialmente en los países capitalistas y liberales. La escuela es controlada por los poderes del Estado cuyo fin último es la producción. Por medio del sistema educativo el Estado busca, según subrayan autores como Spring (1987) y Goodman (1973), ciudadanos que obedezcan ciegamente los dictados de su mismo gobierno, que apoyen la autoridad gubernamental incluso cuando ésta vaya en contra de sus propias ideas e intereses, y que adopten una postura nacionalista de la patria ante todo. Contra estas posturas nace el movimiento educativo radical, la Pedagogía Crítica.

El sistema educativo, y la institución como tal, reproduce el sistema productivo y su máxima de reproducción social, cultural, económica e ideológica. Razón por la cual se aboga por un currículum centralizado que trata de homogeneizar a los individuos y así, a la sociedad como suma de individuos introducidos en esta dinámica desde edades muy tempranas. Los poderes políticos se valen de la escuela como mejor arma de reproducción del sistema social heredado en el que ellos gozan de posiciones hegemónicas privilegiadas.

Denis (1980:195) continúa diciendo que "La institución pedagógica quiere infundir en los niños lo más pronto posible el gusto por lo eterno y lo inmóvil y protegerlos del "ruido" y del desenfreno...".

La sociedad trata de institucionalizar esta dinámica educativa cada vez desde más temprano intentando incluso convertir la escuela maternal y las guarderías en enseñanza preescolar, priorizando de este modo los aspectos pedagógicos sobre los psicoafectivos tan importantes a estas edades tempranas. A los 18 meses una persona ya está muy estructurada y a los 2 años ya tiene definida su personalidad por lo que no debemos dirigir nuestra mirada y atención sólo al aspecto de aprendizaje de contenidos en un marco entendido como escolar, sino llevar a cabo un enfoque mucho más amplio considerando al alumno en primer lugar como persona que es.

Una escuela prospectiva legitima el deseo de imaginar un futuro, lo cual sería incompatible con una práctica imaginativa fundada en las normas. A este respecto, Denis (1980:168) afirma que *“Querer una escuela prospectiva significa rechazar “la” escuela y sugerir la idea de múltiples escuelas, de múltiples foros previsionales”*. Una pedagogía prospectiva se diferenciaría de una pedagogía previsora, que se limita a permanecer al acecho del futuro, al tener en cuenta tanto el cuerpo pedagógico como el espacio-tiempo pedagógico.

Siguiendo a Álvarez (2007:157), el educador, a la hora de elaborar su programación anual y planes específicos de intervención en el aula dentro de una materia o asignatura concreta del marco escolar, propicia situaciones en que el alumno se relaciona con valores, bien desde el currículo manifiesto, es decir, en el desarrollo de la Programación General Anual, el Proyecto Educativo de Centro u otros documentos recogidos de manera escrita y explícita, o bien desde el currículo oculto, derivando en una influencia no consciente del docente sobre su grupo de alumnos. En ambos casos, el educador debe reflexionar sobre la importancia del hecho y el controlar, en la medida de lo posible, las implicaciones de su influencia.

Denis (1980:175) sostiene que *“Es una hipocresía el decir que a los docentes se les da la responsabilidad real puesto que se los encierra desde el principio en una visión restringida de la realidad. El cambio teme el riesgo de que desaparezca toda norma y de que la enseñanza caiga en una anomia total. La anomia es el mito que se esgrime para asegurar el mantenimiento de la ideología dominante. Realmente el proyecto de renovación pedagógica apela a la creatividad sólo para que ésta se ejerza en un número limitado de soluciones por descubrir”*.

En este contexto de influencias recíprocas sociedad y educación y posicionamientos diversos, los valores son quienes protagonizan y reproducen la dinámica establecida y las relaciones derivadas en ambas direcciones. La sociedad manifiesta y legitima unos valores, y la educación asume tales valores como hecho cultural en su objetivo de contribuir a la socialización o inmersión en la sociedad por parte del alumno. Paralelamente, la educación goza de un gran poder para cambiar los valores de los alumnos que serán quienes construyan y formen la sociedad con su estructura axiológica.

Los valores así son los cimientos de cualquier construcción humana, ya sea en su concepción individual o como colectivo y sociedad.

Bernard (2006:123) recuerda que el cuerpo es parte de la cultura indicando que *“Toda nuestra educación es en cierta medida...el ajuste de nuestro cuerpo de conformidad con las exigencias normativas de la sociedad”*. Y Denis (1980:154) señala

que *“Indagar sobre la condición que tiene el cuerpo en la escuela es indagar sobre la condición de éste en la sociedad misma, puesto que la escuela no es un espacio irreal, independiente de las líneas de fuerza que sacuden el campo social”*.

Denis se refiere a las pedagogías convencionales como *“Statu quo”*, pedagogías homeostáticas, morfostáticas, programadas, con límites preestablecidos, y se pregunta si éstas están dispuestas a desestructurar la imagen concedida al cuerpo, el espacio y el tiempo dentro de una cultura que tiende a la simplicidad, linealidad, regularidad y univocidad, frente a la complejidad del instante y del lugar que supondría una reforma total en el terreno pedagógico en todos los sentidos y amplitud. Supondría así una modificación de los esquemas pedagógicos, de la organización social, de los procesos de distribución de la información, de las estructuras mentales de adquisición de esa información por parte de cada uno, en definitiva, un nuevo modo de interpretación de la realidad pedagógica. Se trataría pues de una coyuntura pedagógica, de una pedagogía de las situaciones que podría poner en tela de juicio la ideología dominante, lo cual sería peligroso. Afirma (Denis, 1980:198) así que, *“Se trata de hacer de la escuela un lugar de creación cultural en el que la estructura misma del saber, y en primer lugar al conceptualización del espacio y del tiempo, depende de emprender una aventura estéticocientífica en un medio plástico, el cual es estudio y laboratorio en el que el contenido “pedagógico” está en perpetuo cambio gracias al medio tecnonatural que es móvil y polivalente, construible y desconstruible”*. Los autores subrayan en este contexto pedagógico, la presencia necesaria de un pedagogo, que sería la coyuntura, y un enfoque metodológico, que sería la pedagogía aleatoria.

Lapierre y Aucouturier (1980) encontraron muchas resistencias por parte de la institución escolar ante su obra *“Simbología del movimiento”*. Las reformas pedagógicas no revisten ningún cambio sustancial, y la escuela en todo caso trata de mantener su institucionalidad y hermetismo, y ser el centro neurálgico de la transmisión del saber, enmarcada en una asentada estructura jerárquica del maestro-profesor sobre el alumno, sin tener en cuenta la dimensión pulsional y fantasmática del cuerpo por miedo a la pérdida de esta dinámica educativa basada en la autoridad heredada. Imprime más seguridad una sucesión de cuerpos alineados detrás de los pupitres que una explosión catártica de todos estos cuerpos en movimiento tentando a la subversión y pérdida de la autoridad legitimada en el docente. De esta manera, la educación siempre ha tratado y trata de disciplinar y encuadrar, imponiendo valores medios en la mediocridad. Anotan (Lapierre y Aucouturier, 1980:13) que *“El objetivo corporal y motriz de toda “educación” es disciplinar el cuerpo del alumno al nivel de un cuerpo instrumentalizado”*.

En este contexto, el producto cultural educativo confirma la tendencia social hegemónica y los valores del cuerpo quedan reducidos a aquellos que le imprimen una mayor calidad y cantidad productiva, olvidando en todo caso aquellos valores no directamente vinculados al rendimiento.

1.5. Educar para saber

Cuatro siglos antes de Cristo, Aristóteles (1986:21) afirmaba que *“Todos los hombres desean por naturaleza el saber. Así lo indica el amor a los sentidos”*. Cree que todos los hombres desean alcanzar la sabiduría por su necesidad de saber para dominar más y mejor la naturaleza, asegurar su supervivencia, organizar la sociedad y ser más ellos mismos. Sin embargo, como indica Gervilla (2006:1040), *“Los espacios y momentos de la adquisición del saber fueron y son múltiples”*. En este sentido, la institución educativa, en su rol de enseñanza-aprendizaje, continúa preguntándose (Gervilla, 2006:1040) *“Si el saber o sabiduría que ofrece es un saber que corresponde a esta tendencia intrínseca de la naturaleza humana y, en consecuencia, es un saber sabroso, apetecible y hasta apasionado; o por el contrario, es una sabiduría insípida y, en consecuencia impositiva”*. A este respecto, se pueden diferenciar dos conceptos usados indistintamente en español en numerosas ocasiones pero que, sin embargo, abstraen connotaciones completamente diferentes. Como recoge Ferrater (1994:656), conocer refiere al conocimiento directo e inmediato, y saber al conocimiento indirecto y mediato.

En esta misma línea, Le Boulch (2001:71) subraya que es merecida la urgencia de considerar al niño como un ser total y vivo, y no como un cerebro a llenar.

Recientes investigaciones, según señala Gervilla (2006:1045), *“Confirman la infravaloración por parte del alumnado de los conocimientos institucionales, y de los representantes del saber académico. Los jóvenes no encuentran en las instituciones educativas orientaciones para dar solución a sus problemas fundamentales e inquietudes vitales”*. Prosigue (Gervilla, 2006:1046), *“La filo-sofía ha perdido la fuerza del filo (amante) y se ha quedado sólo en la pasividad de la sofía (sabiduría). Hoy, para buena parte de los estudiantes, el saber institucional, al perder su sabor, se ha convertido en un alimento desabrido, que es necesario comer no por el placer y el sabor del mismo, sino por razones ajenas y externas al mismo”*. Hoy se trata de memorizar conocimientos para reproducir en el examen y luego olvidar, se busca la cantidad y se olvida la calidad.

El conocimiento no reside tanto en lo que se desea saber sino en el hecho de desearlo, la ambición de sabiduría es la única regla para alejarse de la ignorancia. Si un alumno es instruido y adoctrinado en conocimientos que llegaron en forma de respuestas sin previa formulación por su parte de la pregunta indicada, ese alumno será capaz, en el mejor de los casos, de albergar en su memoria conocimientos no simbólicos durante más o menos tiempo, pero nunca llegará a asimilarlos de tal manera que los llegue a tocar, a percibir su esencia, a conocer. La educación debe brindar libertad y un decálogo de conocimientos no reporta la merecida autonomía para otorgar libertad, sino que es necesaria una verdadera reflexión que posicione al alumno en primer lugar en la motivación de aprender y segundo en la disposición de hacerlo de manera activa, crítica y abierta no sólo a lo que leen sus ojos o escuchan sus oídos, sino a lo que percibe su interior e intenta identificar, descifrar, interpretar y seguir.

Las escuelas deben así proveer de las herramientas para que el alumno alcance la sabiduría, lo cual implica connotaciones de valor y no conocimientos desarraigados de su tierra, de la raíz que los originó.

Gervilla (2006:1057) anota *“A nuestro entender, la sabiduría hoy podría recuperar, al menos para muchos, su grato sabor en los centros institucionales si éstos saben orientar sus enseñanzas hacia los aspectos fundamentales de la persona: saber ser y saber hacer. Los centros docentes han de dar, y además saber dar respuestas a las preguntas y problemas fundamentales de la vida. El sentido de la existencia, que todo ser humano necesita para vivir en cuanto humano, es un tema, y también problema, ineludible que no siempre admite negación, ni demora. Aprender a ser, la atención a la construcción personal, o lo que es lo mismo, la realización personal goza de una importancia tal que no puede ser suplantada por ninguna otra consideración mejor”*.

En este sentido, Fromm (1995:309) afirma que *“El desarrollo y la realización individual constituyen un fin que no debe ser nunca subordinado a propósitos a los que se atribuyen una dignidad mayor”*. No puede ser más importante saber derivar que saber vivir, quizás sea necesario saber derivar para vivir mejor, pero lo que seguro es más importante es reconocer qué es saber vivir o cómo hacerlo y sobre tal contenido no hay asignatura explícita que lo contemple ni en sus objetivos ni en su mera definición.

La escuela debe dar respuesta a estas preguntas, de lo contrario, el individuo buscará respuestas fuera de ella y la escuela habrá negado su principal finalidad de construcción humana, quedando reducida a una mera transmisora de saberes en su mayor parte inertes por carecer de la esencia que los define y de la fuerza vital que los hace vivir a la vez que los origina la transformación personal de aquellos privilegiados que los alcanzan.

La superación personal debe conducir a la búsqueda de la sabiduría, el esfuerzo a alejarse de la ignorancia, y la escuela a encauzar y orientar los interrogantes que desembocan en la formación de la persona y la construcción humana.

Siguiendo a Dewey (2004:74) la educación debe ser concebida como *“Aquella reconstrucción o reorganización de la experiencia que da sentido a la experiencia y que aumenta la capacidad para dirigir el curso de la experiencia subsiguiente”*.

Además, no sólo se trata de asimilar contenidos, sino de superarlos, y según anota Snyders (1972) en Trilla (2002:56) *“Para superar lo que existe hay que comprenderlo; para poder obrar mejor hay que tener en cuenta las justificaciones de lo que se ha llevado a cabo hasta el presente, y no dejarse persuadir de que todos estos años se han perdido en una rutina desprovista de sentido”*. Para crear, para ser único en el mundo, cualidad que identifica a todo ser humano, en primer lugar hay que conocer el mundo, examinarlo y entenderlo. Y tan importante es el resultado de conocer, como el proceso por el que se llegó al mismo, el cual aporta más conocimiento y sabiduría que el contenido en sí mismo.

Para lograr la ansiada felicidad uno debe optimizar las posibilidades de su ser y de su hacer, lo cual implica saber vivir y convivir. En palabras de Ortega y Gasset

(1964:415) *“Vivir en su raíz y entrañas mismas consiste en un saberse y comprenderse, en un advertirse y advertir lo que nos rodea, en un ser transparente a sí mismo”.*

Como anota Gervilla (2006:1048), el ser humano dista del animal en su necesidad de saber, y es que conocer y saber es el modo más humano e intenso de vivir, ya que vivir no se reduce al mero nacimiento, nutrición, crecimiento, relación y reproducción. En esta misma línea, Arregui y Chozza (1991:145) afirman que *“Vivir conociendo es vivir mucho más. Es vivir reduplicativamente lo que se es, e incluso vivir lo que no se es. Saber es así un modo más intenso de vivir, una perfección vital (...). Se vive la rosa que no se es al olerla, se vive el mar que no se es al sentirlo frío y salado. Al conocer la naturaleza se vive la naturaleza. Por los sentidos, el hombre vive el universo”.*

Del mismo modo, Delors (1996) sostiene que los cuatro pilares de la educación son aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser o a formar la personalidad. Sólo gracias al conocimiento y al progreso del saber la humanidad goza de bienestar, de la cultura, de la ciencia o de la educación.

En este contexto, la educación en valores posibilita una verdadera educación digna del ser humano, o mejor dicho, una educación que obvia los valores nunca puede aspirar a formarse como una educación humana, sino como un adoctrinamiento que lo convierte en menos animal.

La educación en valores se torna como la forma de intervención educativa más digna de la condición humana puesto que no representa un aprendizaje memorístico insignificante o de falta de simbolismo, sino un aprendizaje reflexivo construido sobre la experiencia del pensamiento y no sólo del acúmulo de conocimientos memorizados.

Dado que el ser humano es estructura corporal y su función derivada, cualquier sabiduría no puede ser ajena a ambas eminencias. Así, los valores del cuerpo son inherentes a su realidad corporal y, por tanto, dignos de reflexión educativa.

Por otro lado, se ha de ser consciente que la educación no se reduce al marco institucional de la escuela, sino a todo proceso que acontece dentro y fuera de las aulas y conduce al individuo al aprendizaje de un saber en su sentido más extenso.

La educación no formal, es decir, otras instituciones paralelas al cargo de la educación, y la educación informal, es decir, la calle y especialmente esta segunda, gozan hoy de mayor poder para inculcar valores que las educación formal en las aulas ordinarias o escuela, especialmente en los jóvenes.

1.6. Contribución de la educación en la formación del ser humano

Sirva este esquema como estructuración del ser humano y su objetivo de educación humanizadora.

Tabla 8: Contribución de la educación en la formación del ser humano.

Libertad y autonomía	Pensamiento	La educación debe contribuir a formar en el alumno un sentido <i>crítico</i> de tal manera que no se deje influir por modas, mayorías o tendencias, de manera no reflexiva ni razonada	La educación debe ayudar al alumno en su <i>autodominio</i> y <i>autocontrol</i> de tal manera que no se vea desgobernado por su falta de voluntad o sacrificio, o su sumisión a las pulsiones de su instinto
	Técnica	La educación debe proveer al alumno del conocimiento y la herramienta más apta en la labor desempeñada, pudiendo reproducir dicha <i>técnica</i> de la manera más eficiente de acuerdo con el modelo estudiado	La educación debe despertar en el alumno su necesidad de <i>crear</i> , en base a su capacidad espontánea para ser original, partiendo y alejándose al mismo tiempo del modelo y la <i>técnica</i> previamente aprendida
Identidad y unicidad	Dimensiones	La educación debe concebir al ser humano como unidad, es decir, aunando la concepción tradicional de <i>cuerpo</i> y <i>alma-mente</i> , y dedicando una importancia especial a la confluencia y conexión de ambas realidades	La educación debe abordar al ser humano desde todas las ópticas e implicaciones de su existencia, desde <i>su realidad biológica</i> y <i>su realidad psicológica</i> , hasta <i>su presencia sociológica</i> y <i>debatir filosófico</i> , aunando todas ellas bajo una única existencia
	Contextos	La educación debe contribuir a su función <i>socializadora</i> en la medida en que el alumno forma parte de un colectivo llamado sociedad, en el cual debe poder convivir	La educación debe ayudar al alumno a encontrar su propia identidad, esa esencia que le hace único dentro de la colectividad, cumpliendo así su función <i>personalizadora</i>

Por tanto, se puede concretar el objeto de la labor educativa en la consecución de libertad e identidad, desde un punto de vista humanizador.

Bajo esta óptica y estructura, la libertad no puede reducirse al momento concreto en que la persona toma una decisión no condicionada por agentes externos, sino que implica una decisión al mismo tiempo no condicionada por agentes internos donde el sujeto se deja llevar por la inercia de la facilidad o las recompensas de repercusiones inmediatas frente a otras más elevadas pero a largo plazo. Al mismo tiempo, se debe conocer la técnica estudiada y descubierta a lo largo de la Historia y la Ciencia, pero saber alejarse de ella por elección propia, con el objetivo de crear algo diferente, para lo cual siempre se exige conocer lo precedente o existente. La ignorancia del no saber limita la posibilidad de crear.

Es necesaria la formación del sentido crítico que le permite a la persona y al alumno un crecimiento autónomo, que a su vez le conduzca a un pensamiento propio, razonado, lejos de modas, mayorías. Asimismo, es necesaria la formación de la voluntad, ya que sólo un hombre que goza del autocontrol, podrá alcanzar la verdadera libertad en sus decisiones, no condicionadas así por la incapacidad al sacrificio o la falta de control y autogobierno. Es decir, la libertad implica actuar de manera independiente frente a factores externos, como modas o adoctrinamientos, y frente a factores internos como caprichos o pasiones. Paralelamente, implica la capacidad de reproducir una técnica modelo de reconocida eficacia, así como la capacidad de crear sobre lo conocido.

El ser humano difiere del animal en dos características principales. Por un lado, su inteligencia y elevada capacidad de razonamiento le lleva a un control de la técnica que, como se indicaba previamente, le presta libertad para decidir su propio camino

de una manera crítica, autónoma y bajo su autogobierno consciente, no abandonado a la inercia de la falta de sacrificio. Y por otro lado, el ser humano se caracteriza al su realidad integrada y no fragmentada, y la identidad otorgada por pertenecer a un grupo y, al mismo tiempo, a su propia esencia e individualidad personal.

El hombre no es la suma de sus dimensiones sino la interconexión de todas sus realidades y ámbitos de su existencia. De este modo, no puede estudiarse a la persona de manera aislada o como suma de cada uno de sus fragmentos, puesto que hay una dimensión que no existe sino es en la confluencia de todos ellos. La pertenencia a un grupo le otorga una identidad compartida con dicho colectivo, llámese sociedad o cualquier otro colectivo a mayor o menor escala, y la búsqueda hacia el descubrimiento de un sí mismo le otorga una identidad propia que le diferencia del resto de los seres humanos que forman parte de cualquier grupo al que éste pertenezca.

La educación por tanto, debe estar a la altura de toda esta realidad que acontece en la extensa envergadura del hecho educativo. A este respecto, cada área del conocimiento estudia de manera pormenorizada cada una de las dimensiones del ser humano, sin embargo, bajo el contexto educativo, la formación del profesorado debería encaminarse de tal manera que pudiera hacer frente al alumno de manera indivisible, en su plena y única realidad como ser humano que es. En este sentido, las dimensiones más olvidadas son la emocional y la existencial.

La dimensión emocional, es concebida como la competencia afectiva y social, evidenciada en las relaciones intra e interpersonales.

Del mismo modo, es inherente al ser humano su necesidad de saber, de hallarse, de cuestionar su existencia, de reencontrarse con su conciencia, de acercarse a su dimensión existencial y su relación con el mundo más etéreo e invisible.

Sin embargo, la educación se ocupa de lo urgente, del acúmulo de conocimientos, olvidando su calidad y algunas de sus cualidades no meramente intelectuales. La educación olvida educar en los valores de lo que se pretende transmitir, lo cual lo reduce a un proceso de enseñanza-aprendizaje y no a una verdadera educación. La educación se olvida de humanizar, de hacer alma. Los valores relacionados con todo aquello no traducible a cantidad de conocimientos intelectuales parece no merecer importancia. Los valores emocionales y espirituales se desvanecen por falta de cultivo educativo, por falta de un guía que ilumine el camino hacia la identidad individual.

La educación occidental contemporánea cultiva el intelecto y asume la estructura corporal subordinada a las funciones secundarias del cerebro relacionadas con la razón, descuidando así la estructura corporal en que se asienta. Esta estructura corporal brinda grandes posibilidades educativas a todos los niveles. Tal es así que el primer contacto humano con el mundo se vincula a su dimensión corporal más material, quedando la educación asociada de manera directa a la conducción de tal experiencia.

Las mayores conquistas comienzan o parten de la sublime simpleza, del cuerpo como materia y estructura. El ejercicio de voluntad sobre los hábitos de descanso,

alimentación, higiene y movimiento estructuran la vida del ser humano en sus primeras etapas. Este ejercicio y aprendizaje persigue el autocontrol que posibilita una futura libertad individual donde el sujeto no es víctima de la materia que le forma, sino dueño de su ser como unidad.

1.7. Educación emocional

Para cambiar el macrocosmos hay que profundizar primeramente en cada uno de los microcosmos o personas que representan y forman el conjunto de ese macrocosmos social. Tan indispensable es enseñar al alumno a respetar a los demás, como a respetarse a sí mismo, lo cual implica su previo conocimiento y aceptación.

Siguiendo a Cánovas, Gervilla y Pérez (1999:54) *“Nuestro equipamiento biológico nos permitirá vivir una serie de vidas afectivas posibles, pero nacemos en una cultura y acabamos viviendo una sola vida cultural. Sin embargo, el ser humano es ser algo más que sentir y actuar como miembro de un grupo cultural, hay diferentes modos “individuales” de sentir y ser de ese grupo (edad, status, género, etc.). Este proceso de individualización personal se desarrolla a través de la educación. Gracias a la educación se lleva a cabo la modulación cultural de lo biológico. El ambiente modula la competencia o incompetencia emocional”*.

Cánovas, Gervilla y Pérez (1999:61) relacionan todos estos términos de educación en valores, actitudes y competencias básicas bajo una misma óptica de continuidad y globalidad.

El término de valor ampliamente explicado difiere del de competencia. Al adjetivo “competente”, se refiere la Real Academia de la Lengua de la siguiente manera: *“dícese de la persona a quien compete o incumbe alguna cosa, buen conocedor de una técnica, de una disciplina, de un arte”*. En el terreno educativo, las competencias aluden a valores, a aptitudes y destrezas en valores.

La educación tiene como objetivo proveer al alumno de las herramientas y competencias necesarias para alcanzar una vida plena en el ejercicio autónomo de su libertad, en todas sus dimensiones y realidades aunadas bajo la unicidad de su concepción holística, y que le permiten vivir como ser social único dentro de su colectivo. Al mismo tiempo, la educación tiene la función encomendada de humanizar frente a cualquier posible deshumanización.

En este contexto, se origina el concepto de la inteligencia emocional, término introducido por Salovey, de la Universidad de Yale, y Mayer, de la Universidad de New Hampshire, en la década de los noventa, para referirse a la inteligencia interpersonal e intrapersonal. Sin embargo, fue Goleman (1996), psicólogo de Harvard, quien llamó la atención sobre la importancia del mundo afectivo personal en la vida y el desarrollo de los individuos. La inteligencia emocional comprende capacidades básicas como la percepción y canalización de la propia emoción o la comprensión de los sentimientos de los demás.

El término emoción procede del “Satri emotio”, que se define, según el diccionario de la Real Academia de la Lengua, como *“estado de ánimo producido por*

impresiones de los sentidos, ideas o recuerdos que con frecuencia se traduce en gestos, actitudes u otras formas de expresión". Para Goleman (1996), el término emoción se refiere a un sentimiento y a los pensamientos, los estados biológicos, psicológicos y el tipo de tendencias a la acción que lo caracterizan. Existen numerosas emociones, así como matices y variaciones entre ellas, que es complicado representar, clasificar o recoger de manera organizada.

Cánovas, Gervilla y Pérez (1999:60) destacan que *"Estas capacidades básicas, que nos permiten tener confianza en nosotros mismos o saber disfrutar de la relación con otras personas, se van formando durante la infancia. Por ello, el profundizar en los rasgos y en la construcción social de las emociones en los escolares, en su competencia emocional, es fundamental en la enseñanza obligatoria (...) y es que la evidencia investigadora muestra, cada vez con más contundencia, que el comportamiento humano es un reflejo de lo que acontece y no una consecuencia de sus impulsos innatos"*. Asimismo, afirman que llegar a ser competentes emocionalmente requiere una educación que empieza en los primeros años de vida. Por lo que demanda que la persona al cargo de la educación de los niños tenga la formación, capacidad y disposición para educar a éste en su competencia e inteligencia emocional puesto que su orientación serán los pilares básicos para toda construcción posterior.

Siguiendo a Gervilla, es preciso conocer la naturaleza y el arte emocional, para acercarse a su posterior tratamiento e intervención. Podría así explicarse la inteligencia emocional desde cuatro pilares o parámetros básicos: la capacidad de entender y comprender emociones y sentimientos propios, la autoestima, la capacidad de gestionar y controlar los impulsos y situaciones afectivas, y la capacidad de entender y comprender los sentimientos de los demás.

Así, la implicación emocional en el terreno educativo demuestra haber sido ampliamente estudiada, sin embargo, rara vez alcanza la práctica de la intervención en las aulas. La educación occidental contemporánea prima el rendimiento, y la dimensión emocional del ser humano parece no ser traducible de manera directa en términos productivos, por lo que no reclama la urgencia social. Los valores emocionales así, pasan a un segundo plano, y por ende, el valor del cuerpo afectivo-social.

1.8. Educación en valores

Siguiendo a Magaña y Quiles (2015), la educación de y en los valores es en estos días una de las áreas educativas que más interés despierta y, a la vez, más conflictividad arrastra, es un campo que exige una profunda reflexión y discusión.

Según afirman Magaña, Quiles y Benítez (2016:19) *"La complejidad característica del actual siglo XXI ha traído consigo novedosas formas de articulación de la sociedad, en la que se multiplican diferentes estilos de vida, creencias y hábitos sociales, así como nuevas prácticas y discursos sobre los procesos educativos, los valores y la educación en valores. En este sentido, la crisis estructural postcapitalista, marcada por la globalización, la sociedad del conocimiento, las innovaciones*

tecnológicas, la diversidad y las crecientes desigualdades, han fomentado el debate acerca de la educación en valores, que cobra hoy un protagonismo relevante”.

Brikmann y Bizania (2000) subrayan cómo el estudio de los valores se caracteriza por una gran complejidad en la medida en que se presenta como objeto de análisis de diferentes campos del conocimiento como la Filosofía, la Sociología, la Psicología, la Política económica y laboral, y la Pedagogía. Centrando la atención sobre la Pedagogía, ésta debe intentar aunar el resto de apreciaciones aportadas por otros campos de estudio, para mostrar al alumno una reflexión completa sobre los valores en toda su amplitud e implicaciones al respecto.

Esta educación en valores se ve asumida de manera muy diferente por cada autor según la concepción de la misma y la envergadura que represente. Algunos autores enfocan más sus teorías hacia la construcción del individuo como ser humano en sí mismo en todas sus facetas y esferas, mientras otros parecen prestar más atención a la función social que cumplen los valores, no tanto para el individuo, como para la sociedad en su conjunto.

En esta primera línea, Gervilla (2010) afirma que es necesario educar en todas las dimensiones del ser humano, lo cual implica una educación en valores, una formación perceptiva y una educación que reunifique y conciba al individuo como un ser único enteramente completo en todas sus facultades. Asimismo, Barrio (2007) propone una educación como afirmación de la libertad, es decir, un proceso de intervención que ayude al alumno a su humanización mediante el desarrollo e instauración de hábitos intelectuales y morales que posibiliten el desarrollo personal de cada uno de los estudiantes.

Desde otro enfoque, Hoyos (2011) aboga por una educación en valores dirigida a formar personas libres en la construcción de una ciudadanía democrática que promueva la autonomía otorgada por la formación de un juicio crítico madurado y el compromiso con la transformación social. Del mismo modo, Barba (2006) reconoce la dificultad de la educación en un entorno social de transformación tan complejo, donde los valores y la educación de los mismos deben perseguir una función utilitaria en la resolución de conflictos y la toma de decisiones.

En uno u otro sentido, educar es formar en valores. Como indica Gervilla (2000:203) *“Cualquier acto educativo tiene un fundamento axiológico pues no hay otra posibilidad de educar más que en valores”*. Asimismo, Gervilla (1999:61) afirma que *“La expresión educar en valores, frecuente hoy en escritos y discursos, es una redundancia, por cuanto no es posible otro modo de educar más que en valores”*.

De manera paralela a la educación en valores, despierta en la terminología educativa su interés por una educación calificada de integral, importante destacar dada la confusión a la que a veces conduce. Con este concepto, educación integral, el sistema educativo se adhiere al posicionamiento dualista tradicionalmente heredado que concibe a la persona como la suma de sus partes, frente a un posicionamiento unitario que aúna todas sus dimensiones bajo una única realidad.

En este sentido y siguiendo a Oliveros (2011:1), *“El docente de educación integral es el que abarca la totalidad que conforma al individuo, es decir, el encargado*

de englobar las posibilidades intelectuales o cognitivas, las capacidades psicológicas o afectivas y las habilidades físicas o motoras. Entendida así, la educación integral debe estimular y desarrollar al individuo desde el cuerpo, la mente y el espíritu”.

La educación integral centra sus expectativas en formar todas las dimensiones de la persona, sin embargo, olvida la dimensión producto de la conexión de todas ellas o de cada una de ellas sobre el resto, olvida que la suma de miembros no equivale al producto resultante o realidad de persona. El ser humano es más que la suma de sus partes, es una unidad de identidad única dibujada por la red que teje, de forma interconectada, cada una de sus dimensiones estructuradas en forma de un continuo, de tal manera que se torna inviable diferenciar dónde acaba una y empieza otra.

La educación en valores supera cualquier posicionamiento dualista heredado de la tradición y concibe al ser humano como una unidad indivisible que debe ser educada de manera fiel a su naturaleza, es decir, no fragmentable.

Las políticas educativas presumen de su tratamiento revolucionario en la educación en valores, sin embargo, no son las leyes educativas escritas por personas a veces bien alejadas de las aulas, las que educan, ni tampoco las programaciones enterradas en los departamentos que, en la mayoría de casos, poco tienen que ver con la realidad en el aula, sino los docentes en sí mismos, ellos son los verdaderos transmisores de valores. Por esta razón, parece oportuno llevar a cabo un proceso de formación de los docentes en este campo, si realmente se quiere permear en los valores que transmite la escuela.

Para educar en valores no sólo hace falta tener intención, sino también formación, y una previa reflexión. Cualquier intervención educativa lleva implícita una educación en valores, si ésta no se hace explícita, se tratará de un currículum oculto, pero en todo caso, se produce una transmisión de valores, en este caso, los del docente.

Cualquier intervención educativa que a priori parece no transmitir valores puesto que no se ha llevado una reflexión previa o una formación de los docentes, se presenta como un foco transmisor de valores en forma de currículum oculto. Esta ausencia de intencionalidad y estructuración en la intervención al respecto de los valores, hace que la transmisión de éstos sea incontrolada y sesgada, reproduciendo en todo caso, los valores personales del docente al cargo de la intervención educativa.

La labor de la escuela, por tanto, navega en un doble sentido, no teniendo que educar sólo en lo que crea imprescindible, sino también en lo que observe y compruebe como necesario formando alumnos críticos que sepan reconocer el valor del antivalor en la educación que reciben fuera del marco escolar, así como completar la misma fuera de la institución educativa teniendo criterios claros de selección de la información que les inunda y a la vez que trata de sesgar sus conocimientos.

El concepto de educación no puede distar del de humanización, el cual no supone un adoctrinamiento absolutista en la pluralidad dominante, sino un viaje por la integridad humana y todas sus potencialidades. El problema reside en qué se entiende por humanizar, qué valores humanizan, para lo cual se consideran múltiples respuestas como individualizar, socializar, desarrollar el cuerpo, la inteligencia, el afecto, la

voluntad, la relación con la naturaleza, con la cultura, etc. Cada una de estas consideraciones ha derivado en una definición de educación en su intento por hacer, perfeccionar y formar plenamente al ser humano.

Pese a toda esta reflexión e intento de renovación de la perspectiva educativa, el fracaso escolar se puede calificar de estrepitoso, lo cual conduce a pensar y cuestionarse las razones que pueden argumentar tal situación y quizás la respuesta resida en la mera concepción de la enseñanza por parte de todo el personal al cargo de la educación y que rodea el hecho educativo, desde el docente hasta el alumno pasando por las familias y la legislación oportuna.

Cualquier cambio que no descansa sobre la solidez de una base bien cimentada, sólo representará un conato de reconstrucción sin éxito alguno. Cualquier cambio en la política educativa y documentos legislativos no amparados por una previa formación del personal humano, sólo se traducirá en nuevos archivos, pero nunca alcanzará la realidad humana y un verdadero objetivo de cambio educativo que modifique el rumbo del urgente fracaso escolar o de la inoportuna convivencia social.

Interviniendo sobre lo importante, lo urgente se sana con el tiempo, pero actuando sólo sobre lo urgente al margen de lo importante, una nueva urgencia vuelve a aparecer porque el foco donde emergen las urgencias sigue incandescente.

Denis (1980:202) concluye que *“No hay que lanzarse al futuro desenfrenado sino construir muchos futuros antes de empezar a andar por un camino, aceptando la incertidumbre y rechazando la fatalidad...”*.

El ser humano, como previamente se explicaba, es estructura y función, al igual que lo es el cuerpo. Los valores que cada ser humano asigna al cuerpo guardan estrecha relación con los valores de la persona. La educación en valores es un término ampliamente descrito y abordado en la investigación y práctica educativa, sin embargo, rara vez los valores conducen su mirada hacia el cuerpo. El haber corporal es la unión del ser humano con el mundo exterior e interior, el cuerpo da acceso a la vida, y los valores del cuerpo representan su militancia en dicho navegar. En este sentido, parece inevitable formar en los valores del cuerpo de manera paralela a la formación llevada a cabo en los valores de la persona.

1.9. Tendencias en la educación en valores

Todo estímulo, toda persona al contacto con otra, educa en mayor o menor medida, de una u otra manera. Cada entidad tiene su forma de entender la educación, así como su propia ideología. La ideología condiciona los valores del individuo y, por ende, su perspectiva e intervención educativa.

Se rescatan las dos teorías que proponía Medina (2001:129-130) de objetivismo y subjetivismo axiológico, donde la primera sostiene que los valores son absolutos y tienen su validez de manera independiente a cualquier otra variable porque son independientes del individuo, el lugar o el tiempo, y la segunda mantiene el punto de vista opuesto, según la cual todo se relativiza a la situación, momento e incluso criterio empleado, no existiendo nada con una validez absoluta. Estas dos posturas

antagónicas se materializan en el ámbito educativo en dos posicionamientos totalmente opuestos. Por una parte, aquel que entiende la institución educativa como el referente para transmitir los valores de la sociedad de la que el alumno forma parte y en la que se debe integrar, y por otra parte, aquel que entiende que el alumno debe ser formado para poder manejar las herramientas necesarias para llevar a cabo su propia elección y selección de valores aplicando sus criterios personales. Algunos los califican respectivamente de tendencias conservadoras, más o menos duras o blandas, o progresistas. Sin embargo, añaden Medina, Ruiz y García (2001:133) que estos dos posicionamientos no deberían ser opuestos, sino complementarios dentro de la doble función de la escuela en su proceso de intervención, con una función socializadora y también personalizadora, es decir, que permita la integración del individuo en la sociedad, y a su vez, que le permita legitimar cierta autonomía que finalmente le defina como persona.

De este modo, se pueden identificar tendencias más conservadoras o más progresistas en función de sus intereses por perpetuar el sistema de valores ya establecido o romper con él. Siguiendo a Pastor (2009), se caracteriza cada una de estas corrientes en función de los valores que le otorga a la educación.

Por un lado se encuentran *las tendencias conservadoras*. Entre ellas Quintana (1998) distingue dos tipos de educación en valores, dura y blanda. La *Educación en valores dura* o educación material conservadora, se atiene a la concepción material de los valores, creyendo que se conoce la mayor o menor excelencia de cada uno de ellos. En consecuencia, se basa en la autoridad de los valores ya sean estos de derechas, y potencien el individualismo, o sean de izquierdas y refuercen su carácter impositivo. Y la *Educación en valores blanda*, consecuencia de la concepción “formal” de los valores, según la cual, éstos no suponen contenidos objetivos a tener en cuenta sino que todo se reduce a las preferencias individuales subjetivas. Este modelo de educación pretende como objetivo fundamental el cultivo del arte de preferir o elegir.

Y por otro lado, se definen *las tendencias progresistas*, o lo que algunos han denominado “enseñanza laica”, cuyos principios pueden ser resumidos en cinco según Legron (1991:53-64): en primer lugar, el educando ha de ser puesto en situación de elegir; en segundo lugar, se debe excluir toda didáctica impositiva; en tercer lugar, hay que cuidar la formación axiológica no solo intelectual sino, también, práctica y social; en cuarto lugar, hay objetivos de educación que son comunes, pero respetando las diferencias individuales, y en quinto y último lugar, la metodología utilizará la interdisciplinariedad y los temas “transversales”.

Por su parte, Álvarez (2003), incluye como métodos y técnicas para educar en valores la clasificación de valores, la inculcación de valores, la discusión de dilemas morales, la técnica de análisis, el aprendizaje para la acción, el procedimiento de neutralidad activa y otras técnicas para educar en valores.

En este contexto, la educación en los valores del cuerpo podría ser concebida como parte de la educación en valores más general referida a la persona.

1.10. Los valores en el actual currículo LOE en la etapa de Bachillerato

Centrándose en la etapa de Bachillerato como último nivel de la Educación Secundaria, en este caso no obligatoria, se analiza la ley vigente en el momento de recogida de cuestionarios o realización del estudio de campo, es decir, la LOE (2006) persiguiendo el objetivo de identificar las alusiones a valores y educación en valores.

Cada ley educativa supone una ruptura con la ideología precedente, un intento de redimensionar la educación. Sin embargo, aunque se constaten cambios a nivel discursivo, rara vez alcanzan la práctica de su puesta en escena.

Es el Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, BOCyL Nº 111, página 11306, que, de acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas a nivel nacional, detalla la estructura y filosofía del currículo para todas las áreas que conforman el Bachillerato.

En primer lugar, destaca *“como en el resto de etapas educativas, las características físicas y psicológicas del alumnado y la realidad educativa de cada centro determinarán la práctica docente”*. Quizás este aspecto que la ley destaca en sus primeros párrafos pueda representar la idea clave de toda investigación para la acción educativa puesto que partir de la realidad es el único punto de inicio para una intervención eficaz.

Continúa incidiendo en que la metodología educativa debe ser activa y facilitar la autonomía de los alumnos y el traslado de lo aprendido a la vida real. La escuela no debe quedar recluida a las aulas sino que debe facilitar la aplicación de todo aprendizaje a la vida fuera del centro lo cual no es sino una herramienta más a disposición del alumno para ver crecer su autonomía como estudiante o alumno y como persona. La citada autonomía no puede caminar sólo de la mano de aprendizajes intelectuales, sino que debe ir acompañado de una reflexión actitudinal sobre los valores asociados a lo aprendido. De este modo, indica *“el currículo incorpora, además de los conocimientos académicos de raíz científica, un conjunto de actitudes, valores y normas, con la finalidad de permitir que los alumnos actúen con autonomía y responsabilidad en el seno de una sociedad plural”*. La metodología propuesta por la LOE parece ir en consonancia con una verdadera educación en valores que concibe todas las dimensiones o realidades del ser, sin embargo, a la hora de materializar esta filosofía, se muestra una representación de la dimensión intelectual de los contenidos, o incluso físico-motrices para el área de Educación Física, incluso de la dimensión social de los valores, pero no de su dimensión psicológica o el valor personal de cada aprendizaje.

En el Artículo 2 punto 1 dispone que la finalidad del Bachillerato es *“proporcionar a los estudiantes formación, madurez intelectual y humana, así como los conocimientos y habilidades que permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia”*. La intención educativa es no sólo impartir aprendizajes sino enseñar a aprender, a que cada alumno pueda disponer de sus propias herramientas para llevar a cabo sus propios aprendizajes y alcanzar la

madurez necesaria para afrontar su vida humana. Es difícil materializar herramientas tan etéreas como las que le permiten a la persona formarse como tal, y más difícil aún es referenciarlas dentro del marco de contenidos de cada materia que conforma el currículo.

Asimismo, en el Artículo 3 sobre los principios generales del Bachillerato en el número 6 indica que la adquisición de valores, entre otros, debe estar integrada dentro del currículo. El currículo no olvida así el fin último del trabajo de valores, pero son pocos los matices que incluye para comprobar cómo se debe ejecutar.

Del mismo modo, en el Artículo 4 sobre los objetivos del Bachillerato señala que deberán contribuir a desarrollar en el alumnado las capacidades que le permitan las posibilidades a continuación destacadas según el objetivo a), b) y m). En el objetivo a) destaca la importancia de adquirir una conciencia cívica responsable inspirada por los valores de la Constitución española así como por los derechos humanos. En el objetivo b) habla de consolidar una madurez personal y social que les permita actuar de forma responsable y autónoma y desarrollar su espíritu crítico. Y el objetivo m) es quizás el más directamente relacionado con la educación física y el deporte puesto que dice que ellos que serán utilizados para favorecer el desarrollo personal y social y mejorar la calidad de vida.

En todo caso, la reflexión sobre valores es la que otorga al individuo una concepción y un posicionamiento entorno a determinado tema, lo cual le brinda un mayor sentido crítico y, así, una evolución en su autonomía.

Es ésta la intervención explícita en lo que a valores se refiere en el marco del currículo de bachillerato en Castilla y León. La ley centra toda su atención en la autonomía del alumno y el sentido crítico, al margen del resto de valores que, de manera menos directa, contribuirían a este mismo objetivo. Una formación en valores en todas las dimensiones de la persona aseguraría un alumno finalmente autónomo en el ejercicio de su sentido crítico.

2. EDUCACIÓN, CUERPO Y SUS VALORES

2.1. El cuerpo en la escuela

La educación siempre ha dedicado una posición privilegiada al cultivo del intelecto frente al cultivo del cuerpo. Si bien es cierto, esta tendencia ha ido tiñéndose de posiciones menos extremas debido a la necesidad de salud para alcanzar la optimización del intelecto, así como la solvencia de la sociedad.

Las materias que componen el currículo son en su mayoría intelectuales por lo que muestran claramente que el modelo corporal se subordina a las necesidades de la razón o intelecto. Sin embargo, otras materias como Educación Plástica y Visual, Musical o Física también conforman los currículos, lo cual significa que la educación no olvida otros ámbitos de la persona que implican dimensiones no meramente intelectuales.

Numerosos autores (Corrigan, 1991; Sparkes, 1996; Vaca, 1995;) subrayan que la educación, en términos generales, se olvida de su naturaleza corpórea. Como señalan Martínez y García (1997) la materialización más importante y elocuente de la presencia del cuerpo en la escuela es que se ve siempre relegada, es decir, el cuerpo es ignorado. El cuerpo es abandonado a la asignatura de Educación Física que atiende el desarrollo motriz y corporal, mientras en el resto de materias prima la quietud y la contención, el dominio y el control, principios que se ven reforzados y materializados incluso en la mera arquitectura escolar y disposición de su mobiliario y equipamientos. En todo caso la escuela persigue cuerpos dóciles, como señala Varela (1995:235) *“(A partir del S. XVI) El cuerpo de los colegiales se nos presenta por tanto, en apariencia como un cuerpo negado, pero de hecho es un cuerpo minuciosamente modelado en la moderación. En tanto que reflejo del alma, en tanto que triunfo del hombre interior, se inscribirá en un nuevo registro que, poco a poco, constituirá -la verdadera nobleza-”*.

La educación se dirige a las capacidades intelectuales, como ya indicaba García (1973:24) *“La educación es perfeccionamiento de las funciones superiores del hombre, de lo que éste tiene de específicamente humano”*, y, como consecuencia, *“resulta plenamente aceptable el concepto de educación física como el conjunto de aquella actividad que asegura el dominio del cuerpo sobre el espíritu”*.

La educación impone un ejercicio de disciplina al que es sometido el cuerpo dentro del marco escolar como un método de aprendizaje al autocontrol. Siguiendo a Kant (1983) la disciplina somete al hombre a las leyes de la humanidad y comienza a hacerle sentir su coacción. Pero esto ha de realizarse temprano. Así, por ejemplo, se envían al principio los niños a la escuela, no ya con la intención de que aprendan algo, sino con la de habituarles a permanecer tranquilos y a observar puntualmente lo que se les ordena, para que más adelante no se dejen dominar por sus caprichos momentáneos.

Esta naturaleza incorpórea de la educación no sólo no contempla el cuerpo sino que su silencio al respecto del cuerpo se interpreta como una fuerte desconsideración. Rozengardt (2013) afirma que el cuerpo es desconsiderado en la escuela de manera visible y activa, y conduce a una actitud dicotómica y confusa sobre el cuerpo que conduce finalmente a desvalorizar a los alumnos en su condición de sujetos. Asimismo, la escuela ha organizado el control y la regulación del cuerpo de los alumnos mediante su repercusión en la vida cotidiana, en la forma en que los alumnos utilizan su cuerpo, el movimiento y el contenido de determinadas disciplinas que evocan de manera explícita al cuerpo. El autor no concibe un cuerpo sin escuela ya que ésta le ayuda a saber vivir y disfrutar del cuerpo dentro del marco cultural imperante. En este sentido, la escuela aporta al alumno la formación necesaria para disfrutar de los bienes materiales y simbólicos y las experiencias vitales que brinda la sociedad actual y futura. Ante esta pregunta se rescatan los postulados de Dubet y Dustchaztky (1998) que sostienen que en una cultura, preparada para la presencia de sujetos eficazmente escolarizados y que los requiere para la reproducción social, actualmente la escuela tiene poca potencia subjetivadora. En esta línea Najmanovich (2009:5) sostiene que *“La escuela debió garantizar la gobernabilidad de los cuerpos de niños y jóvenes y la imposición de una cultura considerada valiosa”*.

Según advierten Aisenstein y Scharagrodsky (2006:22) *“El cuerpo no ha estado ausente en la escuela, ¡no podría estarlo!”*. Según señala Palamidessi (2000), citado por Gvirtz (2000), el cuerpo no es sino el lugar donde reside el origen de todo cuestionamiento y concepción pedagógica. La enseñanza no pretende sino controlar el cuerpo infantil de una manera más o menos consciente. Por su parte, Milstein y Méndez (1999) subrayan que la escuela ha tratado de proyectar el orden social establecido sobre el orden escolar tratando de normalizar cuerpos mediante imposiciones diversas.

La historia ha pasado por diferentes momentos, cada uno de los cuales supone una rotura en extremis con el período precedente. De este modo, se ha pasado de una educación tradicional que premiaba el esfuerzo a una postmoderna que rinde culto al placer del cuerpo. Todos los extremos mutilan campos necesarios de la persona, así la modernidad mutiló la persona en detrimento del sentimiento y la postmodernidad la razón a favor del sentimiento. La armonía de la educación reside en desechar los extremos que reprendan concepciones unilaterales e integrar el binomio razón-afecto como la mejor conquista.

Denis (1980:31) invita a interrogarse sobre ¿cómo se transmiten los modelos? ¿Cuáles son las normas que le prestan apoyo? ¿Cuál es el cuerpo que se forja en el espacio escolar? ¿Cuál es el cuerpo manejado por la institución pedagógica a través de sus consignas y sus silencios?

El concepto de cuerpo que cada profesor tiene se transmite en el momento en que éste se abre a su grupo de alumnos y éstos ven transparente el reflejo que el profesor proyecta. Si bien, educar no es sólo reproducir o poner en práctica el currículo establecido sino, como dice Moitessier (1976), *“Navegar es un acto de amor”*. Sólo si el profesor se abre al alumno en un acto empático, éste logra captar la esencia que hay tras de él.

Le Du (1981), hablando de reconocer la palabra del cuerpo, expone un ejemplo de una profesora de geografía y cómo educa en su concepción del cuerpo a sus alumnos simplemente con su mera presencia frente a éstos y su no enmascaramiento en la relación mantenida. Dice ser y mostrarse siempre entera porque es su identidad.

Vaca (1995) ofrece una clasificación muy elocuente que detalla la implicación del cuerpo en la escuela contemplando todos sus contextos y revelando finamente cuatro categorías de cuerpo; el cuerpo silenciado, el cuerpo tolerado, el cuerpo desatado y el cuerpo objeto de tratamiento pedagógico. La primera categoría, el cuerpo silenciado, hace referencia al lugar y el rol que ocupa el cuerpo en el aula, recluso en una silla, oculto tras un pupitre y dispuesto a ser domesticado e instruido en el autocontrol, contención y represión que le permita no abandonar tal posición. La segunda categoría o cuerpo tolerado sería aquel pequeño escape que se le permite al cuerpo silenciado para labores concretas como las de un breve ejercicio que implique un mínimo movimiento o desplazamiento que no altere el orden establecido, o la interrupción de la urgente necesidad de visitar al lavabo por razones fisiológicas ineludibles. La tercera categoría equivaldría al cuerpo desatado la cual es fácilmente visible en los recreos donde el cuerpo deja de estar sometido a la represiva inmovilidad exigida. Y finalmente la cuarta categoría que representa el cuerpo objeto

de tratamiento pedagógico, la cual queda totalmente vinculada al área de Educación Física.

En esta tercera categoría del cuerpo desatado que se presenta en los recreos y fiestas, es muy elocuente el inciso de Jaramillo (2012) cuando señala que en el recreo se es lo que se quiere ser y lo que se sueña ser, y en la escuela sólo se puede ser lo que se permite ser.

Rozengardt (2013) resume todos estos postulados bajo una pregunta clave sobre qué se hace con los cuerpos mientras éstos aprenden. La educación corporal dominante fragmenta cuerpo y sujeto. Critica que la educación física no haya conseguido formarse como la disciplina del saber del cuerpo, lo cual a su vez le impone límites diversos en el desarrollo de la misma. Argumenta que otras disciplinas, con saberes provenientes de la cultura crítica, expresión legítima del saber oficial, han tematizado esos saberes y han logrado un lugar destacado en la jerarquía escolar, mientras los saberes del cuerpo no llegaron a transformarse en objeto de enseñanza. De conseguirlo, el cuerpo habría de ser entendido no como un objeto sobre el cual se ha de operar, sino como una construcción dinámica que se da entre la cultura de movimientos y los sujetos, a través de sus experiencias corporales.

Pese a esta apreciación, el cuerpo queda finalmente “asignaturizado” según denominan Martínez y García (1997) o “escolarizado”, según denomina Barbero González (2007:25), bajo el área de Educación Física y, en el mejor de los casos, se le concede una carga lectiva de dos o tres horas semanales, cuando no se ven alteradas por circunstancias varias como su compensación con actividades deportivas extraescolares, con una lengua cooficial en determinadas comunidades autónomas, o por castigos ante un mal comportamiento que recluyen al alumno de la sesión de “gimnasia” dada la sanción impuesta.

El cuerpo permanece en la disciplina del silencio en todas las áreas del currículo luchando por un cuerpo dócil, respetuoso con la jerarquía de autoridad establecida, y comprometido con el objetivo de dotarle de mayor creída utilidad derivada del inmovilismo exigido. Esta concepción se hace extensiva a todas las áreas excepto en Educación Física, donde se dedica gran atención al cuerpo con el objetivo de aumentar su capacidad, su habilidad, y así, sus posibilidades y rendimiento. A este respecto, Foucault (1976) añade que a éstos métodos que permiten el control cercano de las tareas del cuerpo, que aseguran la represión constante de sus fuerzas y les imponen una relación de docilidad y utilidad, se le pueden llamar disciplinas. Podrían encontrarse fácilmente signos de esta gran atención dedicada al cuerpo, en la medida en que se le manipula, se le da forma, se le educa, y obedece, responde, demuestra su aprendizaje y aumento de habilidad, y sus fuerzas se ven incrementadas.

2.2. Los valores del cuerpo en la escuela

Toda concepción de un elemento o entidad en su sentido más amplio, lleva asociado un valor. Este valor no es neutro y objetivo, sino que depende de la persona que lo percibe, del valor que ésta le asigne. Todo proceso educativo lleva implícita una educación de valores, y toda educación trasmite los valores del educador. El cuerpo es

otro ente configurador del mundo, por lo que no es ajeno a la atribución de valores. De este modo, en la acción educativa tiene lugar una educación del valor asignado al cuerpo.

La enseñanza debe ser concebida en su característica de influencia recíproca y comunicación bidireccional, y siempre debe partir del principio de realidad. En este sentido, el docente deberá analizar la realidad de sus educandos a través de la observación, así como de la comunicación de dicha información por parte de éstos, para conocer los valores que sus alumnos le atribuyen al cuerpo.

La labor de educación en valores, y por tanto de los valores del cuerpo, no es tan sencilla como sacar un manual de valores objetivos o una guía que reproduzca la objetividad de su historia y evolución, sino que se trata de educar en un saber acientífico e irracional sin una verdad comprobada, en la que todas las realidades pueden ser ciertas a la vez, incluso cuando sostienen posiciones antagónicas. Se trata de una educación no en un contenido, sino para un objetivo, formar alumnos capaces de valorar su propio posicionamiento, se trata más de educar una capacidad que de transmitir un conocimiento. Y tampoco se trata de un posicionamiento frente a una verdad científica, sino ante una realidad tan subjetiva como invisible. La ciencia y la razón sólo logran explicar parte de lo que es el hombre, pero nada dicen del sentido de la vida, el deber-ser, la libertad, el mejor valor, etc. El ser humano es, además de ciencia y razón, afecto y pasión.

Los currículos no se ocupan del cuerpo, nunca supone un objeto de estudio en sí mismo, no atrae la atención de los teóricos investigadores, sin embargo, su importancia es ínfimamente mayor de la que a priori se le concede.

En este sentido ¿dónde concretan las leyes educativas qué cuerpo se debe educar? ¿se trata pues de una valoración subjetiva? ¿de un currículo oculto? ¿algo tan importante puede quedar en manos de la opinión personal de cada docente al cargo? Quizás la respuesta sea sí, la sociedad alberga individuos heterogéneos y precisamente en dicha variedad está la riqueza. Humanización no es homogeneización por lo que un ser humano no puede imponer un criterio único y universal. Cada docente imprime en sus clases su parte de humanidad, emoción y espíritu, de la manera en que él lo entiende.

La opción así de qué cuerpo educar es libre y personal en la pluralidad de valores. La educación ha de informar y orientar, mostrar e incluso demostrar si es posible la mejor opción, pero nunca imponer.

Gervilla (2000:137) señala que *“El educador ha de conocer para hacer y también se demanda un saber hacer, es decir, es necesario saber qué cuerpo hemos de educar y cómo hacerlo”*.

Con la intención de analizar qué cuerpo es objeto de educación, Casares y Collados (1998), teniendo presente el “test de reacción valorativa” de García (1976), elaboran el “test de valores del cuerpo” que sigue el mismo patrón establecido en el “test de valores de la persona” elaborado por Casares (1995), y que presenta en ambos casos diez dimensiones o valores, tanto del cuerpo, como de la persona

respectivamente. Éste es el instrumento de medida empleado en la presente investigación por ser el que en mayor medida concreta los valores del cuerpo.

El test de valores del cuerpo de Casares y Collados, ha sido utilizado por determinados autores como Gervilla, quien lo recoge como herramienta y modelo en su libro “Valores del cuerpo educando” (2000), así como Pastor (2000) en algunas de sus investigaciones enmarcadas dentro del campo de la Educación Física, concretamente a estudiantes de Magisterio de EF.

En apartados precedentes se comprobaba cómo hoy en día, la cultura postmoderna posiciona al cuerpo en un ilusorio pedestal de culto multidimensional, sin embargo, se trata de un perfil sesgado y malinterpretado.

Casares y Collados (1998:239), así como Gervilla (1993:65) subrayan el excesivo culto al cuerpo que rinde la actual cultura postmoderna. Esta cultura busca a toda costa un cuerpo joven, bello, hedonista, sin sufrimiento y vende dicho estereotipo como el objetivo de todo ciudadano inmerso en la sociedad, excluyendo o en cierta medida descalificando, cualquier cuerpo que no cumpla con las exigencias previstas.

La escuela, en este contexto, no es sino otra construcción socio-cultural más de entre las anteriormente descritas. La cultura es una creación social y afecta a todo el mundo de la existencia, no eximiendo de ello por tanto a la educación, sino más bien contemplándola como la pieza angular que define, a la vez que es definida, por la cultura como tal.

En esta misma línea, (Gervilla, 1993:242) subraya cómo en cada etapa del sistema educativo destacan unas u otras formas de asumir el cuerpo:

- *Educación Infantil*: cuerpo biológico, dinámico, social-afectivo e instrumental.
- *Educación Primaria*: cuerpo biológico, instrumental, ecológico, dinámico y social-afectivo.
- *Educación Secundaria*: insiste en los mismos sentidos del cuerpo presentes en educación primaria si bien con mayor énfasis en el cuerpo biológico, ecológico y afectivo-social.
- *Bachillerato*: cuerpo sociológico, instrumental, dinámico, ecológico y social-afectivo.

Utilizando esta misma terminología propuesta por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo, que sirve de instrumento de medida en la presente investigación empírica, se podrían resumir los valores del cuerpo presentes en la escuela en todos sus niveles educativos como tendencia generalizada, en intelectual, instrumental, ético y biológico, en la medida en que asegura un cuerpo sano y dócil dispuesto al ejercicio intelectual como máximo valor académico.

Como en apartados precedentes se mencionaba, la escuela representa una vía de acceso privilegiada en la formación de valores. El cuerpo es una realidad inherente al individuo que a su vez le define e identifica en su existencia, experiencia, relación y esencia humana. El ser humano no es sólo la suma de todas sus dimensiones, sino la ecuación que resulta de la interrelación de todas ellas, de la cual forma parte el cuerpo desde su realidad material, intelectual, emocional, espiritual y existencial.

Cada realidad y experiencia de la misma le presta al individuo la posibilidad de una formación o reestructuración de valores en cualquiera de las dimensiones que acontezca. Así, el cuerpo en la escuela parece quedar subordinado a la función del intelecto. La escuela esconde el cuerpo en toda asignatura considerada intelectual o teórica. Paralelamente, dirige su atención sobre valores morales en la urgencia de una necesaria buena convivencia. Asimismo, deja que el cuerpo reaparezca en Educación Física, reproduciendo en todo caso el canon social establecido al respecto, y la dinámica de enseñanza basada en el acopio de conocimientos, técnicas o mecanismos.

De este modo, cada una de estas apreciaciones evidencia unos valores del cuerpo asumidos implícitamente que se transmiten en la mayoría de los casos mediante currículo oculto no siendo conscientes de ellos.

Así, la escuela parece posicionarse en tendencias dualistas que conceden un valor al cuerpo subordinado al intelecto, representando el margen en que la mente se desarrolla, a la vez que un simple medio en el proceso de formación intelectual, es decir, un valor instrumental del cuerpo, así como un valor biológico en la medida que asegura un buen estado físico para poder llevar a cabo la represión del cuerpo a su silencio y quietud.

Paralelamente, la escuela demanda su necesidad de orden no sólo corporal en la organización de los alumnos, sino de su dimensión moral en el momento de la relación interpersonal. La moral queda subordinada al objetivo académico intelectual de la escuela. La urgencia de la dimensión moral se forja en la necesidad de un orden que asegure la actividad intelectual o enseñanza de conocimientos teóricos.

El recurrido tema de los temas transversales o la educación en valores muy tratada a lo largo de la literatura, la historia, y en el marco educativo de la institución escolar, centra su interés sobre valores morales que conciernen en su mayor parte a la construcción de un ciudadano potencialmente cívico que asegure la buena convivencia y socialmente útil, en la medida que sea eficiente y logre buenos rendimientos personales y grupales, individuales y colectivos, en todos sus ámbitos de existencia. Sin embargo, con frecuencia se olvida de la dimensión corporal del ser humano con todas sus implicaciones, valores y fundamentos, que caracterizan esa existencia tan compleja como un entramado de mundos bajo una única realidad conectada.

El cuerpo es obviado como realidad multidimensional excepto en el área de Educación Física, donde el cuerpo aparece de manera explícita pero reproduce los valores asumidos socialmente, un cuerpo placer, un cuerpo dinámico, un cuerpo apariencia, estético, biológico, sano, instrumento. Asimismo, el tratamiento del cuerpo prosigue la metodología educativa instaurada en el marco curricular conservando como máxima el objetivo de reproducir la mayor cantidad de conocimientos, en este caso de técnicas y movimientos corporales, posible. No importa el cuerpo ni su comprensión o empatía, urge alcanzar los objetivos que reducen al cuerpo a su dimensión más material. En esta línea, los valores del cuerpo vinculados a la experiencia de la Educación Física convergen con aquellos más biológicos, dinámicos, hedonistas, instrumentales y, en ocasiones, intelectuales y éticos.

CAPÍTULO 4. EDUCACIÓN FÍSICA, VALORES Y CUERPO

1. EDUCACIÓN FÍSICA Y VALORES

1.1. Definición de EF

Desde la perspectiva etimológica de la Educación Física se puede concretar y descomponer el término en los dos vocablos que lo estructuran, educación y física. En cuanto al término educación queda explicado en apartados precedentes, y en lo que al calificativo físico respecta, se puede señalar que dicho vocablo procede del griego “*phisis*” que se traduce como naturaleza, lo que tiene materia y más tarde se formó. Como ciencia estudia la materia y sus transformaciones, y desde una perspectiva dualista, se concibe como la contraposición a la mente, razón o intelecto.

Sin embargo, cada autor, cada forma de concebir la Educación Física da lugar a una definición totalmente diferente con unas implicaciones completamente distintas.

A este respecto, es necesario convenir el concepto de Educación Física para poder ahondar en su realidad. Esteve (1979:11-12) afirma que *“Sin esta labor previa de clarificación, de fijación del contenido significativo de las claves lingüísticas, es imposible el desarrollo científico”*. Y, en esta misma línea, Torres (1997:33) indica que *“Toda ciencia tiene que precisar su terminología y también sus criterios de verdad”*.

Parlebás (1976) considera que la Educación Física es aceptada como la asignatura o disciplina curricular que se ocupa de las conductas motrices de los alumnos, lo cual refleja su vertiente más práctica, persiguiendo el aprendizaje y perfeccionamientos de contenidos motrices.

En esta misma línea, Vázquez (2001) lo define como una parte de la educación general que persigue un objetivo de mejora, desarrollo y potenciación de las capacidades corporales por medio de actividades físicas. Esta autora acaba

proponiendo como más adecuado el término de “pedagogía de la actividad física”, para hacer referencia a la ciencia que aborda, desde una perspectiva educativa, la actividad física.

Por su parte, Garrote (1993) la caracteriza y legitima como una ciencia, ya que se trata de un método para educar a través del movimiento, lo cual apunta al movimiento no sólo como objetivo en sí mismo, sino como medio para otros fines.

Ambas posturas son criticadas, la primera por centrarse únicamente en las conductas motrices, parcelando la Educación Física a su mera apariencia, y la segunda, por la deformación antagónica, es decir, caer en el error de utilizar el movimiento como medio y nunca como fin en sí mismo.

Profundizando en el campo epistemológico y tratando de superar esta controversia, Pedraz (1988) también lo califica de ciencia y afirma que se centra en estudiar aquellos fenómenos educativos que se vinculan a la actividad motriz.

Seguendo a Contreras (1998), se encuentra una definición más amplia que no contradice ninguna otra al respecto, afirmando que es una parte de la Educación que opera a través del movimiento como significante de la conducta humana. Es tal el debate despertado en esta línea, que existe toda una discusión acerca de la epistemología del término, dando lugar a dos posturas extremas y las intermedias.

Algunos autores conciben la Educación Física en primera instancia como una pedagogía, otros como una ciencia del movimiento humano donde se da cabida la anatomía y fisiología, la biomecánica, o el desarrollo motor, y otros se niegan a enmarcarlo dentro de otra ciencia ya existente porque encuentran en ello la razón fundamental que justifica el por qué no avanza la Educación Física como ciencia en sí misma y dentro de su visión holística y unitaria del cuerpo, y de éste en movimiento.

La mera definición de Educación Física posiciona su perspectiva frente a unos u otros valores del cuerpo de tal manera que, mientras algunos autores inciden sólo en el valor biológico, dinámico y placer del cuerpo, otros también contemplan su valor social, ético e incluso emocional.

1.2. Epistemología de la EF

La epistemología se puede definir como la ciencia del conocimiento científico y su adquisición y se centra en estudiar cómo se adquiere el conocimiento de dicha ciencia y qué requisitos debe cumplir para ser considerada como tal.

Portela (2001) considera las diversas definiciones elaboradas por los distintos autores, y recoge los ámbitos de aplicación de la epistemología en los siguientes: análisis y sistematización de los conceptos implicados en la producción científica, teoría del conocimiento científico, estudio de los métodos, técnicas y formas de aproximación al objeto de estudio de cada ciencia particular, axiología de la ciencia, ética de la ciencia, ontología de la ciencia, estética de la ciencia y estudio de las condiciones históricas en las cuales se produce el conocimiento científico.

En este contexto, la Educación Física trata de reivindicar su carácter científico, pero a día de hoy no lo ha conseguido, lo cual supone numerosas implicaciones en la concepción de la misma y en la intervención educativa. Las razones que justifican su no consideración como ciencia pueden ser muy variadas, desde prejuicios culturales hacia el cuerpo, en contraposición al alma o dualismo filosófico imperante a lo largo de la tradición e historia, las propias resistencias por parte de los profesionales de la Educación Física a adoptar métodos científicos guiándose por la experiencia, la intuición o la tradición, la complejidad del objeto científico, al tratarse de dos campos de aplicación, cuerpo y movimiento, la historia zigzagueante de la Educación Física en el currículo escolar, la variedad de prácticas físicas de diversos orígenes y con distintos objetivos o la heterogeneidad en cuanto a la procedencia y formación de los profesionales dedicados a la enseñanza de la Educación Física y Deportiva.

Las razones por las que la Educación Física no ha logrado legitimar su estatus como ciencia pueden ser tan dispares como las previamente citadas, ante lo cual la Educación Física como materia que integra el currículo educativo, debería luchar en la medida en que sólo llegando a establecerse como tal, se podrá optar a un verdadero estudio científico que posibilite el crecimiento y evolución de la disciplina.

A este respecto, son numerosos los autores que hacen sus aportaciones sobre el controvertido campo de estudio de la Educación Física y su tratamiento científico o no.

Pedraz (1990) distingue dos grandes bloques en las ciencias de la Educación Física, las ciencias de la educación y las ciencias de la actividad física concebida como movimiento humano. Dentro de las ciencias de la educación se integran la didáctica de la EF, la pedagogía de la EF, la sociología de la EF, la psicología de la EF o la historia de la EF. Y dentro de las ciencias de la actividad física la biomecánica, la anatomía, la fisiología, los juegos populares y los deportes. Estas ciencias de la Educación Física se dividen a su vez en factuales y prácticas. Entendiendo por factuales aquellas de tipo descriptivo como la historia de la EF, la psicología de la EF o la biología de la EF, las cuales han alcanzado ya su plena consideración científica. Y entendiendo por prácticas aquellas más aplicadas como la didáctica o la psicología del movimiento, las cuales, a excepción de la didáctica, no han alcanzado aún su lugar en la ciencia, en parte debido a su inclusión de “valores”.

Por su parte, Gruppe (1976) señala a la pedagogía como la ciencia que aporta métodos y conceptos a la Educación Física. No considera imprescindible la existencia de un objeto de estudio propio para que la Educación Física sea considerada ciencia, sino que lo importante es la forma de abordar el mismo, buscando una coherencia, un saber profundo y metódico en el conocimiento entorno a ese objeto.

Asimismo, Parlebás (2010) intenta realizar un planteamiento distinto, aunque para muchos acaba incurriendo en contradicciones. Para este autor la Educación Física está en crisis debido a la multitud de prácticas y a no haber conseguido aún afirmar su carácter científico. Critica el hecho de que dependa de métodos y conceptos procedentes de otras ciencias biológicas y humanas y pretende fundamentar una ciencia autónoma, que denomina “praxeología motriz”. Sin embargo, esta Educación Física resultaría en una “pedagogía de las conductas motrices”, con lo que de nuevo

quedaría enmarcada dentro de una ciencia ya existente, no logrando su intención de que fuese autónoma.

Del mismo modo Kirk (1998 y 1992), desde una posición más crítica, propone más bien una antiepistemología. Este autor rechaza el capitalismo y sus valores de competitividad, individualismo, etc. Al mismo tiempo, considera que la ciencia se olvida de los fines que debe buscar y está al servicio del capitalismo. Rechaza asimismo el deporte de élite y propone una Educación Física no científica centrada en aspectos como el deporte para todos, el juego, el ocio crítico, la danza o las actividades al aire libre.

Por otro lado, Cagigal (2010) insiste en que la Educación Física se ocupa de educar a partir del cuerpo, pero que no es una educación del cuerpo. Esto implica, a priori, un mayor protagonismo de las ciencias de la educación que de las ciencias corporales. Sería así una ciencia del hombre en movimiento y tendría como ciencia madre la pedagogía y también la fisiología y anatomía. Asimismo, subraya que no debe buscarse un aislacionismo científico sino la colaboración con otras ciencias.

Le Boulch (1992) también menciona como objeto de estudio la conducta motriz centrándose en el concepto de intencionalidad. Además pretende configurar una ciencia del movimiento humano, la psicokinética, a partir de otras disciplinas como la fisiología, la psicología, la antropología o la sociología.

La consideración epistemológica y científica otorgada a la educación física delimita los objetivos perseguidos por la disciplina y, así, los valores que trascienden a la intervención educativa.

Si la Educación Física es concebida en primer lugar como una pedagogía y en segundo lugar vinculada a su carácter físico, parece lógico pensar que los valores que principalmente la fundamenten descansen sobre aquellos más directamente relacionados con la ideología educativa en que quedan insertados. En este caso, la característica fundamental de la escuela es la subordinación del cuerpo frente al intelecto, la razón o la mente, por lo que los valores del cuerpo yacen sobre su realidad intelectual o a la sombra de otros conocimientos estrictamente intelectuales. La Educación Física sería la alimentación corporal en su dimensión material, necesaria para asegurar la actividad intelectual.

Por el contrario, si la Educación Física es concebida como una ciencia del movimiento, de la cual se alimenta la educación para completar la formación del ser humano, los valores del cuerpo estarán más vinculados a los objetivos explícitos que con el movimiento corporal se persigan. En esta tesitura, destacan los valores dinámicos, placer y biológicos sobre el resto, así como los instrumentales, ecológicos y estéticos.

Sin embargo, son pocas las ocasiones y autores que rescatan la dimensión emocional, espiritual y existencial del movimiento, por lo que la educación física nunca ha llegado a sentirse completa en su haber sino siempre sesgada por otras disciplinas y finalmente se ve perdida en su camino y desdibujada en sus fronteras tan indefinidas.

1.3. Modelos metodológicos en EF

Se pueden distinguir dos posibles concepciones o modelos en Educación Física que, al mismo tiempo, se superponen como evolución, contraposición y complemento, el modelo tradicional, clásico o positivista, y el modelo renovador o dialéctico.

En cuanto al modelo positivista es también llamado de racionalidad científica y es aquel donde la ciencia aparece como el más firme baluarte del conocimiento. Se entiende que es la forma que proporciona más rigor, precisión, objetividad y eficacia cuantificable. Este conocimiento estaría en manos de los teóricos e investigadores que, desde el laboratorio, formulan las verdades científicas y las soluciones a cualquier problema práctico. Galera habla de “paradigma eficientista” de larga tradición en la educación. El educador es así un adiestrador, instructor, “enseñador” que sigue unas pautas y recomendaciones en las que no ha participado en la medida en que son manuales oficiales. Estas indicaciones de intervención son invariables y no tienen en cuenta los factores implicados en el proceso de enseñanza-aprendizaje o intervención educativa, ni al profesor, ni a los alumnos, ni los objetivos, contenidos o el contexto que rodea el hecho educativo.

Por el contrario, se levanta el modelo dialéctico o también llamado interpretativo, que entiende la Educación Física como algo problemático donde el propio educador por su proximidad debe actuar de manera crítica, comprometida y constructivista en situaciones pedagógicas concretas. Galera se refiere a él como “paradigma contingentista”. El profesor es aquí partícipe de lo que enseña, lo ha creado o ha colaborado en su elaboración y, por tanto, la teoría está adaptada a cada contexto particular o a cada situación de enseñanza-aprendizaje.

Ambos modelos pueden ser antagónicos y al mismo tiempo complementarios en función del objetivo y el contenido de enseñanza-aprendizaje o el enfoque concreto para determinada intervención.

Cuando el objetivo es que el alumno aprenda una determinada técnica, por ejemplo en el campo físico-motriz, que el profesor conoce y debe enseñar, el modelo más oportuno es el positivista para ese momento de la intervención. Sin embargo, puede que el objetivo último del docente sea que el alumno experimente dicha técnica para luego poder alejarse de ella y crear saliendo de la norma, o incluso persiga un objetivo de experimentación previa para proceder a guiar una reflexión en el alumno sobre cómo ha sentido que utilizaba su cuerpo o qué emoción le ha causado el alcanzarla o no. Los métodos no son buenos ni malos en sí mismos, todo depende del uso que se les dé.

Persiguiendo el objetivo de una educación en valores, las metodologías más reproductivas, positivistas y eficientistas podrían no ser las más adecuadas. Como en anteriores apartados se introducía, los valores no representan una verdad científica inequívoca e irrefutable, sino más bien su existencia queda justificada en la subjetividad de cada individuo activo en el proceso de valoración. Por esta razón, las metodologías más apropiadas o convenientes son aquellas que ponen al individuo frente a su propio criterio, a su propio pensamiento y reflexión, aquellas que ofrecen multiplicidad de decisiones en el ejercicio de una libertad formada en su carácter

autónomo y crítico. Así, las metodologías dialécticas, interpretativas o contingentistas ofrecen mayores oportunidades de una educación en valores, que implique al alumno en todas sus dimensiones y facetas, y no sólo en el terreno intelectual más urgente.

Los aprendizajes derivados de la puesta en práctica suponen aprendizajes simbólicos que el alumno integra en su pensamiento y no sólo almacena en su memoria de manera irreflexiva. Las metodologías reproductivas sólo podrían aspirar a reproducir y adoctrinar valores, mientras que otras basadas en el descubrimiento, la resolución o la construcción de aprendizajes podrían formar alumnos autónomos con capacidad de definir sus propios valores y estructura axiológica.

1.4. EF en valores

El ser humano define sus valores y sus valores le definen en su calidad de ser humano. La Educación Física puede trabajar determinados valores asociados al movimiento del cuerpo. Sin embargo, más allá de los valores trabajados con el movimiento del cuerpo, la materia de EF brinda numerosas posibilidades de educación en valores ya sean asociados o no al movimiento.

Son numerosas las ocasiones en que se da cabida el trascendental tema de educación en valores y educación físico-deportiva debido a las ingentes posibilidades de esta disciplina en la intervención en valores y el pragmatismo que facilita dicho contexto de aplicación real. Así, Pastor (2005) y Vázquez (2005), exponen tanto las funciones que cumple la educación físico-deportiva, como la contribución de ésta a la educación en valores, entendiendo por valores aquellos inmersos en el ámbito de la ética, la moral o el civismo, o aquellos declarados como valores universales y derechos humanos, que contribuyen de manera directa al buen funcionamiento y convivencia de la sociedad.

Asimismo, son numerosos autores los que realizan sus aportaciones sobre los valores susceptibles de educación a través del movimiento, Pastor (2009:34) resume en una tabla aclaratoria la intervención en valores a través de la motricidad en su concepto más global como movimiento del cuerpo, ya sea tomando la forma de deporte, de juego, de actividad o de ejercicio físico.

Tabla 9: Intervención en valores a través de la motricidad.

<i>Valor</i>	<i>Actitud valiosa</i>
<i>Vida</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Respeto a la vida</i>
<i>Dignidad humana</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Respetar a los demás</i> • <i>Trato digno con todos</i> • <i>Sentimiento de la propia dignidad</i>
<i>Libertad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Respetar la propia libertad de los demás</i>
<i>Verdad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Veracidad</i> • <i>Honor</i> • <i>Tolerancia</i>
<i>Justicia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Comportamiento justo</i> • <i>Velar por los derechos de los demás</i>
<i>Amor</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Aceptar a las personas como son</i> • <i>Ayudarlas, consolarlas, apoyarlas, etc.</i>
<i>Fidelidad</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Colaboración, solidaridad, lealtad</i>
<i>Paz</i>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ánimo conciliador</i> • <i>Saber soportar, saber perdonar, etc.</i>

Por su parte, Fernández e Iznola Cuscó (2012) seleccionan y analizan los valores patriotismo, internacionalismo, responsabilidad, honestidad, justicia, laboriosidad, perseverancia, cooperación, y ayuda mutua y humanismo en su estudio de valores asociados al deporte.

En esta misma línea, Cabrera y Ruiz (2004) subrayan cómo tradicionalmente se ha visto en el deporte un medio de trasmisión de valores de desarrollo personal y social como afán de superación, integración, respeto a la persona, tolerancia, acotación de reglas, perseverancia, trabajo en equipo, superación de los límites, autodisciplina, responsabilidad, cooperación, honestidad, lealtad, etc. Estos valores representan características valoradas como buenas por todos los individuos, pero que no se consiguen de manera directa al acto deportivo, sino que depende de la orientación que los profesionales al cargo y agentes implicados le den. El objetivo es desarrollar en el alumno y practicante valores personales que le ayuden en su desarrollo completo físico, intelectual y social, de manera continua y no aislada al hecho. Asimismo, esta construcción de valores debería ayudar finalmente al individuo a su integración social, como parte del colectivo que representa la sociedad. Los citados autores llevan a cabo un estudio detallado de los valores del deporte destacados por algunos de los autores más representativos.

Del mismo modo, Frost y Sims (1974) presentan una recopilación de los valores de la práctica deportiva.

Tabla 10: Valores de la práctica deportiva.

DIMENSIÓN GENERAL	
<i>Justicia y honestidad</i>	<i>Comportamiento ético</i>
<i>Autosacrificio</i>	<i>Autocontrol</i>
<i>Lealtad</i>	<i>Justicia</i>
<i>Respeto a los demás</i>	<i>Humildad</i>
<i>Respeto por las diferencias culturales</i>	<i>Perfección en la ejecución</i>
<i>Juego limpio</i>	<i>Verdad</i>
<i>Eliminación de prejuicios</i>	<i>Intercambio cultural</i>
<i>Amistad internacional</i>	<i>Autorrealización máxima</i>
DIMENSIÓN PSICOSOCIAL	
<i>Disfrute, diversión, alegría</i>	<i>Lealtad, integridad</i>
<i>Autoestima, autorrespeto</i>	<i>Honestidad, deportividad</i>
<i>Respeto a los puntos de vista diferentes</i>	<i>Valor</i>
<i>Respeto a los adversarios</i>	<i>Respeto a las decisiones de los árbitros</i>
<i>Control emocional, autodisciplina</i>	<i>Determinación</i>
<i>Juego con los límites propios</i>	<i>Autorrealización</i>
<i>Tolerancia, paciencia, humildad</i>	<i>Salud y bienestar físico</i>
<i>Liderazgo y responsabilidad</i>	<i>Amistad, empatía, cooperación</i>
DEPORTE RECREATIVO Y AIRE LIBRE	
<i>Uso creativo del tiempo libre</i>	<i>Iniciativa, originalidad</i>
<i>Estética</i>	<i>Reconocimiento personal</i>
<i>Disfrute y satisfacción personal</i>	<i>Independencia</i>
<i>Participación familiar</i>	<i>Intereses vocacionales</i>
<i>Evasión emocional</i>	<i>Nuevos y continuos desafíos</i>
<i>Participación no competitiva</i>	<i>Logro personal, autorrealización</i>
<i>Autodisciplina y autorrespeto</i>	<i>Aprecio y respeto por la naturaleza</i>
<i>Bienestar físico y psicológico</i>	<i>Control emocional y responsabilidad</i>
<i>Comunicación</i>	<i>Comprensión de sí mismo y de los demás</i>
<i>Liderazgo</i>	<i>Lealtad hacia el grupo</i>
<i>Promoción del logro y la experiencia</i>	<i>Relajación</i>

Asimismo, Gómez (2003) señala los valores presentes en el currículo de Educación Física de Primaria.

Tabla 11: Valores presentes en el currículo de la Educación Física de Primaria.

<i>TOLERANCIA</i>	<i>Aceptación de diferencias hacia actitudes, opiniones y conductas de los alumnos, al margen de prejuicios</i>
<i>INTEGRACIÓN</i>	<i>Inclusión de todos los alumnos sin distinción de raza, género, religión, clase social o capacidad, de tal forma que se considere como un todo homogéneo</i>
<i>SOLIDARIDAD</i>	<i>Incorporación desinteresada de uno o varios alumno a un grupo para una causa o empresa común</i>
<i>COOPERACIÓN</i>	<i>Actuación conjunta de todos los alumnos o de un grupo para alcanzar un objetivo común</i>
<i>AUTONOMÍA</i>	<i>Independencia del alumno en su comportamiento</i>
<i>PARTICIPACIÓN</i>	<i>Realización de la tarea propuesta</i>
<i>IGUALDAD</i>	<i>Oportunidad de acceder a cualquier situación con las mismas condiciones</i>

Finalmente, se puede destacar a Gutiérrez (1995), quien recoge la relación mantenida entre los valores considerados en la Educación Física y en los deportes.

Tabla 12: Valores en la Educación Física y los deportes.

<i>DEPORTE</i>	<i>EDUCACIÓN FÍSICA</i>
<i>Logro y poder</i>	<i>Sociabilidad</i>
<i>Deportividad y juego limpio</i>	<i>Éxito personal y del grupo</i>
<i>Expresión de sentimientos</i>	<i>Creatividad y cooperación</i>
<i>Compañerismo y diversión</i>	<i>Compañerismo y diversión</i>
<i>Habilidad y forma física</i>	<i>Superioridad y auto imagen</i>

Con la intención de esquematizar y clarificar los valores en la Educación Física se elabora la tabla a continuación presentada.

Tabla 13: Valores en la Educación Física.

Carácter	Acción	Cualidad
Individual	Mejora	Salud/bienestar/rendimiento Catarsis/placer/liberación
	Exigencia	Esfuerzo/sacrificio/voluntad Autodisciplina/autocontrol/autonomía
	Desarrollo	Iniciativa/responsabilidad/libertad Valentía/coraje/entereza
	Descubrimiento	Autoconocimiento/identificación/ autoexpresión Autorrealización/autoaceptación/autosuperación
Social	Intervención	Respeto/tolerancia/solidaridad Participación/cooperación/integración
	Nacimiento	Empatía/amistad/compañerismo Fidelidad/lealtad/honestidad

La Educación Física no sólo representa el movimiento del cuerpo o el cuerpo en movimiento, sino su mera presencia como personas y cuerpos no sujetos a una silla o escondidos tras un pupitre. Esta libertad de estar en un lugar no previamente asignado, le concede al alumno la responsabilidad de ejercer dicha libertad, pudiendo dominarse en el espacio o ceder a la catarsis y el libertinaje. El trabajo sobre las normas específicas para las sesiones de Educación Física en sí mismo es muy formativo y una clara educación en valores. Cuando se habla de manera etérea e impersonal sobre valores morales, éticos o cívicos, el alumno no llega a entender la aplicación y practicidad del hecho puesto que necesita verlo materializado. En Educación Física acontecen innumerables ocasiones en que se evidencian estos valores trabajados en otras áreas a nivel más teórico y bajo la hipótesis de unos supuestos que no están sucediendo en la realidad. La Educación Física aporta un sentido pragmático en su aplicabilidad de los valores sobre la realidad del alumno haciendo que dicho trabajo sea simbólico.

Las áreas o disciplinas que componen el currículo educativo son, en su mayor parte, materias eminentemente intelectuales, con la excepción de Educación Plástica y Visual, Educación Musical y Educación Física. Las áreas relacionadas con la mente y su racionalidad, desde la concepción dualista del hombre, siempre han gozado de un mayor prestigio en la tradición histórica, lo cual ha reconocido su status privilegiado en el marco educativo. Las áreas más aplicadas que evidencian y dan cita a otras dimensiones del ser humano que no se ciñen estrictamente a la intelectual, nunca han conseguido alcanzar el prestigio que merecen.

Tradicionalmente la evaluación del alumno se establecía entorno a los contenidos tratados y se clasificaba en tres categorías, conceptual, procedimental y actitudinal. La mayor parte de las materias del currículo dedicaban su mayor carga al terreno conceptual, mientras el procedimental y, especialmente el actitudinal, suponía sólo un complemento y retoque del anterior. Las áreas más aplicadas, por el contrario, conceden mayor importancia al resto de dimensiones del alumno en la medida en que sus aprendizajes van encaminados en otra dirección.

La Educación Física enfrenta todas las realidades del ser humano en estructura y función, y la relación de ambas, por lo que al hablar de educación en valores parece una de las opciones más oportunas o con mayor potencialidad para poner en práctica una verdadera educación que unifique al individuo en su calidad de ser humano y en todas sus dimensiones.

Retomando la clasificación establecida previamente sobre la educación en valores en el marco de la educación general² y la conceptualización de educación en valores como parte del conocimiento que afronta el proceso de intervención educativa desde todas las dimensiones y realidades del ser humano, incluyendo los valores vinculados, se procede a ejemplificar algunas de las implicaciones prácticas sobre la asignatura de Educación Física, recordando que las características del ser humano que le separaban de la animalidad y que, consecuentemente, abordaban la educación, eran la libertad y autonomía, y la identidad y unicidad de la persona.

En cuanto al primer sentido de la educación del ser humano, la libertad y autonomía de pensamiento y actuación, cabe citar las innumerables oportunidades que prestan algunos contenidos de la EF como puedan ser los deportivos, para forjar en el alumno un sentido crítico que le permita contemplar de manera crítica como una actitud negativa, la agresividad manifestada en determinados encuentros deportivos, por grupos de hinchas de los que algunos de los alumnos pudieran incluso formar parte. Asimismo, frente a esa emoción desenfrenada que asedia a los hinchas y canalizan en forma de agresividad, se debe formar al alumno a dominarla, para poder así decidir su comportamiento, no controlado por la catarsis y el desenfreno, sino por la voluntad de gobernarlo de manera consciente. Asimismo, la libertad y autonomía también reside en el dominio de la técnica y en la posibilidad de alejarse de ella, tras su previo conocimiento y dominio, para crear otra original. En este sentido, el dominio de la técnica en Educación Física no sólo evoca técnicas entendidas en el sentido más

² La clasificación sobre la educación y los valores se localiza en la tabla 8 anteriormente mostrada.

intelectual como conocimiento certero de una realidad cognitiva, sino también atañe a técnicas físico-motrices del cuerpo en movimiento o incluso en la inmovilidad del mismo.

En cuanto a la segunda vertiente, la identidad y unicidad del ser humano, queda definida por la propia concepción de la materia, la cual da cita al cuerpo en estructura y función y la evidencia conjunta de ambas realidades en todos los contextos de la existencia humana. La Educación Física es el único lugar posible para reintegrar el cuerpo en todas sus realidades, puesto que el resto de materias estudian ampliamente el terreno intelectual, pero olvidan el cuerpo como soporte estructural de la función atribuida, mientras la Educación Física no olvida ninguna de ellas, ni su conexión, y supone el único haber donde se relacionan todas las esferas cuyo vínculo o nexo de unión es el movimiento del cuerpo. Por otro lado, la Educación Física cumple una gran labor socializadora en la medida en que una forma muy frecuente de trabajo es en grupos, de menor a mayor número de personas, por lo que implica una necesidad de convivencia social, sin olvidar su función personalizadora al posibilitar la adaptación a cada alumno en particular.

Si bien es cierto, la Educación Física brinda tantas posibilidades de educación en valores como de trasmisión de su antivalor, por lo que al docente de la materia le corresponde una inevitable e ineludible labor de formación multidimensional.

En ocasiones, el docente cree entender dicha formación en valores en la libertad e identidad del ser humano, y dirige sus clases de tal manera que conducen al libertinaje y, finalmente la imposibilidad de aprender. Tan necesario es conocer la técnica para alejarse de ella y originar una nueva creación, como instaurar las condiciones de una buena convivencia para comenzar con cualquier aprendizaje. Un alumno de primeros cursos de enseñanza no domina ni la técnica, ni su autocontrol, ni el sentido crítico, por lo que el primer reto será formarle en dicha técnica, así como en el control de sus impulsos y el ejercicio de la voluntad o en su autonomía y sentido crítico. En ocasiones, esta enseñanza-aprendizaje debe acontecer bajo el mando autoritario del profesor en su ejercicio de adoctrinamiento de sus alumnos, ya que para ejercer la libertad, son precisas unas capacidades, competencias y cualidades previas de los alumnos como grupo de individuos y como suma de cada uno de ellos.

Por otra parte, el docente debe asegurar una convivencia social digna del aula o lugar de formación. La flexibilidad y adaptación personalizada a cada alumno que le permita alcanzar su identidad llega de la mano de la sabiduría, lo cual implica también un saber social de inmersión en el grupo al que pertenezca.

La Educación Física se inserta en un sistema educativo fundamentado en el dualismo cuerpo-mente según el cual el cuerpo permanece subordinado a merced del cuerpo. La Educación Física es así concebida como la disciplina encargada de asegurar una buena salud física de la persona para que pueda desarrollar sin límites físicos las potencialidades de su intelecto.

En este sentido, se le imprime al alumno la necesidad de esforzarse, de sacrificarse, de desarrollar su voluntad, pero siempre dirigida a la dimensión intelectual de la persona, y nunca a su realidad corporal en todas sus dimensiones. El alumno así desarrolla finalmente una gran capacidad de sacrificio dedicando su tiempo

a memorizar tantos conocimientos como se le haya requerido, pero se queda sin energías cuando debe enfocar su esfuerzo a hacer ejercicio físico para mantener su salud física, o cuando debe renunciar a placeres corporales inmediatos para alcanzar el dominio de su cuerpo en beneficio de placeres superiores, ya sean existenciales, espirituales o religiosos.

El reto educativo es formar alumnos con capacidad de autorrealizarse, definirse, integrarse y, al mismo tiempo, identificarse como únicos.

La EF se presta para el trabajo en valores como una herramienta excelente de posibilidades ilimitadas, y se nutre de disciplinas afines y miembros, lo que le brinda mayor riqueza, previo necesario tratamiento de purificación de valores o adaptación al entorno educativo.

La Educación Física aborda, abarca, estudia y trabaja contenidos y campos muy dispares, todos ellos basados en el movimiento corporal. Cada disciplina que conforma el área le añade una riqueza, a la vez que le vincula a los valores que la sustentan.

No obstante, el empleo de determinadas disciplinas como contenido curricular en Educación Física exige una labor previa de depuración de objetivos y valores que trasciendan al mero contenido. En este contexto, cobra especial importancia el tratamiento llevado a cabo sobre el deporte como contenido educativo dentro del marco de la Educación Físico-deportiva.

1.5. Deporte, valores y EF

Existe gran confusión en torno a conceptos muchas veces reducidos a sinónimos tales como gimnasia, educación física, deporte, actividad física, ejercicio físico, etc. Tradicionalmente la gimnasia ha sido el principal término de confusión con la Educación Física, pero hoy en día la inexactitud a este respecto parece quedarse en un error a nivel terminológico, ya que se sigue denominando vulgarmente “gimnasia”, sin embargo, la segunda mayor confusión se produce a nivel conceptual, ya que la Educación Física se ve reducida y absorbida por el “deporte”. La Educación Física parece haber priorizado siempre objetivos de salud física o de ocio, razón por la cual es confundida con el término de “gimnasia” y el concepto de “deporte” respectivamente. No cabe duda que la Educación Física utiliza ambos como contenidos y medios educativos, pero en ningún caso puede ser reducida a ellos.

Adentrándose en el terreno deportivo como actualmente el mayor signo de confusión con la Educación Física, se puede observar que éste, el deporte, es el gran aliado y, al mismo tiempo, el primer enemigo de la Educación Física. Es una herramienta para la EF pero a la vez puede representar el antivalor. El deporte patenta determinados valores en función de cómo es tratado y afrontado en el marco educativo.

Se pueden diferenciar definiciones muy variadas de Deporte, desde las más puristas hasta las más idealistas. Así, Parlebás (1986) lo define como “*situación motriz de competición institucionalizada*”, es decir, el conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición y con carácter institucionalizado. En la misma

línea Hernández (1993) lo define como *“situación motriz de competición reglada de carácter lúdico e institucionalizado”*. Del mismo modo, García (1993) añade un nuevo matiz, su vertiente intelectual, y lo define como *“actividad física e intelectual humana, de naturaleza competitiva y gobernada por reglas institucionalizadas”*. Por el contrario, Cagigal (1985) desde una visión más idealista, lo define como *“aquella competición organizada que va desde el gran espectáculo hasta la competición a nivel modesto; también es cada tipo de actividad física realizada con el deseo de compararse o de superar a otros o a sí mismos, o realizada en general con aspectos de expresión, lúdicos, gratificantes a pesar del esfuerzo”*.

Ya desde su mera concepción, y de manera análoga a lo que sucedía con la Educación Física, el deporte puede ser entendido desde una perspectiva más purista y crítico o desde un enfoque más idealista e historiográfico. De este modo, el deporte puede preservar valores o desvelar su antivalor en función de la concepción que establece su origen y de la forma de abordarlo.

Parlebás, Hernández y García asumen el deporte como una actividad meramente competitiva en el seno de una institución que legitima unas reglas estandarizadas que aseguran la justicia en la competición. La connotación más importante es que el objetivo es finalmente competitivo, el resto de características se ocupan de garantizar que ésta se realice en las mejores condiciones. A priori, la competición se embarca en valores asumidos universalmente como positivos o dignos de alcanzar por todos, sin embargo, la aberración de la competición desemboca en su antivalor al tratar de esconder la trampa en la regla para alcanzar el objetivo último de ganar en la competición. En este caso, el antivalor sería el no respeto de las reglas intentando disimular a ojos del resto dicho engaño. Asimismo, cada definición aportada por su correspondiente autor, enfatiza e implica diferentes dimensiones del individuo, así por ejemplo, García enfatiza su valor intelectual.

Todas estas definiciones revelan por tanto dos líneas de pensamiento sobre la concepción del deporte, una que confía en los valores limpios del deporte concebido en un sentido más amplio, y otra que denuncia valores turbios y contaminados del deporte por su carácter meramente competitivo.

En lo que se refiere a la línea historiográfica o idealista sobre el origen del deporte, se sitúa éste en el origen mismo del hombre y la civilización. Sería por tanto deporte todas las competiciones, espectáculos y rituales desarrollados por diferentes sociedades a lo largo de la historia. El deporte sería fundamentalmente juego y aportaría placer, diversión, salud y, por ende, sería educativo. Según esta teoría, cuando se enfatiza demasiado la competición, las reglas, el rendimiento o se profesionaliza, siendo objeto de interés político y económico, es cuando pierde su esencia positiva. Se enmarcarían en esta corriente autores como Carl Diem, Mandell, Huizinga, Piernavieja o Cagigal. Los valores del deporte en esta perspectiva serían coincidentes con los declarados universales al ser reconocidos como positivos y admirables por todos, es decir, valores hedonistas, de catarsis, biológicos, de salud, de rendimiento en el sentido de aumento de capacidades físico-motrices, valores dinámicos, etc.

En lo que se refiere a la segunda concepción del deporte en un enfoque más crítico, el deporte sería una construcción social que no existe desde siempre sino que su origen se puede situar en las sociedades urbanas industriales del siglo XVIII, en particular en Inglaterra. Según esta teoría, las actividades físicas en que se inspiran estos deportes, antiguamente luchas, carreras, juegos populares, etc., existen desde hace tiempo, lo que cambia es la función social que cumplen al tratarse de manera deportivizada. Se inscriben en esta línea autores como Elias, Dunnig, Bhrom, Parlebás o Barbero. Los valores otorgados al deporte serían más bien coincidentes con los considerados el antivalor por la deformación del objetivo, ganar como máxima y único reto. En esta línea, se destacan los valores del deporte como la mentira, la falsedad, la no empatía, la insolidaridad, la falta de respeto a las reglas, los contrarios e incluso los compañeros, la trampa fácil frente al sacrificio más costoso, etc.

En cualquier caso, la procedencia etimológica del término deporte parece remontarse a la lengua provenzal con el nombre “deport” que, en el siglo XI, significaba diversión, ocio o pasatiempo agradable. Por lo que originariamente parece asumido que la introducción del deporte presumía valores hedonistas y dinámicos.

Su evolución y promoción deportiva acontece de la mano de Arnold como creador de las “Public School Inglesas” con una función predominantemente de educación moral, y de Coubertain con el inicio de los Juegos Olímpicos modernos en 1896, inspirados en los juegos olímpicos de la época griega, y con un fin de educación social. Si bien es cierto, pronto se convierten en objeto de intereses políticos y económicos. En este sentido, la evolución seguida por el deporte manifiesta su desarrollo en el marco de valores positivos en su dimensión moral y social.

En la medida en que el deporte y la práctica deportiva crece, las actividades se van diversificando en función de numerosos criterios como pueden ser la participación, resultando así en un tipo de deporte activo frente a otro pasivo o espectáculo, en función de la exigencia y tratamiento del mismo, derivando en deporte de alto rendimiento, para todos y deporte educativo, o en función del enfoque, ya sea el deporte recreativo o el deporte profesional. Conforme las prácticas deportivas se van diversificando, se especializa el deporte de alto rendimiento donde el objetivo de ganar la competición resta importancia a cualquier otro que no contribuya a éste de manera directa, aventurando y repercutiendo el nacimiento del antivalor. Paralelamente, crece el deporte espectáculo, que asume los valores del deporte profesional visualizado en los medios de comunicación masivos, así como su valor hedonista o placer desde una dinámica de ocio estrictamente pasivo. Este ocio pasivo abandona asimismo los valores del deporte biológicos, puesto que el objetivo no es mantener y mejorar el estado físico-motriz, sino simplemente un descanso placentero.

Partiendo del origen y la evolución del deporte, y entendiendo sus diferentes enfoques al respecto, son numerosos los autores que han atribuido diferentes funciones y valores implícitos en el deporte. Aunando las posturas más contradictorias, y siguiendo a Lapresa y Ponce de León (1999), que a su vez recogen las ideas de Barbero (1990), Heinemann (1994), Rodríguez (2000), Comellas Carbó o Benilde Vázquez, se resumen los valores del deporte entorno a cuatro ámbitos, educativo, salud psico-física, socio-político y económico, analizando las funciones sociales

desempeñadas por el deporte en su vertiente positiva y negativa, exponiendo en primer lugar su valor y en segundo su antivalor en ese mismo tema.

En cuanto al ámbito educativo, se puede decir que el deporte es un medio de educación en valores, sin embargo, en la mayor parte de ocasiones prima su carácter físico-motriz olvidando el resto de dimensiones más humanas. Además permite utilizar la energía lúdica, el placer del juego por el juego, la creatividad y la expresión espontánea, pero cuanto más normalizado es, menos libertad deja. El deporte brinda la posibilidad de promover valores positivos como el respeto al adversario, la cooperación, el respeto a las normas, o la valoración del buen juego del contrario, sin embargo, la excesiva valoración de la competición y el resultado, rendimiento y victoria, del deporte de élite e incluso del deporte base lleva a los valores contrarios.

En lo que se refiere al ámbito de la salud física y psíquica, el deporte promueve los hábitos positivos, sin embargo, la práctica sobreexigente lleva a la sobrecarga física y psíquica con el consiguiente riesgo de aumentar lesiones, incluso conducen a prácticas como el dopping. A este respecto, Benilde Vázquez propone que las campañas que fomentan el deporte incluyan indicaciones del tipo, intensidad y duración de la práctica. El deporte funciona como válvula de escape para la tensión dado que es una forma de catarsis, pero a la vez puede desembocar en violencia como expresión inadecuada de tensión y frustración. Por el contrario, Elias menciona su función de canalización de la agresividad. Por último, el deporte contribuye a moldear la imagen corporal y a una autoafirmación estética. Si bien es cierto, este actual culto al cuerpo puede caer en extremos desvirtuando incluso la imagen corporal y arriesgando la salud a todos sus niveles.

En el terreno social y político, el deporte puede suponer una fórmula de recreo y evasión de otros problemas, sin embargo, llevado al extremo, puede ser utilizado por el poder político para desviar la atención social a otras cuestiones. También podría suponer un medio de promoción social ya que teóricamente todos compiten en igualdad de condiciones para llegar a la élite deportiva como aspiración máxima. Realmente no se entrena en igualdad de condiciones sino que los que inicialmente tienen más tiempo y dinero tienen más opciones para entrenar, por lo que parten con una gran ventaja. El deporte favorece la integración social en la medida en que aglutina al país a unos juegos olímpicos, pero también puede promover el enfrentamiento contra otros equipos y países. Benilde Vázquez menciona que se asocia normalmente a ideologías como la libertad, la igualdad, la universalidad, la diversión, la juventud, el desinterés o la solidaridad entre pueblos, y que presenta una realidad neutral y transpolítica, más allá de las clases sociales o la religión, pero las corrientes críticas lo analizan de diferentes modos, argumentando su contribución a la ideología capitalista, como subrayan Bhrom o Hargreaves, o como fenómeno de impregnación fascista, en palabras de Caillat.

En referencia al ámbito económico, en principio se promovió la ideología "amateur" ligada a una concepción aristocrática del deporte. La discriminación se vincula así a la importancia dada a la marca y al récord que requieren cada vez más tiempo, dedicación y entrenamiento. Es un gran mercado que mueve grandes cantidades de dinero y supone una posibilidad laboral, tango a nivel de deportistas profesionales, como de venta de artículos, instalaciones o servicios anejos como pueda

ser la hostelería. La organización de grandes eventos como los juegos olímpicos supone un aumento de infraestructuras, de la promoción turística de ese país, un aumento de la ocupación hostelera y la promoción internacional del mismo, sin embargo, deriva un alto impacto ecológico ante la imposibilidad de utilización popular de tales instalaciones. Y, por último, supone la atención prioritaria que otorgan los medios de comunicación masivos al hecho deportivo, lo cual incentiva la promoción del deporte con su carga positiva y negativa de información.

Ante esta tesitura sobre las funciones sociales del deporte, la Educación Física debe tener claro qué valores quiere impregnar al tratamiento del deporte dentro de su campo de aplicación como contenido del área.

Diferentes autores han aportado sus consideraciones sobre las relaciones entre deporte y educación en la medida en que siempre han resultado problemáticas y adoptado posiciones contrapuestas. Vázquez propone superar estas concepciones extremas e intentar aprovechar la realidad y posibilidades del deporte, con su gran significación social y cultural, para sus fines educativos, para lo cual propone reflexionar sobre lo que el deporte puede aportar a la educación y lo que ésta puede aportar al deporte.

El deporte puede aportar a la educación juego ya que éste está presente en la Educación Física escolar en dos puntos de vista, la educación a través del juego y la educación para el juego. También le puede aportar agonismo o competición, ya que la competición en sí misma no es buena ni mala, todo depende del uso que se le dé. Asimismo, puede aportar ejercicio físico y experiencias motrices diversas.

Por su parte, la educación puede aportar al deporte, especialmente de base, la superación del mimetismo que caracteriza al deporte profesional, del predominio competitivo, de las tendencias de selección deportiva temprana o especialización deportiva precoz.

1.6. Origen de la EF

El presente estudio centra su interés sobre el campo de la Educación Física entendida en el amplio sentido del término, y analizando detenidamente los valores atribuidos a la actividad física antes de entrar a formar parte del currículo escolar, así como los valores atribuidos a cada disciplina sobre la que versa o se apoyan determinados contenidos de la Educación Física como materia curricular.

La Educación Física es y ha sido concebida desde ópticas muy diversas desde su más remoto origen. Tal es así que, como a posteriori se expone, no existe acuerdo en ubicar el inicio de la misma a lo largo de la literatura.

Siguiendo a Barbero (2007:26), *“el surgimiento de la Educación Física, entendida como una forma de ejercitación científica cuyo objetivo fundamental es la salud, no se produjo hasta el siglo XIX, y, en muchos casos, habría que esperar hasta bien entrado el siglo XX para asistir a su establecimiento generalizado y obligatorio en la escuela”*. Frente a esta visión se enfrentan otras que se posicionan contra ella. Así por ejemplo Zagalaz (2001:28) afirma que *“retomando la evolución de la Educación*

Física y el Deporte, hemos dicho que se remonta a los orígenes del hombre, quien, para subsistir, tenía que enfrentarse a situaciones adversas, así como a los animales del entorno”.

Así, por un lado, algunos autores entienden la Educación Física como la educación de lo físico, del cuerpo, lo cual es inherente al ser humano desde tiempos inmemorables persiguiendo distintos fines como puedan ser la supervivencia, el agonismo, el arte, la guerra, etc., en todo caso, el hombre se enfrentaba a su cuerpo y asumía el reto de mejorarlo en alguna de sus modalidades. Partiendo de esta primera apreciación, se llevará a cabo un recorrido por las funciones atribuidas al movimiento en la medida que la Educación Física es considerada fruto de su larga tradición e historia, contemplando ésta desde su más remoto origen, al margen de apreciaciones más deterministas sobre el origen de la disciplina.

Y, por otro lado, determinados autores entienden la Educación Física como una asignatura del currículum desde el momento en que ésta entra en el marco legislativo a través del cual ha viajado por innumerables momentos históricos. Como repercusión de este largo trayecto, la metodología, objetivos y contenidos de la misma han ido cambiando en igual medida en que lo han ido haciendo los enfoques sociológicos, históricos, y psicopedagógicos.

La perspectiva que aborda la concepción, y así el origen, de la Educación Física define a su vez el valor y función asignada a la misma. De este modo, los autores que la entienden como inherentes al ser humano, ubicando su origen en la Prehistoria, la asignan valores muy dispares como el agonismo, la supervivencia, los rituales, etc. Mientras que los autores que se posicionan en una perspectiva más inflexible, entendiendo el origen de la Educación Física en el momento que nace en la escuela como materia curricular, la vinculan a valores más pedagógicos, morales y biológicos, puesto que depuran los valores asociados al movimiento ofreciendo de ellos los considerados más educativos.

El presente estudio concibe la Educación Física como una educación de lo físico en su dinámica de movimiento o motricidad en el marco legislativo y curricular. Sin embargo, hasta la aparición de la Educación Física como materia educativa, la educación de lo físico-motriz siempre ha estado presente de una u otra manera, y la Educación Física actual repercute toda esa evolución histórica, de tal manera que su estudio se torna imprescindible.

1.7. Valores de la EF

Previamente se ha llevado a cabo un estudio detallado sobre las aportaciones de la Educación Física a tenor de la educación en valores. En todo caso, se habla de valores morales, sin embargo, la Educación Física persigue otras muchas funciones o valores que no afectan sólo a la dimensión moral, sino también biológica, psicológica, intelectual e incluso filosófica.

Se podría establecer todo un recorrido a lo largo de la historia donde el movimiento y las actividades físico-deportivas han ido asumiendo diferentes funciones.

Así, en la Prehistoria cumplía funciones de supervivencia y adaptación al medio mediante la caza, las luchas tribales o los cambios de hábitat, y al mismo tiempo, cumplía funciones religiosas y de rituales en forma de danzas y rudimentarias escenificaciones.

En la Grecia clásica se alcanzó el zenit de la civilización en aspectos como política, arte, filosofía, y gimnástica en su vertiente de danza o medicina, ámbitos con los que se encuentra estrechamente vinculada la Educación Física. Se otorga gran importancia a la Educación y la Educación Física es una parte integrante de ella que cumple múltiples finalidades que se pueden concretar en utilitaria, en la medida en que se utiliza como preparación militar, agonística, ya que se realizan competiciones de capacidades y habilidades física, y artística, especialmente en los campos de danza y estética. Es en este período en el que se instaura el dualismo filosófico cuerpo-alma y que concibe el alma como entidad espiritual e intelectual, y el cuerpo como mera funda o carcasa del alma y sólo digna de educación en este sentido.

Roma recoge la herencia clásica griega pero empobreciéndola en parte mediante la sustitución del componente médico-higiénico-educativo por una consideración de diversión, pasatiempos y espectáculo. Así, la Educación Física engloba funciones utilitarias de preparación militar, lúdicas de juegos de pelota especialmente, de espectáculo en las carreras de carros o luchas de gladiadores, e higiénicas, mantenidas por personalidades como Galeno, el célebre médico de gladiadores.

La Edad Media es una edad oscura en lo cultural y también respecto a la Educación Física profundizando en el dualismo cuerpo-alma y tomando únicamente funciones utilitarias de preparación para la guerra y agonística, en la celebración de torneos y justas. En estas actividades participaba solamente uno de los tres estamentos existentes, la nobleza, excluyéndose el clero y el pueblo llano, los villanos. Según Pedraz, en la Edad Media la Educación era poco importante y no servía más que para confirmar lo que la cuna marcaba en la persona; nobleza o vasallaje.

En el Renacimiento se dan cita humanistas como Mercurial que permiten recuperar los valores de la antigüedad clásica, entre ellos la Gimnástica, entendiéndola, al igual que los griegos, como el conjunto de ejercicios corporales cuya finalidad era la salud, la fuerza y la robustez física de los individuos. Con todo ello, la Educación Física recupera sus funciones higiénica y educativa. Además, aparecen los primeros pedagogos como Vittorino Da Feltre que funda la Casa Giocosa, donde la actividad física forma parte destacada del currículum. Por su parte, los jesuitas dan a la actividad física en el siglo XV una función catártica y compensatoria dentro de su currículum fuertemente intelectual.

La Ilustración (siglo XVII) es el siglo de oro de la pedagogía con un punto de inflexión en el que la Educación comienza a popularizarse y la Gimnástica se torna parte fundamental de la educación joven. Ilustres pedagogos como Rousseau o Pestalozzi dan fe de ello incluyendo en sus programas educativos la educación sensorial en la Naturaleza, las aptitudes corporales, la higiene y la vida sana.

En el siglo XIX surgen las escuelas gimnásticas como evolución lógica e intento de dotar de un método a la Gimnástica. Son cuatro las escuelas gimnásticas y están ligadas a ubicaciones y personajes concretos. Por un lado, la escuela alemana está

impulsada por Guts Muths y asigna un sentido muy amplio a su gimnástica, donde los ejercicios pueden ser útiles y educativos. Su Educación Física tiene una función anatómico-funcional y cognoscitiva enfocada al nacionalismo. Por otro lado, la escuela sueca, representada por P. H. Ling y con un método analítico y estático con funciones higiénicas, compensatorias y pedagógicas, dando lugar a la gimnasia sueca. Asimismo, la escuela francesa, tuvo como pionero al militar F. Amorós y máximo exponente al también militar G. Hébert, quien desarrolló el método natural asignándole funciones anatómico, funcionales y pedagógicas a la Educación Física. Este método entroncó perfectamente con los principios pedagógicos de la Escuela Nueva. Y, finalmente, la escuela inglesa, con su artífice T. Arnold, quien otorga a la Educación Física funciones agonísticas, anatómico-funcionales y pedagógicas a través de la actividad física con forma de juegos, competiciones deportivas y entrenamiento deportivo, promoviendo al mismo tiempo el fair-play y la universalización de normas para cada deporte, lo que terminará dando lugar a las competiciones deportivas internacionales.

A mediados del siglo XIX la Educación Física, entonces Gimnástica, entra a formar parte de la escuela, no obstante, en este epígrafe se aportan ideas generales sobre la Educación Física concebida en su sentido más amplio.

En el siglo XX evolucionan las escuelas surgidas en el siglo XIX y sus correspondientes sistemas se internacionalizan, relacionándose entre sí y dando lugar a las gimnasia rítmica y artística, al movimiento deportivo, a las formas gimnásticas-rítmicas no competitivas, como el aeróbic o el gym-jazz, y a la corriente psicomotricista inspirada en las ideas de Rosseau y en las más próximas de Piaget, teniendo como máximo representante a Le Boulch en su defensa de la Educación Física como potenciadora del desarrollo cognitivo e intelectual del alumno.

En este contexto, la Educación Física ha ido revistiendo diferentes connotaciones a lo largo de la historia. Si bien es cierto, en el S. XIX y parte del XX el modelo dicotómico del ser humano y el tradicional dualismo cuerpo-alma, quedaba reflejado en los fines que perseguía la Educación Física, reduciéndolos a su dimensión somática, y contrastando con su posible contribución a la trasmisión de valores morales, que de manera no explícita se llevaba haciendo desde hacía mucho tiempo.

Durante este período, segunda mitad del s. XIX y primer tercio del s. XX, la Educación Física, siguiendo a Pastor (2009:12), persigue objetivos sanitarios o de salubridad e higiene, educativos, personales y cívicos o patrióticos. En cuanto a los valores higiénicos-sanitarios, destaca su empleo como medicamento, corrector de costumbres no saludables o medicina dentro del modelo médico. En cuanto a los valores pedagógicos o valores que se pueden transmitir en el ámbito educativo, se subrayan los relativos al desarrollo físico o de sus capacidades, cualidades y aptitudes físico-motrices, así como los relativos al desarrollo psicológico, moral o ético, y también los valores que denomina equilibrados que le alejan de la fatiga o sobrecarga. Por último, en cuanto a los valores cívicos, se explica cómo la sociedad industrializada alberga ciudadanos de baja forma física, disminuyendo su potencia como nación ya que su eficacia depende de la calidad de sus soldados y trabajadores. Este hecho despierta el interés por mejorar la raza, y la Educación Física y la Gimnasia se plantean como una herramienta al servicio de tal fin, la continuidad regeneracionista, además

de contribuir a sus valores patrióticos. Pastor (1997:211) sintetiza estos postulados en la siguiente tabla:

Tabla 14: Valores de la Educación Física.

Valores de la Educación Física		
<i>Higiénico-sanitarios</i>	<i>Educativos</i>	<i>Cívicos</i>
<i>Como medicamento</i>	<i>Desarrollo físico</i>	<i>Eficacia regeneracionista</i>
<i>Como difusor de hábitos higiénicos</i>	<i>Aptitudes anatómicas y fisiológicas</i>	<i>Objetivos cívico-patrióticos</i>
<i>Como corrector de hábitos de vida</i>	<i>Aptitudes psicológicas</i>	<i>Objetivos nacionalistas</i>
<i>Como previsor de la salud</i>	<i>Actitudes éticas</i>	<i>Objetivos militares</i>
<i>Como instrumento higiénico</i>	<i>Valores morales</i>	<i>Objetivos recreativos</i>
	<i>Equilibración del surmenage</i>	<i>Integrador social</i>

La tradición en Educación Física ha oscilado de manera general entre objetivos dirigidos a la salud y concepciones más deportivas del área. En medio de esta doble distinción, Barbero (2005:34-35) explica las valoraciones atribuidas a ejercicios analíticos repetitivos que primaban la utilidad y docilidad del cuerpo, frente al deporte que ostentaba la clase más elitista y, así, los centros educativos de titularidad privada mayormente representados por la clase acomodada. En este sentido, queda bien recogida la idea de gimnasia frente a deporte en la aclaración de Spencer (1983:209-210) donde dice que *“el ejercicio gimnástico es analítico, fatigoso y monótono, mientras que el juego deportivo es global, espontáneo, interesante y placentero. Este placer y ese interés intrínseco por el juego deportivo provocan una mayor y diferenciada excitación nerviosa y cerebral que, a su vez, multiplica cualitativa y cuantitativamente los beneficios. La gimnasia, por el contrario, carece de estímulos morales, no va más allá de la mera repetición y, por ello, es esencialmente defectuosa”*. Ante esta dicotomía surgió un nuevo posicionamiento, el de la psicocinética y la psicomotricidad como valor del cuerpo sabio, el cual abre miras a nuevos valores del cuerpo asociados a este cuerpo sabio. Y finalmente un nuevo universo, el de la expresión y la comunicación corporal otorgando al cuerpo su valor como terapeuta.

Barbero (2005:32), tras describir detalladamente la inclusión de contenidos físico-deportivos bajo el marco escolar, subraya cómo a lo largo del siglo XIX e inicios del siglo XX se ensalzó la importancia de la salud del cuerpo individual y colectivo que perseguía un cuerpo sano y robusto.

En este sentido, Niño y Viñas (2013) creen necesario que España mejore la raza, ante lo cual el papel de la Educación Física puede ser muy importante. El vigor y la fortaleza corporal honran al individuo con una mayor capacidad para ganar el pan de cada día con el sudor de la frente, y mayor privilegio de gozar de una buena salud. Pero, a su entender, los frutos de dicho cuerpo hábil, capaz y sano, son recolectados no por el individuo y su familia o entorno cercano, sino por el Estado, al contar con ciudadanos más productivos y menos caros dentro del sistema sanitario.

En el siglo XXI la diversidad de prácticas y contenidos integrados en la Educación Física es tal que resulta complicado reducir a una línea las funciones, y así

valores, asignadas a ésta como movimiento del cuerpo en su conjunto. De manera general, se puede decir que la Educación Física cumple funciones o toma valores de conocimiento, anatómico-funcional, estética y expresiva, comunicativa y de relación, higiénica, agonística, catártica y hedonista y compensadora. Y las líneas de intervención pueden ser concretadas en el cuidado del cuerpo y de la salud, la mejora corporal, la mejora de la forma física, la utilización constructiva del ocio y la mejora de la relación interpersonal y sociocultural.

Desde el momento que entra a formar parte del currículo educativo, la Educación Física toma valores de los contenidos en que se apoya. De este modo, la Educación Física viaja a través de valores mecanicistas de condición física y salud, otros de ocio y diversión, así como morales, otros de conocimiento intelectual de mano de la psicomotricidad y, finalmente, se tiñe de valores expresivo-comunicativos y su integración en el medio natural.

Sin embargo, y a pesar del trayecto recorrido, la Educación Física no se ha reencontrado con todos los valores, planos, dimensiones humanas bajo una perspectiva holística y unitaria, por razones muy diversas. En primer lugar, trata de eludir el necesario proceso de depuración previa de cualquier disciplina o contenido que trabaje, evadiéndose de la reformulación de objetivos y tomando éstos de manera directa, incluso cuando se presentan como contrarios al hecho educativo. La Educación Física se convierte así en una compilación de disciplinas vinculadas al movimiento del cuerpo en su ámbito físico-motriz olvidando su más sincera esencia y anteponiendo los contenidos prestados frente a los objetivos sobre los cuales no se llega a reflexionar. En segundo lugar, no presta flexibilidad a la técnica y la reproducción de modelos cualquiera que sea el tema o el contenido que cursa, por lo que limita sus posibilidades de intervención educativa y en valores. En tercer lugar, la concepción de la Educación Física en el marco del sistema educativo refleja la concepción de la actividad físico-deportiva en la sociedad. Sin embargo, los valores asignados a la actividad físico-deportiva no son siempre o no deben ser directamente asumidos por la Educación Física puesto que en muchas ocasiones podrían no ser educativos o representar para la educación el antivalor. Esta doble interpretación es difícilmente conciliable. Así, es preciso analizar los valores tomados de algunas de las disciplinas que estructuran los contenidos vicarios de la Educación Física como es el caso del deporte, como se detalla posteriormente.

Finalmente, y para concluir las funciones o valores de la Educación Física, se recoge la siguiente tabla aclaratoria:

Tabla 15: Valores de la Educación Física.

Dimensión	Desarrollo, aumento, incremento, perfeccionamiento, mejora
Físico-motriz-deportiva Biológica	Capacidades físicas Cualidades motrices Habilidades básicas y específicas
Psicológica	Aptitudes psicológicas
Psico-social	Competencias emocionales, socio-afectivas
Ético-social	Actitudes éticas, comportamientos cívicos
Psicológica, social, ética	Valores morales
Filosófica	Condición existencial
Intelectual	Facultad lógica, de razonamiento
Todo ello teñido de un carácter	
dinámico, lúdico, agonístico, catártico, higiénico, compensador	

2. EDUCACIÓN FÍSICA, CUERPO Y SUS VALORES

2.1. El cuerpo y sus valores en EF

La Educación Física es una de las ramas del saber que más ha evolucionado desde su origen, en parte debido a los matices aún no determinados que definen su concepción y delimitan su campo de estudio y aplicación.

En todo caso, la Educación Física repercute, al igual que lo hacía la educación en términos generales, la sociedad que le rodea y le impregna de su cultura. La sociedad postmoderna en el mundo occidental premia el rendimiento y, así, busca en los alumnos seres potencialmente eficientes y productivos que aseguren la pervivencia del sistema establecido. La Educación Física se ocupa de adoctrinar un cuerpo sano, capaz de rendir y producir, sin verse asediado por la enfermedad que lo haría menos capaz, menos productivo.

En este interés, la Educación Física ha ido nutriéndose y enriqueciéndose de otras ciencias como puedan ser la Biología. De este modo, se ha vinculado el movimiento del cuerpo a la estructura y función primaria del mismo, para entender en mayor medida su relación y poder llegar a alcanzar el máximo rendimiento físico-motriz.

Hoy en día se puede afirmar que se concibe el tratamiento del cuerpo dentro del marco de la Educación Física bajo la integración de saberes y objetivos que conciernen tanto al campo biológico y fisiológico, como al psicoorgánico y las interrelaciones entre ambos. Se fundamenta así, en afirmaciones como la citada por Contreras, donde señala que el cerebro es parte del sistema nervioso central biológicamente hablando, tiene funciones de control voluntario de los movimientos y pensamiento consciente, pero a su vez constituye la sede de la vida sensitiva y psíquica (1998).

En esta misma línea, Cagigal (1979) da un paso más allá reflejando en su definición de Educación Física la incidencia recíproca de estas realidades y, al mismo tiempo, su relación con otras dimensiones del ser humano además de la biológica, fisiológica, psicoorgánica y su interrelación, señalando que es una ciencia aplicada a la

Kinantropología, que ayuda al individuo en la potenciación de sus posibilidades personales y de relación social, prestando especial atención a sus capacidades físicas de movimiento y expresión.

Sin embargo, lejos de la utopía que proyectan las palabras de los citados autores y su romanticismo, la Educación Física centra su mirada en el cuerpo y su movimiento en su dimensión somática, pero se olvida de reflexionar sobre el origen, lo que da vida al movimiento, la esencia misma del cuerpo. El docente se forma en el movimiento del cuerpo en sus más variadas disciplinas y habilidades, sin embargo, la concepción del mismo pasa totalmente desapercibida. El profesor no es más que un mero reproductor de conocimientos y prácticas físicas que le prescribe el currículo, pero la legislación no recuerda el cuerpo en sí mismo, integrado en la persona. ¿Por qué? Probablemente un cúmulo de muchos pequeños despropósitos, falta de formación en este aspecto del profesorado, falta de “casta” en el profesorado, instalaciones frías, desoladas que no nos recuerdan la belleza de la que tanto hablaba Platón como única vía de acceso a lo suprasensible, todo lo que sale en la televisión, lo que nuestro mundo como mundo valora... Se enseñan cosas importantes, o más que importantes, necesarias para la vida, pero no todo lo urgente es importante se dice. Eso de “hacer alma” se ha olvidado totalmente, o nunca se ha sabido. Pero este tipo de cosas sólo se pueden enseñar cuando uno las ha recorrido, atravesado por sí mismo, y sin saberlo, su conducta, su manera de moverse, su respeto a todo lo viviente, la indiferencia de su cuerpo (así podría haberlo dicho Baudrillard) inspira a los alumnos. El cuerpo es una herramienta privilegiada para acceder a ese otro espacio ontológico. El cuerpo, educándole, puede ayudar a estar totalmente presente en el ahora, en su respiración; por ahí empiezan todas las escuelas espirituales su recorrido.

La Educación Física tendría muchas posibilidades de intervención, sin embargo sólo se preocupa de adoctrinar un cuerpo “sano”, competitivo, productivo, descartando su valor como vía de acceso privilegiada al Ser. Así, en lugar de aportar, ser un punto de fuga, algo que pueda dar algo nuevo, luz, reproduce todos los valores hiperestablecidos de nuestras sociedades “desarrolladas”. La Educación Física se materializa y traduce en ejercicios gimnásticos, técnicas deportivas y juegos codificados que intentarán encerrar al cuerpo en los estereotipos de aprendizaje. El cuerpo permanece así al servicio de un pensamiento reflexivo y racional, es decir, un cuerpo físico, orgánico con agilidad, destreza, resistencia, velocidad, flexibilidad, fuerza, eficacia, rendimiento y salud, que olvida la expresión de sus fantasmas y pulsiones. Las referencias al cuerpo que hacen los profesores de Educación Física son siempre a nivel técnico-mecánico. Se idealiza el cuerpo y se le trata de una manera neutra, como si éste sólo fuese materia orgánica de objetiva existencia.

La tradición del paradigma mecanicista en Educación Física hace difícil el cambio. Objetiva el cuerpo hasta el punto de reducirlo a sus piezas y engranajes y al desarrollo de sus capacidades físicas y cualidades motrices, olvidándose del verdadero protagonista, del cuerpo como entidad holística integrada por todos sus componentes y relaciones de forma equilibrada. Dirige su atención sobre los resultados mesurables en infinitas pruebas que toman la forma de tiempo, distancia, puntuaciones varias, pero no se pregunta por el significado que le sustrae o el sentido para el sujeto-cuerpo dentro de su entorno social y personal concreto.

En definitiva, la Educación Física se construye sin cimientos, sin cemento, sin una sólida base y sin unión. Se educa el cuerpo en su vertiente mecánica, con movimientos externamente visibles, pero se olvida de lo que encierra dentro de él, y lo más importante, la conexión establecida entre ambas realidades. Siguiendo a Barbero (2007:23), *“perdemos el cuerpo y recreamos una Educación Física incorpórea que destruye la unidad yo-cuerpo e inhabilita para el conocimiento y comprensión de las relaciones entre el cuerpo, el sujeto y el contexto social”*. Esta concepción unilateral del cuerpo, limita el verdadero entendimiento, el verdadero aprendizaje, lo que debería dar sentido a la Educación Física, el motor del movimiento. Se debe superar este desconocimiento del cuerpo como realidad holística para poder avanzar y darle a la Educación Física su merecido sentido. Dewar (1994:115) a este respecto, sostiene que *“esta incorporeidad se produce cuando para nosotros no están claras las conexiones entre nuestros cuerpos, nuestras identidades y las relaciones sociales”*. Por su parte, Sparkes (2004:49) refleja las repercusiones de esta incorporeidad en el terreno de la Educación Física cuando afirma que *“...cuando el cuerpo ha sido el foco de atención de la Educación Física, la tendencia ha sido tratarlo de una manera fragmentada y mecanicista, como algo que deba ser anatomizado, manipulado, curado, medido o perfeccionado en formas que reflejan las raíces biomédicas de esa materia. De hecho es así como se ha desarrollado en las escuelas e instituciones de educación superior. Independientemente de la disciplina, el cuerpo se ha percibido como un objeto, como algo abstracto y ausente. En este sentido, Hall advierte que, en Norte América, la disciplina académica y la práctica profesional conocida como EF ha desnutrido curiosamente el foco principal de su discurso, el cuerpo”*.

La Educación ha viajado por varias etapas y momentos históricos. La renovación pedagógica que caracteriza el devenir de tiempos posteriores, introdujo en lo que se concebía como la escuela abierta, la introducción de la educación física y los deportes, sin embargo, no se trataba sino de la misma concepción educativa preexistente, en la cual se incluía o se le sumaba la educación física. Como describe Denis (1980:83) *“juzgar que el cuerpo es digno de someterse a una gimnasia que es la transfiguración en el tiempo y en el espacio de la ‘gimnasia intelectual’ de que habla Valéry”*. La institución escolar separa cualquier objeto de estudio de las ciencias naturales, de la esencia del ser humano, trasmite conocimientos, pero no invita a la experiencia de los mismos. Así por ejemplo separa la sexualidad, y la toma de conciencia del cuerpo. Denis (1980:84) dice a este respecto que *“El cuerpo continúa siendo un asunto de pizarra escolar más que una experiencia vivida. Se reconoce el derecho a la Educación Física, pero no a poseer su propio cuerpo. Se trata de una sutil represión, ya no se reprime con el dolor o la inmovilidad, sino en el plano simbólico; en plena acción se castiga al cuerpo y se lo ‘coloca en el rincón’. ‘La vejación del cuerpo es el saber que se le impone’”*. La Educación Física no ayuda al ser humano a encontrarse con su cuerpo en la medida en que lo va conociendo y va tomando contacto con él, sino que lo aleja de su verdadera esencia, de su sentir más profundo, ya que queda condicionado por los saberes aprendidos, por la necesidad de alcanzarlos y exhibirlos.

Siguiendo a Barbero (2005:31), *“el sostén científico de las prácticas derivadas de la gimnasia sueca y del juego limpio lo proporcionan las ciencias médicas, en particular la anatomía como estructura estática del cuerpo, la fisiología como*

funcionamiento del organismo en movimiento, y la higiene como catecismo sociopolítico. El principal argumento con el que se justifica la necesidad de la nueva ejercitación corporal es la salud, un vocablo polisémico con el que se expresa el principal valor del capital cuerpo”.

La sociedad occidental contemporánea proyecta un cuerpo postmoderno al que se le rinde culto en su apariencia olvidando su verdadera esencia. Esta tendencia repercute seres humanos fragmentados, que habitan su cuerpo como extraños al mismo y derivan en cuerpos enfermos. La Educación Física debería contribuir a guiar al alumno en la compleja tarea de reintegrar su cuerpo en todas y cada una de sus realidades, así como en la dimensión de interrelación entre todas ellas.

Ya en el año 1.882 Pedro de Alcántara (1882:47-48) atribuía a la Gimnástica valores morales y no solamente físico-motrices.

“La Gimnástica del cuerpo, dice la baronesa de Marehottz, no se limita sólo a dar a los miembros libertad de movimiento, sino que también aprovecha al espíritu. El equilibrio físico ejerce su tensión sobre el equilibrio moral. La armonía y la gracia del cuerpo influyen sobre la armonía de las facultades del alma.

Considerando la Gimnástica bajo el punto de vista de su utilidad moral, dice M. Rousselot (1883:97-98): <Mirada bajo un punto de vista elevado, y así es como la consideraban los filósofos antiguos, la Gimnástica abraza todo cuanto puede desenvolver esta fuerza interna que nos hace reobrar sobre el mundo exterior, en vez de recibir pasivamente sus impresiones (...) En una palabra, la Gimnástica bien entendida tiene por objeto general formar al hombre de acción, y el hombre de acción debe encontrarse, en cierto grado, en cada hombre, para que este tenga todo su valor moral (...) De este modo viene a ser la Gimnástica una salvaguarda de la moralidad privada (...).

El verdadero fin de la Gimnástica no es el de producir prodigios de agilidad y de danza, ni atletas en la genérica acepción de la palabra; sino desenvolver las fuerzas y los órganos del cuerpo de una manera normal, progresiva y armónica, dando al cuerpo más flexibilidad y ligereza, más facilidad a los movimientos, más seguridad a la marcha y más fuerza y menos torpeza y embarazo a la actitud general.”

Del mismo modo, Guichard (1969:22), recoge las palabras pronunciadas por el ministro de educación con motivo de constituirse la Comisión Nacional de Renovación Pedagógica: *“La Educación Física es la actividad fundamental en el sentido estricto del término: es la actividad en la que se fundan la conquista del conocimiento, primero motor y segundo sensible e intelectual, y la formación de la personalidad”.*

Por su parte, son muchas las culturas y autores que han descubierto las eternas posibilidades de la educación del cuerpo en su más esencial esfera y han enfocado la educación de lo físico de una manera menos mecánica e instrumental. Así por ejemplo Tolle (2001:135-136) y Paramahansa (2006:280-281) llevan a cabo entrenamientos con niños para dirigir la energía vital de una parte del cuerpo a otra, y para permanecer sentados tranquilamente en las más difíciles asanas (posturas yóguicas). Ellos lograron alcanzar la destreza y fuerza que muchos robustos adultos no podrían igualar.

Sin embargo, lejos de estas prácticas y apreciaciones, la cultura occidental actual ha desintegrado el cuerpo y lo ha desbancado de la unidad que le caracteriza. La Educación se ha manifestado como un fruto cultural más en la conquista social, de tal manera que ha repercutido el cuerpo concebido y estereotipado socialmente. El cuerpo postmoderno asume la materia de la realidad que le forma y da vida, sin embargo, oculta su vida emocional y espiritual, evidenciando valores que evocan únicamente al soma como sustancia, tanto más valioso cuanto más visible o perceptible de manera inmediata es su presencia.

La Educación Física se embarca en la corriente social que arrastra unos valores del cuerpo reducidos a los más materiales.

Los valores del cuerpo susceptibles de tratar en Educación Física otorgan al cuerpo y su movimiento una riqueza que le desborda, aunque rara vez sea captada, ni mucho menos potenciada en el marco e intervención de la Educación Física.

Traduciendo nuevamente los valores del cuerpo descritos por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo que sirve de instrumento de medida en la presente investigación empírica, podrían ser seis los valores del cuerpo desvestidos tras el ejercicio de la Educación Física, su valor dinámico, biológico y placer fundamentalmente, así como instrumental, intelectual y ético.

Por su parte, la educación en valores aparece en todos los documentos legislativos que caracterizan la educación actual y cada reforma educativa, sin embargo los valores morales y éticos rezan sobre el papel, pero rara vez cobran vida dentro de la aplicación curricular en el aula sino es por fruto de la casualidad.

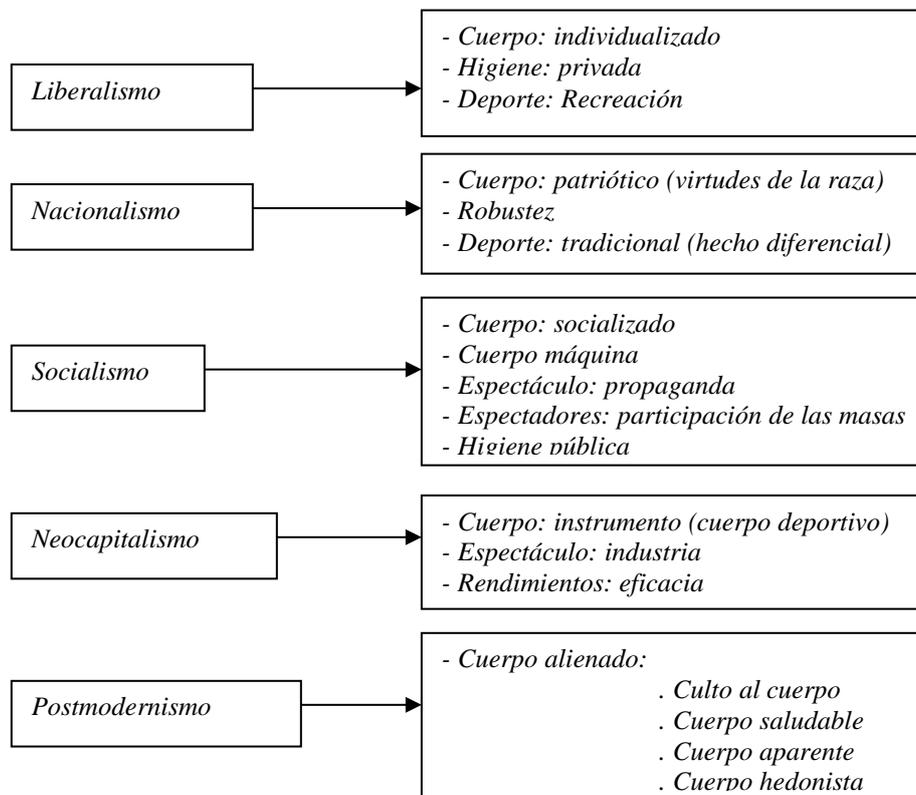
2.2. Los valores del cuerpo y la ideología socio-política

La ideología social y política condiciona los valores asociados a la actividad físico-deportiva y al cuerpo, así como a la Educación Física como contribución de la primera en manos de la educación o dentro del sistema educativo. A este respecto, Pastor (2009) sistematiza las corrientes ideológicas entorno a dos paradigmas en la atribución de valores a la actividad físico-deportiva. Por un lado el paradigma andrógino, según el cual el sujeto practicante de actividades físico-deportivas o deportista es atribuido con sus valores como ejemplares, concebido como el ideal pretendido. Y por otro lado el paradigma de la regeneración al progreso y a la modernidad. Esta posición regeneracionista se diversifica a su vez en dos posturas, la Eugenesia y el Krausismo. La Eugenesia persigue la regeneración biológica mediante la mejora y el dominio de la herencia genética y su trasmisión, y el Krausismo pretende la regeneración social por medio de la divulgación y expansión de criterios morales. La educación es así el arma más eficaz de difusión moral.

Hoy día los aspectos morales son inherentes a la actividad física del cuerpo y se podría identificar la ideología que hay detrás en función de las implicaciones derivadas sobre la concepción de deporte, las cuales a su vez quedan posicionadas o enmarcadas dentro de un paradigma distinto. Así Pastor (2009) sintetiza estas ideologías en los socialismos, el nacionalismo-socialismo, el anarquismo y la ideología liberal, analizando sus características y el concepto de cuerpo que evoca y representa. Los socialismos

conciben el deporte desde el grupo, el nacional-socialismo presenta el deporte totalmente instrumentalizado al servicio del nacionalismo, el anarquismo duda de su supuesto carácter liberador de masas o de su utilidad educativa, por lo que optan por una Educación Física más lúdica y gimnástica y menos deportivizada, y finalmente, la ideología liberal que persigue un interés educativo, prestando especial atención a la Educación Física. Pastor (2009:11) esquematiza estas ideologías en la ilustración a continuación recogida.

Ilustración 2: El cuerpo en las diferentes ideologías socio-políticas



Por su parte, y además de las ideologías socio-políticas dominantes, también coexisten simultáneamente otras ideologías que, en mayor o menor medida, pueden influir las primeras, como por ejemplo la ideología eclesial.

2.3. Objetivos y contenidos en EF

Se podría considerar a la Educación Física como una disciplina naciente en plena efervescencia en su evolución, que lucha por definir su campo de aplicación y, así, su lugar como ciencia en sí misma. Sin embargo, cada momento y concepción en ese desarrollo sufrido y experimentado le aporta un matiz diferente que la hace inmensamente rica en su diversidad, pero al mismo tiempo compleja de tratar.

Considerando la Educación Física como materia curricular en el sistema educativo, se puede observar cómo los objetivos y los contenidos han repercutido y materializado las diferentes concepciones de la Educación Física según el momento histórico y legislativo.

En cuanto a los objetivos, inicialmente, con la LGE de 1970 y hasta 1990 con la LOGSE, los objetivos no eran sino, siguiendo a Mayer (2002), la descripción de un conjunto de comportamientos o resultados que se desean ver manifestarse. La educación así se constituía como una pedagogía de objetivos en medio de un enfoque neoconductista. Esta concepción de objetivos desemboca en un estricto análisis de los mismos que persigue su clasificación y caracterización tomando la forma de “taxonomías” las cuales, como anota Pieron (1988), se pueden definir como un medio para clasificar objetivos o fenómenos, de tal manera que se establezcan entre ellas relaciones útiles. Son muchos los autores que dentro del ámbito motor han elaborado diferentes tipologías axiológicas, pudiendo destacar la de Simpson (1966), Harrow (1972), Jewett (1974) o Sánchez Bañuelos (1986). Sin embargo, en todo caso, se dirigen de manera única a la dimensión motora de la Educación Física, olvidando el resto de dimensiones del ser humano en su completud.

Con la LOGSE se produce a nivel legislativo un cambio en la orientación de la educación, sin embargo, dicho cambio no llega a permear en la verdadera intervención educativa, en parte debido a que se arrastran muchos años de tradición. Los objetivos con la LOGSE quedan estructurados entorno a cinco capacidades interrelacionadas entre sí, la capacidad cognitiva, psicomotriz, autonomía y equilibrio personal, interrelación personal e inserción social. Por su parte, la LOE camina en la misma línea que lo iniciado por la LOGSE, y lo reafirmado por la LOCE, es decir, la educación integral y el fin último de una creciente autonomía del alumno.

Los antiguos objetivos operativos que caracterizaban la LGE de 1970 se formulaban de manera tal que quedaba constatado su interés único por alcanzar la mayor cantidad de técnicas motrices o, en su caso, mejora medible de la condición física. En este contexto, no se daba cabida a otro valor del cuerpo que no fuese el estrictamente biológico. Sin embargo, las reformas educativas con la LOGSE, LOCE y LOE caminaron hacia una apertura de miras de tal manera que los objetivos quedaban redactados en forma de afirmaciones más generales orientadas no sólo a la dimensión físico-motriz del cuerpo, sino a otras realidades del alumno. Las nuevas perspectivas invitan a contemplar, al menos de manera teórica, valores del cuerpo biológico, emocional y moral.

En lo que respecta a los contenidos, la Educación Física concebida en su amplio espectro de actividades físicas en el contexto educativo, se ha visto influida por una extensa amalgama de actividades muy variadas que, en todo caso, suponen el movimiento del cuerpo. Así, la Educación Física ha viajado desde una tendencia mecanicista de condición física hasta las corrientes más actuales y diversificadas.

La corriente mecanicista de condición física limita las funciones del movimiento al valor higiénico-médico del cuerpo, considerado a su vez como máquina y fundamentado por tanto en la fisiología del ejercicio. En ciertos aspectos es más médica incluso que pedagógica y los contenidos principales en esta tendencia son las

capacidades físicas básicas. En la actualidad esta corriente ha cobrado una importancia considerable en la medida en que rinde un claro culto al cuerpo, cuidando tanto su apariencia como su salud más profunda y, por supuesto, el rendimiento. Los valores del cuerpo asociados a esta corriente mecanicista de condición física serían así los biológicos, estéticos, instrumentales y dinámicos.

La corriente Psicomotricista brinda una nueva posibilidad de enfoque a la Educación Física ya que se sirve del movimiento como medio para el proceso educativo y no como fin en sí mismo. Busca llegar a alcanzar el conocimiento del cuerpo a través del conocimiento de lo que le rodea al individuo, surgiendo como oposición al mecanicismo de las corrientes de condición física y deportiva. Defiende una relación mutua entre psiquismo y motricidad, proponiendo una educación tanto intelectual como afectiva, pero lo hace a partir de un “cuerpo hiperintelectualizado”, basando finalmente la razón de ser de la Educación Física en valores ajenos a su propia materia. En este sentido, Pedraz (1990) la denomina “teoría corporeísta de la inteligencia”. Los valores del cuerpo más destacados en esta tendencia son los intelectuales y afectivos en el sentido emocional de la relación intrapersonal, relegando a un segundo plano los biológicos, estéticos, dinámicos y hedonistas.

Por su parte, la Educación Física también ha recibido influencias de la Psicocinética, que diferencia tres esferas en la formación de la persona, la construcción del “yo” personal, la relación con el mundo de los objetos, y la relación con el mundo de las personas. Se inscriben en esta corriente autores como Jean Le Boulch, Vayer, e incluso Lapierre y Aucouturier con su aportación de la educación vivenciada, según la cual se parte de la unidad de persona y se considera la acción motriz como medio para ir desarrollando todos los aspectos educativos del niño en el plano afectivo, social e intelectual. La Psicocinética involucra así la mayor parte de las dimensiones corporales, bajo el concepto de unidad corporal y de persona, anunciando valores del cuerpo que buscan la identidad del individuo en todas sus realidades, valores biológicos, intelectuales, emocionales y, si cabe, espirituales y existenciales.

Asimismo, destaca la corriente Sociomotriz de la mano de Pierre Parlebás, que reconoce el mérito de haber redirigido la atención de la Educación Física hacia la persona con la Psicomotricidad, pero olvida el carácter más relacional del movimiento dando lugar al concepto de Sociomotricidad, entendida como la interacción de la que participa cada persona en el movimiento, frente a la Psicomotricidad, entendida como el desarrollo individual de las capacidades físicas e intelectuales por medio del movimiento, propuesta educativa por la que el autor se decanta más a favor. En este sentido, la corriente Sociomotriz destaca el valor del cuerpo emocional y social en el marco de la relación interpersonal.

En esta misma línea, se erige la tendencia deportiva y el deporte educativo provocado por el auge del movimiento olímpico promovido por el Barón de Coubertein. Traducido al mundo de la Educación Física esta tendencia del deporte educativo se centró en la adquisición y perfeccionamiento de gestos motores y técnicas corporales, convirtiéndose en contenidos protagonistas habituales aún hoy en día. El deporte es así educativo ya que presenta un buen número de valores positivos, y su aprendizaje comporta procesos cognitivos y afectivos importantes. Y además el deporte es social por su carácter comunicativo, participativo y socializante en su

vertiente de “deporte para todos”, acuñado por Cagigal. En esta línea, y asumiendo la utopía del objetivo perseguido por esta tendencia deportiva y del deporte educativo, los valores vinculados al cuerpo integrarían desde los biológicos, intelectuales, emocionales y morales. Sin embargo, contra esta visión romántica que caracteriza la noble intención de la inclusión del deporte como hecho educativo, se levantan otras teorías más críticas que destacan el antivalor que puede asociarse a dicha tendencia. En este sentido, el deporte no sería educativo, sino que presentaría valores biológicos deformados por el extremo al que pueden ser llevados, valores emocionales contrarios a la empatía con uno mismo y con los otros, y valores morales contrarios a cualquier máxima de juego limpio y respeto de las reglas y el contrario. Asimismo, la tendencia deportiva podría vincularse a un valor del cuerpo placer.

A estas tradicionales tendencias se le suman otras más actuales de actividades rítmicas que combinan determinadas habilidades en contacto con la música, como pueden ser el aeróbic o el gym-jazz entre otras, y la expresión corporal y las actividades en la naturaleza como ejes prioritarios de extensión de la Educación Física. La expresión corporal podría suponer la vía de acceso a las dimensiones menos contempladas del cuerpo, sin embargo, aunque comienza su andadura sobre aspiraciones transparentes que buscan un valor del cuerpo emocional, finalmente se convierten en la aplicación de un proceso de enseñanza-aprendizaje que busca el rendimiento expresivo desarrollando y reproduciendo las técnicas más codificadas de danza y dramatización, por lo que de nuevo se aleja de la realidad corporal en su sentir emocional o socio-afectivo, así como espiritual y existencial. Esta tendencia podría asociarse a un valor del cuerpo biológico, dinámico e incluso estético.

Finalmente, se introducen las actividades en el medio natural como alternativa a las tendencias previamente descritas. En este sentido, el cuerpo se reconciliaría con su valor ecológico, no olvidando su valor biológico, dinámico y placer.

De este modo, finalmente la LOGSE estructuraba los contenidos de Educación Física en ESO en cinco bloques, la condición física, las cualidades motrices, los juegos y deportes, la expresión corporal y las actividades en el medio natural. En la misma línea, la LOCE pivotaba alrededor de dos bloques centrales. Por un lado, la condición física y la salud, y por otro, las habilidades específicas. Dentro de este segundo bloque englobaba los juegos y deportes, las actividades en el medio natural y las de ritmo y expresión. En este caso sólo olvidaba las cualidades motrices respecto de la ley precedente. La LOE sigue la misma línea establecida por la LOGSE, y continuada por la LOCE, en este caso, establece cuatro bloques de contenidos, tratando de manera independiente la condición física y la salud, en otro bloque, los juegos y deportes, seguidamente la expresión corporal, y finalmente las actividades en el medio natural. Los bloques de contenido son fruto de la tradición y la historia evolutiva de los contenidos en Educación Física, integrando finalmente las aportaciones de las tendencias acontecidas en el transcurso de los años. Los valores del cuerpo en esta ley son así mayoritariamente biológicos, dinámicos, instrumentales, placer, ecológicos, emocionales e incluso morales. Los objetivos ignoran valores del cuerpo estéticos, espirituales o religiosos al no dirigirse a ellos de manera explícita. Sin embargo, los valores estéticos del cuerpo son transmitidos por la educación física en la medida en que los mantiene en el silencio otorgando los asumidos por la sociedad.

Tanto los objetivos como los contenidos pueden ser muy elocuentes al hablar de los valores otorgados a la Educación Física como movimiento del cuerpo, pudiendo concluir que los valores emocionales, espirituales y existenciales permanecen ocultos en la intervención educativa.

A este respecto, es importante destacar las contribuciones brindadas por la perspectiva de la Psicomotricidad y la Expresión Corporal en la dimensión emocional del cuerpo, como se analiza posteriormente.

Ante la potencialidad reconocida a la Educación Física, se han llevado a cabo continuas revisiones y replanteamientos, intentando abordar no sólo un cuerpo mecanicista, sino contemplando también un cuerpo acrobático, pensante, comunicativo, etc. Numerosas corrientes han tratado de dar un nuevo enfoque a la Educación Física, sin embargo, en el mejor de los casos se trata de complementar o ampliar el enfoque original del paradigma mecanicista de cuerpo que lucha por mantener su posición hegemónica original. Estas ideas entraron en España a finales de los años setenta y se configuraron como diferentes corrientes que narran el cuerpo de una manera concreta.

Por su parte, Barbero (2007:34-35) lleva a cabo una recapitulación de las tendencias o corrientes actuales de la Educación Física en la tabla a continuación presentada, advirtiendo en primer lugar la incompletud de la tabla-esquema, que quedará sujeto a posteriores revisiones y mejoras. Barbero destaca las contribuciones de la corriente mecanicista, físico-deportiva y de condición física, la perspectiva de la psicomotricidad y de la expresión corporal ya que, en cierta medida, ya que han supuesto un verdadero intento de renovación en el proceso de redimensionar el cuerpo y el movimiento en Educación Física. La corriente físico-deportiva sienta sus bases en una concepción de cuerpo acrobático que lo reduce a la capacidad físico-motriz de su materia. La corriente psicomotricista intelectualiza tanto el cuerpo que llega a olvidar el resto de sus dimensiones. Y la corriente expresiva en sus distintas formas, se basa en una idea de cuerpo presuntuosamente expresivo, sin embargo, pronto se califica de “mariconadas” y es reducido a una enseñanza reproductiva de las técnicas más codificadas de las manifestaciones expresivas corporales. Finalmente, Barbero destaca la corriente no nombrada de esbeltez y odio a la grasa que emergen del desenfadado culto al cuerpo aparente preponderante en la sociedad occidental postmoderna. Se trataría en este último caso de un valor del cuerpo estético.

Tabla 16: Tabla de los rasgos básicos de las denominadas corrientes actuales en Educación Física.

CORRIENTE	CONTENIDOS	VISIÓN DEL YO-CUERPO	CAPITALES CORPORALES	CIENCIAS Y DISCURSOS	EPÍTETOS	DELIMITACIÓN ÁMBITOS	ESTATUS
<i>FÍSICO-DEPORTIVA</i>	<i>Habilidades motrices Actividad física y salud Condición física y salud Juegos y actividades deportivas Actividades en el medio natural</i>	<i>Dualismo Cuerpo físico Cuerpo máquina Cuerpo objeto</i>	<i>Capacidades físicas Habilidades Eficiencia motriz Salud: robustez, condición física</i>	<i>Biológicas Rendimiento El mito T. Arnold Valor educativo del deporte Condición física=salud</i>	<i>Cuerpo acrobático</i>	<i>Alta y preciosa Deportes Entrenamiento Juegos</i>	<i>Hegemónico global</i>
<i>CONDICIÓN FÍSICA</i>	<i>Dentro de la Físico-Deportiva</i>						
<i>PSICOMOTRICIDAD (Psicocinética) (EF de Base) Diferentes corrientes</i>	<i>El cuerpo: imagen y percepción</i>	<i>Unitaria (grados, SSc) Cuerpo instrumento de aprendizajes Del cuerpo a la inteligencia</i>	<i>(SSc) Conocimiento, dominio... del propio cuerpo Del acto al pensamiento Desarrollo de estructuras mentales Acceso al inconsciente Solapamiento con la expresión</i>	<i>(SSc) Psicología genética y freudiana Fenomenología Método de trabajo</i>	<i>(SSc) Cuerpo pensante Cuerpo sabio Cuerpo fantasmagórico Educación vivenciada</i>	<i>Difusa: (SSc) Educación Reeducación terapia</i>	<i>Aceptable en Infantil y Primer Ciclo Primaria Incide en la valoración escolar de la Educación Física</i>
<i>EXPRESIÓN Diferentes corrientes</i>	<i>Actividades físico artístico expresivas Expresión corporal</i>	<i>Unitaria (grados, SSc)</i>	<i>(SSc): Dominio técnico Naturalidad Liberación, catarsis... Acceso al yo Lenguaje corporal Capacidades rítmico expresivas Solapamiento con la psicomotricidad</i>	<i>(SSc) Psicología Sociología Autoayuda Reverso del deporte-competición Escucha, búsqueda del yo-cuerpo</i>	<i>Cuerpo expresivo (Mariconadas)</i>	<i>Difusa</i>	<i>Menosprecio Mayor aceptación de los planteamientos técnicos</i>
<i>NO NOMBRADA: ESBELTEZ Y ODIO A LA GRASA</i>	<i>Tácito</i>	<i>Dualismo tácito Cuerpo objeto Cuerpo fetiche Cuerpo apariencia</i>	<i>Los que expresan la proximidad con los cánones estéticos imperantes</i>	<i>Biológicas Psicología (autoayuda) Cuerpo-apariencia-moralidad-éxito</i>		<i>Muy imprecisa Todos</i>	

2.4. Los valores del cuerpo en EF en el actual currículo LOE en la etapa de Bachillerato

El disciplinamiento del cuerpo escolar siempre ha perseguido, de uno u otro modo, la docilidad de los cuerpos normalizados, apoyándose en su dimensión médica y su función higiénica. Los currículums están escritos por los políticos al cargo de la educación que materializan sus ideales bajo textos educativos. El objetivo último es el buen funcionamiento de la sociedad en la pervivencia del sistema imperante. En este contexto, la educación física ostenta dos funciones principales; por un lado, asegurar la salud de sus individuos puesto que son el capital socio-económico de la nación y a mayor salud, mejor rendimiento y menor gasto, y por otro lado, ofrecer alternativas divertidas al tiempo de ocio que distraigan a los individuos de planteamientos más profundos y peligrosos a la vez que ocupan al mismo en el cuidado de su salud en su tiempo recreativo, incidiendo de nuevo sobre el primer aspecto de mejora de la salud pública, a la vez que la paz, el orden y el progreso social. Economía, política y sociedad es una triada de términos indisociable. Todos los currículums han estado, en mayor o menor medida, impregnados de esta filosofía.

Centrándose en la etapa de Bachillerato como último nivel de la Educación Secundaria, en este caso no obligatoria, se analiza la ley vigente en el momento de recogida de cuestionarios o realización del estudio de campo, es decir, la LOE (2006) persiguiendo el objetivo de identificar las alusiones al cuerpo y sus valores dentro del currículo establecido para el área de Educación Física.

Cada ley educativa supone una ruptura con la ideología precedente, un intento de redimensionar la educación y, con ella, el cuerpo. Sin embargo, aunque se constaten cambios a nivel discursivo, rara vez alcanzan la práctica de su puesta en escena.

Es el Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, BOCyL Nº 111, página 11306, que, de acuerdo con la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, y el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas a nivel nacional, detalla la estructura y filosofía del currículo para todas las áreas que conforman el Bachillerato.

En la página 11311 del citado Decreto se detalla cómo la Educación Física como materia común está orientada fundamentalmente a profundizar en el conocimiento y desarrollo del propio cuerpo y de sus posibilidades motrices en dos líneas: como medio de mejora de la salud en relación con la consolidación de hábitos regulares de práctica de actividad física, y como ocupación activa del tiempo libre. Por esta razón, orienta la acción educativa hacia el perfeccionamiento de las capacidades y habilidades motrices, tanto deportivas como expresivas y relativas al medio natural. Los valores del cuerpo que apoyan estas dos líneas de actuación en el marco de la Educación Física son los valores eminentemente biológicos, así como los dinámicos y hedonistas fundamentalmente.

En el encabezamiento subraya la labor de conocimiento y desarrollo, sin embargo, cuando se enfoca la acción educativa parece olvidarse del conocimiento y

valores, y dar paso directamente a incidir en el perfeccionamiento de las capacidades y habilidades motrices justificando así el cumplimiento de las dos líneas de actuación previamente citadas, la mejora de la salud y la ocupación activa del tiempo de ocio que, de alguna manera, busca del mismo modo su contribución más o menos directa al fortalecimiento de la salud. Se incluyen así enfoques del cuerpo que lo vinculan a su valor intelectual, el cual sí es llevado a las aulas y tratado de forma conjunta con lo físico-motriz.

En todo caso se habla de una salud física, pero la educación olvida un verdadero enfoque de unidad corporal que contemple, y no sólo en la introducción o a modo de encabezado, todos los componentes de la persona de manera interrelacionada. La salud física evoca un valor del cuerpo biológico de manera unilateral, obviando su valor emocional, así como espiritual y existencial. El valor emocional del cuerpo es a estas edades de la formación de la personalidad una realidad tan evidente como lo es la materia que le da forma y le vincula a una reconocida importante salud física. Sin embargo, la dimensión emocional del cuerpo y el movimiento es no sólo olvidada, sino en ocasiones anulada, lo cual finalmente, tarde o temprano, fluye afectando a la salud psicológica, que a veces se traduce al mismo tiempo en salud física.

Del mismo modo y en consonancia con lo que previamente se avanzaba, el currículo de Educación Física para Bachillerato continúa detallando las dos líneas o ejes que deben fundamentar la materia, por un lado la salud y por otro la autonomía, enfocada especialmente a posibilitar al alumno una ocupación activa de su tiempo de ocio que finalmente revierta en su propia salud. En todo caso, este desarrollo sigue olvidando su eminente y necesario carácter multidimensional, ocupándose tan sólo de un cuerpo físico que busca su salud física tanto en el horario escolar, como proveyendo al alumno de herramientas que le posibiliten un tiempo de ocio activo que revierta de nuevo en su salud física. Se podría decir que en la jerarquía de valores sostenida tras la ideología educativa que conforma la LOE, los valores del cuerpo situados en la cúspide de la pirámide son los biológicos, seguidos de los hedonistas, siempre y cuando justifiquen el valor biológico. El objetivo no es tanto lúdico y placentero en sí mismo, sino que su valor hedonista sólo es valor en la medida en que aumenta las posibilidades de instaurar en el alumno hábitos de práctica deportiva que reviertan sobre la mejora de su salud y su valor biológico.

Asimismo, la ley establece la interrelación entre los contenidos previstos en el presente currículo, y añade que el énfasis debe recaer sobre las finalidades que persiguen el desarrollo personal y social. En este caso, el currículo evidencia la necesidad de un valor del cuerpo social. En estas líneas no concreta la connotación atribuida a ese valor social, pero en adelante sí lo hace y centra sus miras en un campo muy parcelado de la dimensión social del cuerpo. La Educación Física persigue asegurar el orden social y una convivencia satisfactoria que permita llevar a cabo la labor educativa con eficacia y comodidad. Se habla así de un valor del cuerpo ético.

En el desarrollo de los objetivos de la Educación Física se puede comprobar cómo el 1 y 2 hacen referencia directa a la salud, el 3 al tiempo libre y de ocio, el 4 a la eficacia motriz y el 5 de nuevo al tiempo libre abriendo la vía del medio natural. Se podrían vincular todos los objetivos, de manera más o menos directa, a la perseguida

salud física del alumno, lo cual implica un concepto físico de salud y no franquea barreras psicológicas en su carácter más humano. De nuevo se constata un valor del cuerpo biológico, así como un valor placer como motivación extrínseca en el valor biológico del cuerpo. En este segundo caso, la actividad de ocio activo que alimenta la salud representa la motivación extrínseca en el cuidado de la salud de un cuerpo biológico.

El objetivo 6 retoma lo que abría el discurso sobre la materia recordando que un objetivo principal debe ser adoptar una actitud crítica ante las prácticas sociales que tienen efectos negativos para la salud individual y colectiva, así como ante los fenómenos socioculturales derivados de las manifestaciones físico-deportivas. En este sentido, se habla indirectamente de valores, al perseguir formar conciencias críticas, aunque sea en sectores bastante parcelados como puedan ser fenómenos socioculturales. El valor del cuerpo tras esta afirmación puede ser tan profundo como lo sea la intervención educativa al respecto. Si la reflexión navega en términos meramente intelectuales alejados de la realidad simbólica del alumno, el valor del cuerpo quedará teñido por la razón y su actitud crítica sustentada sobre conocimientos intelectuales que deriven en una reflexión sobre los mismos. Sin embargo, si el docente consigue franquear la barrera de lo simbólico y alcanzar los centros de interés del alumno, su dimensión emocional, tanto en las relaciones interpersonales o sociales, como intrapersonales y afectivas, los valores del cuerpo podrían ser también emocionales. Incluso se podría ahondar en los valores existenciales y espirituales del cuerpo en la reflexión sobre los mismos en la realidad sociocultural que envuelve y caracteriza cada hecho deportivo.

El objetivo 7 persigue identificar, valorar y practicar actividades físico-deportivas arraigadas en Castilla y León como medio de reconocimiento de los valores culturales propios de la Comunidad. De nuevo se habla de valores, en este caso vinculados a la Comunidad, es decir, a un sentimiento de pertenencia a un colectivo que sigue la corriente establecida. En este sentido, se destaca un valor del cuerpo social.

El objetivo 8 versa sobre la expresión y la comunicación corporal. Es ésta una dimensión olvidada, habla de la expresión del cuerpo de manera general, sin embargo, a la hora de detallar los contenidos se limita a su capacidad comunicativa obviando la expresiva o la meramente sensitiva de su existencia, o se convierte en el aprendizaje técnico de los elementos y recursos de manifestaciones como la danza o el teatro que, si bien en una vertiente más artística, no dejan de instruir u adoctrinar al individuo, pero en ningún caso de ayudarlo a reencontrarse consigo mismo sin la apariencia de un movimiento aprendido, es decir, incluso la expresión corporal irrumpe con una tendencia mecanicista, aunque en este caso no sea de condición física saludable o rendimiento deportivo. Este objetivo parece abrir sus miras a un valor del cuerpo emocional, tanto afectivo como social, sin embargo, la caracterización posterior evidencia su valor dinámico e instrumental.

Y el objetivo 9 establece un punto de unión entre la realidad física del cuerpo y su repercusión psicofísica contemplando la actividad física y la relajación como medios de conocimiento personal y como recursos para aliviar tensiones y reducir desequilibrios producidos en la vida diaria. Es este objetivo el que representa la única

vía de acceso que identifica a la persona con la búsqueda de su cuerpo en un sentido no parcelado a su presencia como materia. Sin embargo, el tinte que se le imprime parece alentar más un conocimiento personal no en su dimensión de unidad, sino de nuevo física, ya que persigue aliviar tensiones y desequilibrios por medio de los métodos de relajación. La relajación es tratada como un medio de conocimiento intelectual cubriendo un valor biológico e intelectual del cuerpo. La relajación puede ser, por el contrario, una vía de acceso privilegiada a la dimensión psicológica y no sólo biológica. El alumno necesita reencontrarse con su ser más profundo, con su valor del cuerpo emocional.

Del objetivo 1 al 5 toda la óptica se reduce al cuerpo físico, y del 6 al 9 contempla de forma paralela enfoques sociales, culturales, comunicativos y terapéuticos respectivamente. Los valores así asociados al cuerpo coinciden con los biológicos, incluso sociales y éticos, y progresan hacia valores emocionales, pero se pierden en las técnicas en que los medios y herramientas pueden ser materializadas.

En cuanto a los contenidos se agrupan entorno a las dos líneas o ejes fundamentales resultando dos bloques estrechamente relacionados, actividad física y salud y actividad física, deporte y tiempo libre, el cual queda estrechamente vinculado al primero. Se puede decir que estos bloques de contenidos están en concordancia con los objetivos descritos, por lo que de nuevo se puede destacar el tema de la salud y del ocio y el tiempo libre.

Por un lado, el primer bloque sobre salud, es abordado no sólo desde la óptica de la actividad física sino desde el de la alimentación o la higiene postural, ámbitos que completan la salud de una persona entendida como una salud meramente física.

Por otro lado, y en un segundo bloque de contenidos, se retoma la ocupación activa del tiempo de ocio, dotando al alumno de herramientas varias para ello como la actividad física, el deporte y otras vías como el medio natural o la expresión corporal entendida en su sentido más amplio. A este respecto de la expresión corporal, parece recaer en un sentido más profundo del cuerpo al intentar establecer relaciones entre el cuerpo y su lenguaje, su riqueza y posibilidades expresivas y comunicativas. Sin embargo, se trata de un contenido que sirve al objetivo de representación y acción, pero no de conocimiento interno de la persona en su realidad corporal a través de la expresión y comunicación de su propio cuerpo. Sucede lo mismo con las actividades en el medio natural, parece un intento de conciliación de la persona con su naturaleza y medio, sin embargo, finalmente se materializa como una actividad deportiva desarrollada en la naturaleza en lugar del entorno urbano instituido, totalmente desvinculada de la tierra como fenómeno en sí mismo. El medio natural representa sólo un lugar, pero el objetivo de nuevo son técnicas cada vez más codificadas de actividad físico-deportiva que caminan hacia su carácter institucional y competitivo.

Los valores del cuerpo manifestados por los contenidos ratifican los mostrados por los objetivos, un valor biológico y un valor placer subordinado a su valor biológico. Asimismo, se vinculan valores del cuerpo instrumentales y dinámicos inherentes a cualquier actividad físico-deportiva. Igualmente, se trabajan valores del cuerpo intelectuales, en la medida que se incluyen conocimientos de carácter teórico entre los contenidos prescritos. Paralelamente, se trabajan los valores sociales y éticos del

cuerpo de forma que aseguren la paz en las aulas y la buena convivencia. Del mismo modo, los contenidos tratan de ofrecer posibilidades para la formación de valores del cuerpo emocionales, por ejemplo con la expresión corporal, y valores del cuerpo ecológicos, por ejemplo con las actividades en el medio natural, sin embargo, en ambos casos, la intervención educativa finalmente queda reducida al guion de una enseñanza técnica desvinculada de la esencia que le da origen y justifica.

Por último, en cuanto a los criterios de evaluación, de nuevo quedan perfectamente ligados con los objetivos y contenidos, por lo que habla de la salud y las distintas opciones que previamente se plantean para cubrir el tiempo libre de manera activa, ya sea con actividad física, deportiva, en el medio natural, la expresión corporal o incluso las actividades físico deportivas propias de la Comunidad de Castilla y León. En este último aspecto sí habla de valores culturales, de la misma manera que se redacta en términos de valoración cuando habla de expresión corporal. En cuanto al criterio de evaluación vinculado a la relajación, aclara que su justificación es la salud física olvidando su función de conocimiento personal en su dimensión emocional, descrita en los objetivos.

2.5. La perspectiva de la Psicomotricidad

2.5.1. *Justificación teórica*

El cuerpo no es sólo la estructura anatomo-fisiológica de la materia que lo forma, sino es también la función que emerge de tal estructura. Como tal, el cuerpo enfrenta su naturaleza a dimensiones no sólo biológicas, sino también psicológicas. Estas funciones psicológicas asumidas por el cuerpo implican dimensiones intelectuales y emocionales, a la vez que existenciales y espirituales.

La Psicomotricidad se fundamenta en la función secundaria del cuerpo de relación inter e intra personal desde una perspectiva emocional, con el cerebro como centro regulador. La Psicomotricidad estudia así las vinculaciones del cuerpo con su haber emocional.

Siguiendo a Lapierre y Aucouturier (1997), se describe todo el entramado de relaciones en la estructura del ser humano. El hombre estaría dispuesto en forma de niveles estratificados, de tal manera que cada capa recubriría la anterior. El problema aquí es que el acto de recubrir implica reprimir, ocultar, tapar o enmascarar, no dejándola expresarse libremente, sino escondiéndola tras del siguiente estrato y quedando por consiguiente, anulada.

En el nivel más externo, la superficie, se encuentra el cuerpo instrumental, lugar donde se ubica la apariencia coordinativa del cuerpo en movimiento, el equilibrio del mismo o la dominancia lateral entre otros.

En segundo lugar, en el siguiente nivel bajo la superficie, se encuentra el substrato cognitivo el cual queda vinculado a la acción voluntaria y la experiencia motriz humana en su calidad sensorial y perceptiva, las cuales ayudan a estructurar los conceptos vinculados al cuerpo como pueden ser el esquema corporal o la organización temporoespacial.

En una capa más profunda, se localiza la organización tónica, la cual es involuntaria y espontánea, y refleja la vivencia emocional y afectiva de las pulsiones, emociones, conflictos y sensaciones del inconsciente. Su significación simbólica es tanto o más importante que la motricidad voluntaria y consciente y no puede por ello ser ignorada.

Y, por último, al parecer el núcleo más profundo de la personalidad, toda una problemática fantasmática directamente relacionada con la vivencia imaginaria del cuerpo en su relación consigo mismo, con el otro y con el mundo, una vivencia relacional que le condiciona y de la que no es consciente.

Estos niveles se encuentran continuamente interconectados de tal manera que se influyen y al mismo tiempo interactúan. En su conexión se desdibujan los límites que definen cada capa, estructuras corticales y subcorticales, córticomotrices y tónicas, conscientes e inconscientes, simbólicas y fantasmáticas. El psicomotricista debe en este caso tener en cuenta no sólo cada capa en que se organiza el ser humano, sino la relación entre todas estas dimensiones, para proceder a continuación a integrar la información recibida de todas ellas de manera previa a cualquier intervención en su labor de psicomotricista.

De la globalidad y la fusionalidad de una unidad psicosomática de persona surgen los placeres primarios. Con el pensamiento conceptual y el lenguaje se consigue separar el pensamiento del acto puesto que éste toma distancia del cuerpo y la acción en el lenguaje, pasando así de la globalidad al dualismo. Esta conceptualización racional en el niño supone una gran pérdida que debe ser asumida sin frustraciones, pero es necesaria para permitir al niño el acceso a la "normalidad social". Sin embargo, se debe esperar la evolución natural del niño y respetar las etapas de su propia psicogénesis sin tratar de precipitar de forma prematura el hacer del niño un adulto inmerso en la sociedad. La institución social y escolar no deja tiempo suficiente al niño para vivir su maduración afectiva, el abandono de la búsqueda de un placer fusional de contacto estrecho para buscar su identidad y autonomía en la oposición al adulto y, posteriormente, su identificación con él.

Todas las relaciones humanas se articulan a partir de la compatibilidad de dos deseos. Por un lado el deseo fusional, que tiene lugar a través de la afectividad, moralidad, sexualidad, etc., y por otro lado el deseo de identidad, de independencia y libertad. La organización profunda de la personalidad se asienta al nivel del cuerpo, de sus deseos y fantasmas inconscientes ante la fusión y la ruptura, y no tanto en procesos intelectuales secundarios a estas vivencias a nivel del cuerpo. El discurso verbalizado no alcanza las capas profundas de la personalidad, es necesario hablar un lenguaje corporal, psicomotor y psicotónico. Este lenguaje está muy reprimido social y culturalmente en el adulto, de modo que en ocasiones es preciso reaprenderlo y no sólo liberarlo. El cuerpo nunca calla, incluso cuando desaparece, su misma ausencia es todavía un lenguaje.

2.5.2. La Psicomotricidad como práctica en EF

En el contexto de los innumerables intentos de renovación por parte de la Educación Física es importante destacar las contribuciones de la Psicomotricidad. La Educación Física honra un valor del cuerpo biológico, mientras cultiva su valor dinámico, placer e instrumental, así como en ocasiones, su valor intelectual y ético, pero siempre descuida o no alcanza, al perderse en la forma y la codificación de la técnica, su valor emocional, afectivo-social, espiritual y existencial. Por esta razón, se destaca la contribución de la Psicomotricidad al tratar de compensar la descrita carencia en el terreno emocional.

Frente a esta visión mecanicista de la Educación Física surge la Psicomotricidad que entiende el cuerpo y la actividad motriz como eje racional que sirve de referencia a una organización espacio-temporal que permite estructurar el mundo. Lapierre y Aucouturier (1997:59), tras un exhaustivo estudio acerca de la Psicomotricidad, mantienen que *“El hombre es un ser psicomotor, un cuerpo que piensa, fantasea y actúa”*.

La Psicomotricidad emerge así de un intento de renovación de la Educación Física que trata de reconciliar al cuerpo con su dimensión emocional prioritariamente. Los educadores partidarios de la Psicomotricidad, la cual parece oponerse al dualismo occidental, asignan gran importancia al cuerpo. Se habla de *“vivencia corporal”* y de *“necesaria experiencia de lo vivido”*. Sin embargo, el educador se dirige al cuerpo del niño para asegurarse del eficaz ejercicio de la motricidad del alumno, no le propone que viva su propio cuerpo, sino un dominio de investigación de naturaleza lógica. A este respecto, Claude Pujade-Renaud, en Debesse y Mialaret (1969), escribe que podría calificarse de una Psicomotricidad de laboratorio al requerir en el niño una continua labor de inhibición y control sobre sus impulsos, condenando su cuerpo a la inmovilidad e inexpressión de forma que pueda acceder a los gestos aprendidos y codificados que no expresan su cuerpo sino comunican su aprendizaje y toma de conciencia racional, oponiéndose así al dinamismo que precisamente trata de conseguir o reinstaurar la Psicomotricidad.

La vida social es posible gracias a un dominio de las pulsiones y una de las funciones de la escuela es preparar al niño para la sociedad de la que debe formar parte por lo que debe enseñar al niño a reconocer sus pulsiones, a dominarlas sin reprimirlas en el inconsciente, a aceptar sus fantasmas y pensamientos sin culpabilizarlos, a decidir la realización de sus deseos, pero no siempre a llevarlos a cabo puesto que la libertad de una persona termina donde empieza la del otro. Ante este dominio de la decisión que regula en última instancia el comportamiento social, es donde surgen y divergen las distintas concepciones y tipos de educación. Lapierre y Aucouturier (1984:14) señalan que *“Según el tipo de educación dominante se llegará a obtener unos tipos de individuos... y de sociedad diferentes”*. La educación actual sigue siendo esencialmente superyoica y recurriendo al condicionamiento operante.

La realidad demuestra que algo no funciona con la educación que impera ya que cada día se diagnostican más niños *“perturbados”*. La institución escolar muestra claras y firmes reticencias al análisis de la fantasmática corporal, dando la espalda a las necesidades del alumno como persona en formación que es en primera instancia, pero

dirige su atención sobre los preocupantes crecientes datos de fracaso escolar en el alumnado. Todos los niños deben aprender a dominar sus fantasmas, unos lo consiguen por sí mismos y otros necesitan la ayuda de un adulto formado y capaz de ayudarlo. No se puede esperar a que surjan psicopatías y tratarlas con terapias, sino intervenir en su prevención. Lapierre y Aucouturier (1984:19) continúan afirmando que *“El inconsciente debe ser tenido en cuenta antes de que sólo pueda expresarse a través de una patología mental”*. Para ello se debe dejar al niño vivir sus pulsiones y fantasmas, permitiéndole expresarlos en una acción simbólica. Los niños deben tener tiempo para vivir a su ritmo un ciclo fantasmático completo, es decir, para que esos fantasmas sean vivenciados y aceptados hasta el agotamiento del interés del niño. El adulto debe dejar que el niño descargue tensiones y represiones, estar presente y manifestar su aprobación por su comportamiento, participando incluso de su juego fantasmático si fuera necesario. Cualquier acción coercitiva del adulto para hacer cesar esos comportamientos es una represión e impide al niño conseguir su dominio, hay que saber esperar.

Los educadores deben conocer los fantasmas del niño y ayudarlo a reconocerlos y saberlos conducir. Formar en lo corporal no es tarea fácil puesto que la primera persona que debería asumir el reto es el propio profesor o maestro, teniendo que enfrentarse éste a sus propios fantasmas, sus deseos, pulsiones y comportamientos simbólicos que él mismo trata de combatir en sus alumnos, a reconocerlos y asumirlos. En la formación en psicomotricidad uno debe partir de su experiencia íntima, de su propio análisis psicomotor, ser consciente de su propia problemática corporal en su relación con el otro y con el mundo, el espacio y los objetos, estar corporalmente disponible al otro y perder sus inhibiciones corporales para alcanzar una vivencia más libre. Sólo éste podría ser el punto de partida para formar en lo corporal.

Tradicionalmente la relación pedagógica profesor-alumno establece la autoridad incuestionable del profesor que se mantiene ilimitadamente en una posición segura y gratificante que le sirve de identificación y modelo al alumno dócil que aparentemente domina su universo pulsional y fantasmático, que es la imagen ideal de sí que el maestro lleva en él. El alumno que no le devuelve esa imagen es calificado de mal alumno e inadaptado y digno de una reeducación. Un cambio real en la educación supondría que el profesor permitiera vivenciar al alumno su cuerpo en el plano simbólico, pulsional, afectivo y fantasmático no reprimido, libre de estereotipos culturales, con la ausencia de consignas y prohibiciones, que la comunicación fuese bidireccional, haciendo que no sólo el alumno aprenda del profesor, sino también éste del alumno y finalmente el alumno le concediese al profesor la autoridad, que no sería impuesta, sino adquirida. Pero son pocos los profesionales dispuestos a enfrentarse al alumno real y auténtico que no respeta la regla del juego pedagógico ni la hipocresía social, que pone en tela de juicio su autoridad y quizás tampoco lo permitiesen las instituciones académicas ya que podría crear un peligroso precedente en esta sociedad hiperjerarquizada donde la función crea la autoridad.

La Psicomotricidad sienta sus bases sobre un valor del cuerpo aparentemente emocional al dirigir su atención sobre la realidad afectivo-social del individuo en su relación intrapersonal e interpersonal, sin embargo, se apoya casi de manera única en

su dimensión intelectual llegando a ser criticada como la intelectualización del movimiento, al tratar de intelectualizar y verbalizar todo lo acontecido en el cuerpo para aprender el código motriz.

En todo caso, el cuerpo se convierte en instrumento, tanto de acción, como es el caso de la Educación Física y Deportiva, como de conocimiento, como sucede en la Psicomotricidad Racional. Sin embargo, Lapierre y Aucouturier (1984:11) señalan que *“El cuerpo no es solamente ese instrumento racional al servicio de un pensamiento consciente. El cuerpo es también, y ante todo, lugar de placer y displacer, reservorio de pulsiones, medio de expresión de los fantasmas individuales y colectivos de nuestra sociedad, al servicio del inconsciente, tanto o más que del consciente”*.

2.6. La perspectiva de la Expresión Corporal

2.6.1. Justificación teórica

El cuerpo se expresa de manera consciente o inconsciente y representa el lenguaje más revelador y auténtico. El cuerpo necesita expresarse, necesita reconocer su realidad natural y humana, necesita relacionarse consigo mismo y con el mundo que le rodea, necesita reencontrarse con su haber emocional. La expresión corporal es inherente al ser humano como lo es su realidad emocional.

El cuerpo, de manera innata, primaria e intuitiva, tiene su propio lenguaje, aquel mediante el que se expresa y trata de ponerse en comunicación con los que le rodean. Vigarello (2005) subraya que el movimiento del cuerpo le presta una riqueza que lo supera y rebasa. Los recursos expresivos del cuerpo son tan ricos como su naturaleza corpórea, el movimiento, el gesto, la postura o la mirada.

Con el tiempo y la experiencia en nuestras relaciones con el mundo, con los otros, ese lenguaje primitivo y arcaico se ve sustituido por otro más elaborado que es convenido por el grupo y transmitido de generación en generación mediante su enseñanza-aprendizaje por medio de palabras o, si cabe, símbolos gestuales instituidos. En ocasiones la expresión del cuerpo es reprimida puesto que se contraponen a las normas culturales socialmente aceptadas.

La expresión del cuerpo no puede ser reprimida, ni tampoco condenada a las limitaciones del lenguaje verbal o de cualquier código comunicativo aunque se sustente sobre la corporalidad. El cuerpo lucha por expresarse de manera instintiva y no codificada en la norma convenida, a la vez que guarda su mensaje más honesto alejado de la regla establecida por una colectividad.

El lenguaje verbal se apodera de toda comunicación y monopoliza incluso el discurso sobre el cuerpo. Sin embargo, no es posible hablar sólo con palabras si el tema que acontece es el cuerpo ya que los fantasmas sólo pueden ser expresados por medio de lo simbólico en el nivel que acontecen. Los fantasmas se presentan como miedos, emociones no satisfechas, sensaciones escondidas, y realidades no reconocidas. El fantasma sería una producción imaginaria inconsciente generada por una vivencia que puede llevar al sujeto a un comportamiento del que no es consciente. Si estos fantasmas se desarrollan e identifican en un nivel corporal, cualquier lenguaje

no instintivo que no se apoye en el cuerpo, no alcanzará la verdadera naturaleza del fantasma al que se refiere. Por esta razón la expresión corporal permite la comunicación de algo más profundo grabado en el cuerpo que el cerebro desconoce. La lógica, la razón y el lenguaje verbal instituido no siempre cubren las demandas del haber y realidad corporal.

A este respecto, Lapierre y Aucouturier (1984:52) señalan que *“Las grandes alegrías, así como los grandes pesares son mudos”*, dado que las emociones más intensas no son verbalmente explicables, sólo se pueden sentir y experimentar en la medida en que quedan vinculadas al cuerpo e impregnadas en su movimiento y/o quietud. El lenguaje verbal cubre la razón y la lógica a un nivel codificado e instituido, mientras el cuerpo lucha por expresar su realidad, alejado de cualquier código instituido. El lenguaje verbal sobre una realidad corporal le impone numerosas fronteras, no pudiendo llegar a captar incluso la verdadera esencia del mensaje. A este respecto, Lapierre (1997:85) afirma que *“Se hace difícil hablar del cuerpo, es decir, explicar con palabras una vivencia tan compleja donde sensaciones y sentimientos son indisociables, donde el pensamiento, aunque se mantenga consciente, se libera de la estrechez del lenguaje, donde la multiplicidad de los mensajes tónicos y gestuales, simultáneos y a veces contradictorios, constituye una gestalt cuya estructura significativa no puede ser percibida más que en su globalidad”*.

El ser humano se comunica a través de significantes, de palabras, de gestos o de signos a los que se les atribuye alguna significación, un cierto sentido o significado, sin embargo, cada interlocutor traduce un mismo significante de distintas maneras o con distintos sentidos o significados, lo que hace que se dificulte toda comunicación. Los significantes, verbales o no, forman la base de todo sistema de pensamiento. Se piensa mediante significantes que permiten articular significados. Lo que caracteriza el pensamiento consciente es la neta predominancia del pensamiento verbal y la búsqueda de una forma de pensamiento asociativa, lógica, racional y deductiva. Mientras que lo que caracteriza el pensamiento inconsciente es el pensamiento en imágenes y el pensamiento en actos, de donde nacen los fantasmas, y la utilización de una forma de pensamiento analógica.

Lapierre (1974:159) concluye diciendo que *“El ser humano, como todo ser vivo, está concebido para actuar y reaccionar. Sólo secundariamente aparece el psiquismo, el sentimiento, el pensamiento, el lenguaje conceptual, como sustitutos de la acción o como preparación a la acción conciente y pensada”*. El lenguaje conceptual-verbal es secundario a la acción corporal por lo que si pretendemos hablar del cuerpo con palabras, perderemos parte del mensaje, su valor más instintivo, arcaico, pulsional y verdadero.

Lapierre y Aucouturier (1984:5) señalan que *“Lo no verbal, una vez descubiertas sus inmensas posibilidades de comunicación, tendría a borrar el lenguaje, a hacerlo inútil. La huida del lenguaje evidencia la huida en el lenguaje, es decir, los estereotipos verbales, el “hablar” sin decir “nada”. Cualquier medio es bueno para no hablar de su vivencia íntima, sus emociones, deseos o fantasmas. Un cierto pudor del lenguaje hace imposible toda comunicación verbal auténtica. La expresión real y verdadera se halla aún más inhibida a nivel de la palabra que a nivel del gesto”*.

Denis (1980:12) sostiene que *“El cuerpo quiere tomar su desquite de la norma del lenguaje, desembarazarse de un academicismo superficial para expresar una realidad vivida apasionadamente”*. Y continúa (Denis, 1980:52) diciendo que *“La omnipresencia de la palabra en el cuerpo, un cuerpo verdaderamente asediado por la palabra, un cuerpo sabio: cuerpo gramática, cuerpo solfeo, cuerpo cálculo, cuerpo que no habla su lenguaje sino el lenguaje. Un cuerpo hablado”*.

El código termina por obliterar la vivencia corporal entendiendo el código como el conjunto de reglas y consignas que estructuran la situación y suministran el vocabulario y las normas. La estructura del espacio-tiempo, o código, es muy rígida y tiende a impedir que se establezca cualquier relación fantasmática con el cuerpo, a impedir toda deriva creadora y franqueo de fronteras bajo las cuales cada cual se siente seguro.

Lapierre (1997:12) añade *“...Pero mi cuerpo no es sólo un conjunto de órganos, ni el dócil ejecutor de las decisiones de mi voluntad. Es el lugar donde vivo, donde siento y donde existo. Lugar de deseo, de placer y de sufrimiento, lugar de mi identidad, de mi ser. Este cuerpo dominado por los sentimientos y las pulsiones, escapa a la racionalización porque precisamente es irracional. Más o menos liberado del pecado, este cuerpo oscila entre el pudor y el libertinaje”*. No es posible vivir el cuerpo ignorando su dimensión emocional, y no es posible racionalizar ni traducir a la lógica todo sentir emocional. El cuerpo humano es humano en su dimensión más material, manifestando una forma de hombre, así como en el resto de sus dimensiones, incluida la emocional.

En definitiva, las dimensiones más profundas del cuerpo en la cultura occidental contemporánea son olvidadas o traducidas a su dimensión intelectual, y así, verbal.

El dualismo considera dos realidades; por una parte un espíritu racionalista objetivo, y por otra un cuerpo afectivo subjetivo, de tal forma que la comunicación es intelectual y le pertenece al primero y lo fusional es afectivo y le pertenece al cuerpo. El ser humano nace unido a otro cuerpo, y el resto de su vida siente la necesidad de recuperar dicha fusión, experimentando diferentes emociones y desarrollando muy variados comportamientos al respecto. El intelectualismo es la huida de la fusionalidad, de su necesidad de no sentirse solo, desunido, a falta de la fusión que le dio vida, de la afectividad, de la emoción. Esta concepción supone una limitación dado que entiende la comunicación meramente como una transmisión intelectual no contemplando su carga afectiva-fusional que queda relegada a las funciones del cuerpo. Esta ausencia de corporeidad en la relación destaca una relación intelectual descorporeificada que no llena la ausencia ni satisface las necesidades fusionales, lo cual desemboca en una sensación de soledad en compañía. Se deben *“rehumanizar”* las relaciones con uno mismo y los demás llegando a un equilibrio entre identidad y fusionalidad, entre autonomía y necesidad de los otros.

En este contexto, nace la Expresión Corporal como disciplina curricular que atiende al cuerpo y su lenguaje, frente a una tendencia comunicativa eminentemente verbal y estrictamente codificada, incluso cuando la vía es corporal.

2.6.2. *La expresión corporal como práctica en EF*

La Educación Física se nutre de todas cuantas corrientes han formado parte de su historia y evolución. De la misma manera que la Psicomotricidad parecía aportar un valor emocional del cuerpo, aunque realmente se destapaba su valor y código intelectual, la Expresión Corporal emerge rescatando, anunciando y difundiendo nuevamente el valor emocional del cuerpo.

El contenido de una materia lleva implícita la concepción y el valor que el sistema otorga a la misma. De este modo, si la Educación Física siempre ha presentado como indiscutibles sus contenidos físico-motrices y deportivos, se puede pensar que la finalidad del tratamiento corporal sea eminentemente mecanicista. Sin embargo, con el devenir de los años, la Educación Física ha ido contemplando otras ramas del saber como pueda ser la Expresión Corporal.

Las prácticas corporales de expresión-imaginación-creatividad pueden ofrecer una alternativa a una Educación Física masivamente penetrada por el deporte, sistema preeminente de integración de las normas sociales de la ideología dominante.

No toda expresión lleva asociada una comunicación, a veces el cuerpo se expresa como única traducción de emociones, sensaciones, ideas, sin intención comunicativa alguna, sólo de exteriorización de algo contenido. Es precisamente esta expresión corporal inconsciente, sin intención comunicativa, la más elocuente, sincera y fiel al sentir y opinar de la persona. La expresión corporal no se limita a valorar la acción, sino que revela el encadenamiento interior del pensamiento que la determina y sustenta. En ocasiones, la Expresión Corporal es malinterpretada y se reduce a un entrenamiento de comunicación corporal olvidando su verdadera esencia expresiva.

Pujade-Renaud (1973:37-38) afirma que *“La experiencia fluida y ligada de la expresión corporal es una exploración que nunca se agota, siempre susceptible de profundización”*. Y continúa diciendo (Pujade-Renaud, 1973:42) que *“Todo ocurre como si el cuerpo se dilatara o se hiciera poroso frente a lo que le rodea... de manera que los límites corporales y la frontera del adentro con el afuera se esfuman”*.

Se desvela así un nuevo mundo, el de la cultura afectiva, entendiendo por ésta todo lo que afecta a la persona, dejándola que viva y se exprese. Para ello se necesita romper las distancias establecidas con el lenguaje codificado del cuerpo y el verbalizado sobre el cuerpo, teniendo presente que el lenguaje que se utiliza con respecto al cuerpo no equivale ni llega a alcanzar la envergadura del lenguaje del cuerpo cuando a éste se lo deja hablar. Se pretende una liberación corporal.

En las prácticas de expresión corporal se busca una desalienación, un reencuentro con el lenguaje más esencial y la sensibilidad perdida en el proceso de socialización y aprendizaje del lenguaje verbal. La palabra desbanca al lenguaje del cuerpo, de sus gestos, posturas o expresiones de alcance infinitamente más rico, dejando a éste con un vocabulario muy restringido para decir por sus propios medios un pensamiento consciente o un sentimiento. Liberar el cuerpo significaría así proveerle de medios de expresión propia y no convenida, introduciendo el código del cuerpo, dejando a un lado el control convencional que le caracteriza y entendiendo

que el lenguaje del cuerpo no es una ciencia de la anatomía concebida como una mera cartografía de la imagen del cuerpo.

Son muchas las pulsiones estrechamente vinculadas con el cuerpo que experimentan una enorme represión social. Desde niño se coarta la espontaneidad, se codifica el cuerpo desde el interior y el exterior, se conviene no manifestar sentimientos y el lenguaje verbal se apodera de toda expresión-comunicación, incluso cuando se trata de hablar del cuerpo.

Asusta abandonar la palabra puesto que ésta enmascara, a modo de fachada clara y lúcida, una esencia misteriosa que desborda el entendimiento racional. Sin la palabra, reaparecen en el cuerpo recuerdos a los que la memoria aún no puede acceder. Así aparece el lapsus corporal en el que se encuentra más verdad que en la palabra que lo reemplaza tras una búsqueda adecuada.

Es imprescindible escuchar al cuerpo puesto que representa una imagen invisible de lo que el inconsciente alberga. Sin embargo, el cerebro cree lo que ven los ojos y no oye el inconsciente que habla en él.

La Educación Física incorporó la expresión corporal en su currículum, sin embargo, son pocos los docentes que se enfrentan a la labor de llevarlo a la práctica en la realidad y no sólo sobre la programación general anual. El docente convive con una gran inexperiencia en el tema y, lo que es más importante, con una gran confusión al respecto. El currículum incluye los contenidos de expresión corporal para atenuar la heredada tradición mecanicista del cuerpo máquina, sin embargo, lo hace de tal manera que este nuevo contenido de expresión corporal no hace sino reforzar dicho cuerpo-máquina por una mala interpretación del lenguaje. Si la expresión corporal presume de dar al alumno un espacio para identificarse, encontrarse, reconocerse o formarse en lo corporal, pronto se convierte en otra técnica (la danza y la dramatización como manifestaciones expresivas corporales) que el alumno debe aprender, incluso memorizar, para poder llegar a lograr, por lo que finalmente pierde el sentido que originó la necesidad de incluir la dimensión más humana, afectiva, emocional y relacional de lo corporal y su tratamiento en el marco educativo.

La inclusión de la Expresión Corporal en el currículo y contenidos de la Educación Física abría las miras hacia un valor del cuerpo emocional, en la relación inter e intra personal, y su dimensión socio-afectiva, sin embargo, pronto impera la técnica sobre el valor inicialmente concedido al cuerpo, reafirmando el valor del cuerpo biológico, instrumental, dinámico y placer imperante en Educación Física.

2.7. Otras perspectivas en EF

La Educación Física lucha por redefinirse de tal manera que llegue a educar al ser humano como tal, reintegrando todas sus dimensiones como ser humano y como cuerpo, y finalmente pueda ser concebida como ciencia, alcanzando su merecido reconocimiento dentro del campo educativo.

Siguiendo a Denis (1980:201), se deben *“Crear lugares en que el cuerpo pueda entrar en juego y afirmar su yo... en el espacio y en el tiempo”*. Comprender e incluso

postularse a favor de esta afirmación puede ser bastante factible, sin embargo, materializarla, darla cuerpo y solidez es más complicado.

A este respecto nacen diferentes ideologías que derivan en numerosas pedagogías y corrientes educativas. Así por ejemplo, un grupo de docentes de Educación Física publicaron en *L'École Emancipée*, junio 1973, su deseo de plantear una pedagogía no autoritaria que contemplase la actividad corporal y que quedara vinculada a actividades de carácter lúdico, capaces de facilitar el conocimiento del cuerpo de una manera placentera y no alienante.

Del mismo modo, surge la idea de campos de juego para la aventura. A partir de esta noción se va dando forma a la pedagogía del ambiente, la cual nació en Dinamarca en 1943, a impulsos de Sorensen, y prevé un espacio en el que el niño pueda interaccionar de manera creadora con su ambiente. Esta pedagogía del ambiente postula la libertad que debe tener el niño para experimentar su cuerpo en las situaciones más diversas, para sentir placer en vivir su cuerpo en el movimiento siendo el cuerpo en sí mismo un objeto de atención. La escuela sería así entendida como un espacio de creación multiforme, en lugar de un espacio de transmisión de la cultura, dentro de un ambiente plástico y móvil.

Por su parte, los autores de la coyuntura pedagógica rechazan la imposición de prácticas corporales institucionalizadas y favorecen la expresión de creaciones que se orienten hacia productos diversificados y ligados entre sí. En este contexto, no entienden la disociación de la Educación Física de una Educación Musical o de una Educación Plástica, ya que impone fronteras artificiales por buscar la especificidad de cada disciplina.

En esta misma línea, algunos autores conciben el cuerpo directamente vinculado al ritmo, y tratan de integrar el cuerpo y la música bajo la misma expresión. Así, Emile Dalcroze (1965:8) puso los cimientos de una *“Educación psicofísica basada en la cultura de los ritmos actuales”*. Dice que (Dalcroze, 1965:66) para alcanzar el pleno desarrollo se debe *“Incitar al cuerpo a vibrar al unísono de la música”*. Continúa afirmando (Dalcroze, 1965:137) que *“El fin de los estudios rítmicos es el regularizar los ritmos naturales del cuerpo y crear, gracias a la automatización de esos ritmos, imágenes rítmicas definitivas en el cerebro”*. Para él (Dalcroze, 1965:143) el cuerpo humano es *“El instrumento musical por excelencia”* y, siguiendo a este mismo autor (Dalcroze, 1965:148), se debe hacer que *“La frase corporal sea una misma cosa que la frase musical”*. Así, a su entender (Dalcroze, 1965:173), la educación musical se concibe dentro de una óptica liberadora ya que *“Tiende a restituir al niño su mecanismo corporal íntegro y a liberar su ritmo natural de todos los obstáculos que impiden el pleno desarrollo del niño”*.

Todas estas perspectivas emergen de la denuncia de un cuerpo fragmentado y valores del cuerpo reducidos a su materia limitándose a valores biológicos, instrumentales, dinámicos o placer.

2.8. Directrices para una renovación de la EF

Los valores del cuerpo pretendidos en cada perspectiva experimentada en Educación Física parecían aspirar en sus inicios a implicar todas las dimensiones del cuerpo y la resultante del conjunto, sin embargo, finalmente en todo caso dicha aspiración quedaba en literatura por carencias en la puesta en práctica. Los valores del cuerpo vinculados a la Educación Física en todas las perspectivas evocan de manera única los biológicos, dinámicos, instrumentales, placer e incluso morales o éticos en determinadas y merecidas ocasiones, al margen de los emocionales, afectivo-sociales, espirituales y existenciales, que definen la realidad más humana del hombre.

Todo intento de renovar la educación en su ambición por adaptarse al nuevo medio o mejorar los errores encontrados, es digno de reconocimiento, sin embargo, no es fácil cambiar el rumbo de un gran barco que lleva un largo camino navegado. Cada persona es víctima de su propia historia y, de una u otra manera, reproduce lo aprendido, aquello que quedó grabado en sus capas más profundas y forjado a través de los años. La humanidad debería reestructurar todas sus normas mentales para poder imaginar sin precedentes ni ejemplos que condicionen dicha creación, sólo así sería factible el verdadero cambio, el acceso a otra realidad que no es ésta. Xénakis en Gagnard (1972:11) afirmaba que *“Si la humanidad adquiriera conciencia de la relatividad de las normas mentales básicas, podría superar una etapa e imaginar métodos revolucionarios para modelar arquitecturas de base que son la estructura del espacio y del tiempo, y crear así otro tipo de hombre y otra realidad del mundo”*.

En esta misma línea de pensamiento, Brown (1968:162) afirma que *“El cuerpo eterno del hombre es la imaginación”*, de modo que buscar un cuerpo auténtico consistirá en tratar de inventarlo. Por su parte, Lefebvre en la conversación mantenida con la revista Actuel, diciembre 1972, dice que *“Hay que inventar un nuevo modo de cultura del cuerpo. Hay que llegar a constituir una pedagogía del cuerpo. No sé si eso es posible”*.

Inventar un cuerpo no siempre significa olvidar el heredado para crear otro, sino también transformar el transmitido en lugar de aceptarlo como se recibe. Como bien afirma Barbero (2007:31), *“El objeto de la Educación Física es la formación de las personas mediante la transmisión acomodaticia o transformadora de cultura corporal. La cultura corporal es el conjunto de valores, apreciaciones, ideas, saberes, usos, prácticas, etc. que expresan lo que puede o debe hacerse con el cuerpo. El universo de la cultura corporal es muy amplio y la Educación Física selecciona una pequeña parte de él para su transmisión escolar”*. Este aprendizaje incrementa las posibilidades, recursos, capacidades y, por consiguiente, autonomía de las personas.

Son numerosas y muy variadas las corrientes y ópticas que han bombardeado y bombardean la Educación Física lo cual despierta dudas sobre la propia naturaleza de la materia. Es importante y urgente dotar a esta disciplina de determinado rigor que responda a la necesidad de continuar manteniendo su posición en el currículum y para ello, un primer paso muy importante es la reflexión colectiva, el diálogo de los especialistas en la materia y el compartir experiencias y saberes que ayuden a estructurar los conocimientos. En esta nueva imaginación de la Educación Física se

debe contemplar un yo-cuerpo que no desestime ninguna de sus riquezas, incluyendo también su capital corporal.

La Educación Física no debe nunca olvidar todas y cada una de las naturalezas del cuerpo, fisiológica, biomecánica, biopsicológica y social, e incluso filosófica, existencial y espiritual aunando todas ellas bajo una concepción holística del cuerpo y del movimiento, sin posición hegemónica o protagonista de ninguna de sus naturalezas. A este respecto, Pastor (2002) propone que se torna imprescindible conciliar las distintas versiones del cuerpo para así elaborar una visión más completa del mismo, de tal manera que se apoye en todas las ciencias necesarias para comprender la realidad poliédrica del hombre.

No se deben obviar las grandes posibilidades de la materia de Educación Física en su concepción más amplia, la inmensa potencialidad de las actividades físico-deportivas tanto como fin en sí misma como medio para otros fines. Así, la Educación Física a la vez que busca el desarrollo de las capacidades físicas y psicomotrices y presenta las múltiples posibilidades de utilización del tiempo de ocio, ayuda a la socialización y posiciona al alumno ante su propio cuerpo facilitando así el descubrimiento y establecimiento de la relación consigo mismo y con su entorno.

Siguiendo a Wallon en Lora (1991) *“El movimiento constituye una fuente inagotable de experiencias, origen de conocimientos y afectos que al exteriorizarse se convierten en el lenguaje primero de expresión del hombre; lenguaje que conforme se va perfeccionando y enriqueciendo va constituyéndose en la mejor vía de relación con el mundo de seres y objetos”*. Si bien es cierto, la socialización cumple una función normalizadora, lo cual hace que el individuo, en su proceso de aprendizaje, se distancie menos del mundo que le rodea, pero más de su verdadera singularidad que le hace único.

Vaca (1987) resume su concepción de la EF diciendo que la labor del docente consiste en proporcionar a los alumnos “entradas o cheques” de validez, no para las clases, sino para su vida presente y futura, es decir, las herramientas necesarias para ampliar sus posibilidades vitales.

Como explican Martínez y García (1997), resulta de especial relevancia en el área de Educación Física la limitación del tiempo dedicado a la materia y la influencia de tres factores en la práctica educativa, el bajo estatus académico que caracteriza a la Educación Física frente al resto de materias, la concepción que el mismo docente tenga de la asignatura y las expectativas con que el alumno como individuo y como grupo llega a las clases. El objetivo sería optimizar el tiempo bajo las circunstancias concretas que rodean al hecho reflexionando sobre el objetivo perseguido por el docente, el postulado por la legislación educativa y la realidad existente. Este hecho supondría alejarse de aquella Educación Física concebida como una prolongación del recreo, o cuerpo desatado, o incluso la concebida como un “recreo cuidado”. La Educación Física es algo más que un conjunto de sesiones que tratan de mejorar la salud del alumno o que convencen al alumno de la necesidad de hacerlo fuera del horario lectivo, algo más que una exhibición del muestrario de posibilidades lúdicas, muy divertidas, en que pueden ocupar activamente su tiempo de ocio, es una educación corporal que no olvida su dimensión totalitaria que integra las realidades

más profundas del cuerpo olvidadas y recluidas en el silencio, su realidad afectiva, emocional, relacional.

La concepción omnipresente del cuerpo-máquina que centra el objetivo de la Educación Física en el adoctrinamiento y adiestramiento en unas pocas técnicas, si bien es cierto, cada día más diversas, pero finalmente técnicas y automatismos múltiples, se aleja de una verdadera Educación Física en la medida que deja al margen o relegadas muchas dimensiones del movimiento como la expresiva, la creativa, la relacional, emocional o afectiva que prestan una visión menos incorpórea de la materia puesto que evidencia las relaciones entre cuerpo, sociedad e identidad como advertía Dewar (1994). A este respecto, Martínez y García (1997) sostienen que a través de la motricidad no sólo quedan evidenciados los diferentes niveles de habilidad o dominio, sino la dimensión emocional del cuerpo.

Valga en esta reconceptualización y reorientación de la Educación Física, los criterios señalados por Rozengardt (2013) en su propuesta de revisión de la misma. Centra su interés en pasar del cuerpo objeto, el cuerpo fetiche, el cuerpo como cosa a ser pedagogizada, al cuerpo sujeto o sujeto corporal, que vive y aprende a estar y ser en contacto con la cultura. En pasar del adiestramiento a la expresión corporal, de la reproducción a la producción cultural (o la Educación Física como un espacio de transmisión y de recreación cultural), de la problematización del cuerpo en la escuela como mandato dominante a la lematización (crítica) de la cultura corporal y problematización de la realidad corporal de los sujetos que están en la escuela. Desde la pregunta ¿qué es un cuerpo?, decir “no sé” y salir de ella para preguntarse: ¿qué puede un cuerpo?, o mejor, ¿qué pueden estos cuerpos? Sabiendo que nunca se tendrá la respuesta acabada y que, como una utopía, ayuda a caminar.

SEGUNDA PARTE: ESTUDIO EMPÍRICO

**CAPÍTULO 5. ANÁLISIS EMPÍRICO DE LOS VALORES DEL CUERPO EN
LOS ESTUDIANTES DE PRIMERO DE BACHILLERATO**

1. INTRODUCCIÓN

En la primera parte de la presente tesis doctoral se expone la contribución de la literatura, así como de la legislación educativa, sobre el conocimiento de los valores del cuerpo, los valores del cuerpo en la sociedad occidental contemporánea, y el tratamiento educativo de los valores del cuerpo, especialmente en el contexto de la Educación Física.

A este respecto, son muchos los autores que centran su atención en relatar y caracterizar el cuerpo en la sociedad actual, así como su posición en el marco escolar y de la Educación Física. Sin embargo, son pocas las investigaciones que dirigen su mirada hacia los valores asumidos por el cuerpo en esta realidad, que afrontan la reflexión de los valores del cuerpo y traducen la presencia corporal en todos estos contextos descritos.

La sociedad refleja su cultura y el cuerpo es el primer hecho de cultura.

La Educación se centra en un academicismo hiperintelectualizado y la Educación Física se reduce a un estudio del movimiento en su dimensión meramente mecánica, de salud y rendimiento o, si cabe, catártica y hedonista.

De este modo, los valores del cuerpo hegemónicos en la sociedad, son asumidos por los alumnos de manera inconsciente, a lo que la educación otorga con el silencio de su intervención o con la reproducción de ese mismo modelo por parte del docente en forma de currículum oculto de manera descontrolada e irreflexiva.

El estudio empírico a continuación presentado trata de contrastar el perfil dibujado por la literatura sobre los valores del cuerpo de la sociedad occidental contemporánea. Así, prevé identificar valores primarios, más prácticos, urgentes,

materiales o vitales, frente a otros más elaborados, sofisticados, importantes, trascendentales o secundarios. La sociedad actual queda caracterizada a lo largo de la bibliografía como una búsqueda desmedida por la apariencia, la facilidad, el disfrute, los placeres inmediatos, la levedad del pensamiento, la productividad del ejercicio o la homogeneidad de los individuos. La cultura actual rinde claro culto al cuerpo en su forma más aparente ignorando su esencia y deshumanizando su vivencia y realidad.

Esta visión fragmentada del cuerpo que se prevé denunciar en los alumnos, como miembros de la sociedad de la que forman parte, una vez arrojados los resultados de la presente investigación, y amparando la literatura descrita, evidencian una fehaciente necesidad de redimensionar el cuerpo en la sociedad, a lo que no se encuentra mejor vía de intervención que bajo el marco educativo, especialmente en el ejercicio de la Educación Física. A este respecto, de nuevo la literatura y la legislación educativa, no muestran interés por el estudio, análisis y tratamiento de los valores del cuerpo por su presunta carencia de relevancia.

Por tanto, el estudio empírico que estructura esta tesis doctoral, no sólo comprueba el lugar que ocupa el cuerpo y sus valores en la cultura, y en la educación como hecho cultural, sino que denuncia la necesidad de intervenir por medio de la educación, y sienta las bases de una primera aproximación a la lectura de la realidad como paso previo a una intervención educativa en los valores del cuerpo, especialmente dentro de la Educación Física como materia más directamente relacionada con el cuerpo y su pragmatismo.

El estudio empírico llevado a cabo persigue así alcanzar algunos de los objetivos propuestos, complementados con los conseguidos en las bases teóricas previamente descritas. Si bien es cierto, no todos los objetivos se ven materializados en forma de hipótesis, sino sólo aquellos que, de manera directa, implican resultados contrastables. De este modo, los resultados empíricos apoyan la revisión literaria al respecto de los valores del cuerpo en la sociedad, pero no en la educación o la educación física por su imposibilidad de contrastar resultados y aislar variables.

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS

2.1. Objetivos de la investigación

La presente tesis doctoral centra su campo de estudio en torno a tres ejes. Por un lado, en un nivel eminentemente teórico, se estudian las dimensiones del ser humano y su haber corporal, los valores del cuerpo, la educación en valores y los valores de la Educación Física. Por otro lado, a nivel teórico y empírico, se abordan los valores del cuerpo en la realidad social como segunda línea de estudio, así como el tratamiento de los valores del cuerpo dentro del marco educativo, y especialmente de la Educación Física como materia curricular más directamente vinculada con el cuerpo y su movimiento como tercer eje de estudio.

El análisis empírico guarda estrecha relación con los objetivos 2 y 3, dado que el objetivo 1, como previamente se mencionaba, es eminentemente teórico. Así, a continuación se rescatan dichos objetivos -y los subobjetivos de cada uno de ellos

directamente vinculados con la investigación-, recordando que el objetivo 2 versa sobre la sociedad y los valores del cuerpo, y el objetivo 3, sobre la educación, la educación física y los valores del cuerpo.

Objetivo 2: Confrontar el valor del cuerpo hegemónico y legitimado en la sociedad occidental contemporánea, descrito a lo largo de la literatura, con el obtenido como resultado de la investigación empírica llevada a cabo en estudiantes.

2.2. Describir los valores del cuerpo predominantes en la sociedad a través del estudio empírico llevado a cabo en la presente investigación con estudiantes.

2.3. Constatar diferencias y similitudes entre el valor del cuerpo descrito por la literatura y el resultado del estudio empírico.

2.4. Definir estereotipos o generalidades en cuanto a los valores del cuerpo de los estudiantes en función de determinadas variables de perfil personal del estudiante, como puedan ser el sexo y la modalidad de bachillerato del alumno, o del centro de estudios, como puedan ser la naturaleza, la titularidad o la provincia de pertenencia de dicho centro educativo.

2.5. Identificar diferencias estadísticamente significativas al contrastar los valores del cuerpo en las diferentes categorías o variables de perfil de los estudiantes tenidas en cuenta.

Objetivo 3: Analizar el papel que juega la escuela y la educación física en la formación de los valores del cuerpo de los alumnos, basándose en la literatura y la legislación educativa, y motivar la intervención en los valores del cuerpo en ambos contextos, Educación y Educación Física, partiendo de la realidad analizada en el estudio empírico sobre los valores del cuerpo de estudiantes y docentes.

3.2. Determinar los valores del cuerpo que muestran mayor agrado entre los docentes de Educación Física según el presente estudio empírico.

3.3. Contrastar los valores del cuerpo definidos por la presente investigación en docentes de Educación Física con los teorizados.

3.4. Comparar los valores del cuerpo obtenidos por los colectivos de estudiantes y docentes.

3.5. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores del cuerpo obtenidos en estudiantes y docentes.

3.6. Destapar los valores del cuerpo de los estudiantes y los docentes resultantes del presente estudio empírico como punto de partida para una futura intervención educativa en la formación de los valores del cuerpo.

3.7. Especificar las diferencias encontradas entre los distintos colectivos definidos según las variables de perfil estudiadas, de manera que faciliten la adaptación de la intervención educativa a las características de los sujetos implicados en la acción.

En el apartado venidero se lleva a cabo la formulación de las hipótesis planteadas en el presente trabajo de investigación.

2.2. Hipótesis a contrastar

Acorde con los objetivos presentados, a continuación se detallan las hipótesis planteadas en el presente estudio empírico susceptibles de su posterior verificación.

Estas hipótesis quedan relacionadas de manera directa con los objetivos 2 y 3, y se organizan en 3 hipótesis, teniendo la primera a su vez dos subhipótesis y la tercera cinco subhipótesis.

Hipótesis 1: Los valores del cuerpo predominantes en estudiantes y docentes de Educación Física coinciden con los teorizados y descritos a lo largo de la literatura.

Hipótesis 1.1: Los valores del cuerpo predominantes en estudiantes coinciden con los teorizados sobre la sociedad occidental contemporánea.

Hipótesis 1.2: Los valores del cuerpo predominantes en docentes de Educación Física coinciden con los teorizados sobre la sociedad occidental contemporánea con las particularidades propias que definen dicha disciplina.

Hipótesis 2: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas con respecto a los asignados por los docentes.

Hipótesis 3: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sexo y modalidad de bachillerato del estudiante y naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia de su centro de estudios.

Hipótesis 3.1: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable sexo del estudiante en sus dos categorías de hombres y mujeres.

Hipótesis 3.2: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable modalidad de bachillerato del estudiante en sus tres categorías de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Artes.

Hipótesis 3.3: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable naturaleza del centro en sus dos categorías de rural y urbana.

Hipótesis 3.4: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable titularidad del centro en sus dos categorías de público y privado-concertado.

Hipótesis 3.5: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable provincia de pertenencia del centro en sus nueve categorías de Ávila, Burgos, Salamanca, Segovia, Soria, Palencia, Valladolid y Zamora.

Con la intención de analizar, resumir y concretar las relaciones establecidas entre los objetivos descritos y las hipótesis formuladas, a continuación se recoge una tabla esquemática que sintetiza dicha vinculación.

Tabla 17: Relación entre objetivos e hipótesis.

OBJETIVO GENERAL	SUB OBJETIVO	HIPÓTESIS RELACIONADA
1	-	-
2	2.1, 2.2, 2.3	1.1
	2.4, 2.5	3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5)
3	3.1, 3.3, 3.3	1.2
	3.4, 3.5	2
	3.6, 3.7	1 (1.1, 1.2), 2, 3 (3.1, 3.2, 3.3, 3.4, 3.5)
	2.8, 2.9, 2.10	-

Nota: los subobjetivos destacados en letra negrita son concretamente los directamente vinculados con las hipótesis formuladas en el presente estudio empírico, de tal manera que el subobjetivo 2.3 se vincula a la subhipótesis 1.1, el subobjetivo 2.5 a la hipótesis 3, el subobjetivo 3.3 a la subhipótesis 1.2, y el subobjetivo 3.5 a la hipótesis 2.

3. INSTRUMENTO DE MEDIDA: EL CUESTIONARIO

Para la elaboración del presente trabajo de investigación se ha utilizado una herramienta principal de obtención de información y de medida: el cuestionario.

El cuestionario mencionado, recogido en los anexos, queda estructurado en dos partes diferenciadas. Una primera donde se solicita la información más relevante del encuestado, personal y del centro de estudios, con el ánimo de poder definir sus variables de perfil. Y, una segunda, donde se recoge el test de los valores del cuerpo. Esa primera parte se explicará en el apartado de variables, detallando la información requerida del individuo. Y es la segunda parte la que contiene el instrumento de medida de los valores del cuerpo y es objeto de estudio en el presente apartado.

Este test fue elaborado por Casares y Collados (1998) y pretende analizar los valores otorgados al cuerpo por el individuo, para lo cual se proponen 10 categorías o sentidos o valores del cuerpo diferenciados: 1. Biológico, 2. Ecológico, 3. Instrumental, 4. Dinámico, 5. Afectivo-social, 6. Ético, 7. Estético, 8. Religioso, 9. Intelectual y, por último, 10. Placer. Cabe señalar que este instrumento de medida es una forma indirecta de poder obtener una puntuación cuantitativa de los valores del cuerpo. El valor que un individuo pueda dar a su cuerpo es una variable no observable, por lo que se hace necesario construir y/o elaborar un mecanismo que ayude y contribuya a obtener una medida mesurable de la misma.

Consecuentemente, el fundamento de este test reside en la reacción valorativa de agrado, desagrado o indiferencia experimentada al leer o escuchar algunas palabras, donde el individuo debe indicar el tipo e intensidad de su reacción. En total consta de 250 palabras-expresiones agrupadas en bloques de 25 palabras, donde cada bloque se corresponde con una de las diez categorías, o sentido, de valor del cuerpo previamente mencionados. Siguiendo a Gervilla (2000:219-220), se detalla la connotación asumida para cada uno de los 10 valores del cuerpo correspondientes a cada grupo de 25 palabras respectivamente.

1. Biológico (1-25): *abarca predominantemente cuantos valores se refieren al cuerpo como materia viva, así como los relativos a su conservación, desarrollo y cuidado material.*

2. Ecológico (26-50): *comprende prioritariamente los valores del cuerpo como parte de la naturaleza; como receptor de los bienes de su entorno natural, así como los referentes a su relación con ella: custodia, transformación, disfrute, etc.*

3. Instrumental (51-75): *se refiere, de modo prioritario, a los valores del cuerpo entendido como medio para realizar tareas diversas, así como para construir, modificar o utilizar todo tipo de materiales u objetos con finalidad práctica y eficaz.*

4. Dinámico (76-100): *se consideran valores dinámicos los relativos, prioritariamente, al cuerpo en movimiento y a sus posibilidades materializadas en actos perceptibles, con un sentido lúdico, deportivo, de ocio...*

5. Afectivo-social (101-125): *comprende prioritariamente los valores del cuerpo como expresión de sentimientos, estados de ánimo y/o formas de comunicación con los demás.*

6. Ético (126-150): *comprende, sobre todo, aquellos valores del cuerpo relacionados con la bondad o malicia de los actos humanos, en relación consigo mismo y con los demás.*

7. Estético (151-175): *abarca prioritariamente los valores relacionados con la percepción, creación y expresión de la belleza y el arte, en el cuerpo y mediante el cuerpo.*

8. Religioso (176-200): *se consideran valores religiosos los relacionados directamente con actividades y modos de expresión corporales relativos a la fe y las creencias religiosas.*

9. Intelectual (201-225): *valores relacionados prioritariamente con la base corporal de las funciones cognitivas e intelectuales del sujeto, así como con aquellas actividades perceptibles en las que el cuerpo interviene para adquirir o expresar conocimientos.*

10. Placer (226-250): *se consideran valores corporales de placer, prioritariamente, todos aquellos relacionados con el cuerpo en cuanto nos proporciona bienestar, satisfacción y gozo.*

La cumplimentación del cuestionario por parte de los estudiantes se ha realizado en presencia del profesor de Educación Física de cada curso, habiendo éste sido informado del protocolo requerido para este test mediante explicación verbal oral y escrita. El profesor ha leído las normas para cumplimentar el test a los alumnos en voz alta antes de su realización para que todos los alumnos participantes en el estudio recibiesen exactamente las mismas instrucciones, indicaciones o información. Las instrucciones facilitadas sobre la realización del test han sido las a continuación descritas.

Cada una de las propuestas ha de ser calificada rodeando con un círculo o marcando con una cruz una de las alternativas situadas a su derecha, las cuales se gradúan de más a menos agradable en cinco categorías: MA = Muy agradable, A = Agradable, I = Indiferente, D = Desagradable, y MD = Muy desagradable. Se marcará aquella opción que se considere más representativa con la impresión o el interés que le suscite, teniendo en cuenta que los ítems marcados con un asterisco deben ser calificados al revés, es decir, cuando algo fuera agradable, habría de marcarse desagradable. No deben dejarse contestaciones sin responder. No es necesario detenerse mucho tiempo para pensar la puntuación a cada término, sino que por el contrario se trata de dar una respuesta lo más intuitiva posible. Es importante ajustar la intensidad de la reacción que produzca cada palabra a la escala de respuestas. No hay tiempo límite.

La corrección del test se ha llevado a cabo según las indicaciones descritas por sus autores (Casares y Collados, 1998). Se han separado las categorías de cuerpo en las diez dispuestas asignando a cada una de ellas los veinticinco ítems que se relacionan, y multiplicando cada una de las respuestas por un coeficiente en función de la calificación marcada. Las respuestas muy agradables se multiplican por +2, las agradables por +1, las indiferentes por 0, las desagradables por -1 y las desagradables por -2. Una vez realizado este paso, se procede a la suma de las veinticinco puntuaciones obtenidas que conforman cada categoría de valor del cuerpo, siendo esta suma la puntuación final otorgada a ese valor del cuerpo del individuo. Así, esta puntuación final, deberá encontrarse en el intervalo comprendido entre la puntuación máxima de +50 y mínima de -50.

4. VARIABLES

A continuación se procede a explicar las variables que se emplean para desarrollar el estudio empírico. Lo primero que se debe señalar es que las variables quedan definidas en dos grupos diferenciados.

Por una parte, se presentan las variables relativas a las características del individuo y/o su centro de estudio. Estas variables serán las que se utilicen para dividir la muestra en subconjuntos y analizar posibles diferencias entre los mismos. Es decir, serán las variables que permitan realizar los análisis pertinentes de estadística inferencial y que contribuyan a contrastar las hipótesis que fueron planteadas sobre si determinadas características del individuo afectan o no en la jerarquía de los valores del cuerpo.

Por otra parte, se describen las variables objeto de los análisis estadísticos y/o econométricos. Así, entre estas variables se encuentran las distintas categorías presentadas de los valores del cuerpo y/o los ítems que conducen a la obtención de la puntuación de dichas categorías.

De esta forma, a continuación se procede a concretar cada uno de estos grupos de variables.

4.1. Variables relativas a las características del individuo

Respecto a las variables que representan características del estudiante se debe diferenciar entre aquellas que son propias del mismo, y que por tanto son singulares suyas, y las que son propias del centro donde cursa sus estudios, y que serán coincidentes con las de sus compañeros de clase.

Esta información que caracteriza al individuo encabeza el test de valores del cuerpo. Si bien, se han incluido determinadas adaptaciones sobre los datos identificativos demandados en el cuestionario original presentado por Casares y Collados (1998), con el objeto de conseguir una mayor adecuación a la muestra del estudio.

Así, en el test original se hacen constar los siguientes datos del encuestado: sexo, edad, estudios, curso, especialidad y localidad del domicilio. Se detalla a continuación cómo queda definida cada una de estas variables en la investigación que aquí se presenta.

La variable sexo se mantiene respecto al cuestionario original, diferenciando las categorías de hombre y mujer. En el caso de la edad, aunque sí se incluye como dato personal requerido, se prescinde de ésta en el análisis puesto que eran pocos los estudiantes del bachillerato diurno que no tenían la edad supuesta para cursar tal nivel. Los siguientes datos requeridos en el test original son estudios, curso y especialidad, a este respecto, en el presente estudio se ha considerado como única variable la modalidad de bachillerato o especialidad, dado que en todo caso se trata de estudiantes de primero de bachillerato. En cuanto a la especialidad cursada se ha dividido la muestra de estudiantes en la modalidad de artes, ciencias y tecnología, y humanidades y ciencias sociales. Finalmente en el test original se pedía la localidad del domicilio, sin embargo en este estudio se analiza como variable la localidad del centro de estudios ya que, especialmente en los centros de ámbito rural, la dispersión de localidades de procedencia era muy elevada. Esta variable permitirá diferenciar entre las opciones de rural y urbano. En este sentido, también se incorpora al cuestionario la información sobre la provincia, dando lugar a esa misma variable, que podrá materializarse en una de las nueve provincias que conforman la Comunidad Autónoma de Castilla y León.

De este modo, en el análisis empírico, se distinguirán cinco variables que permitirán analizar diferencias entre el alumnado según su perfil, delimitado y definido por estas variables. Las dos primeras se refieren al estudiante en concreto, el sexo y la modalidad de bachillerato que cursa; y, las tres siguientes, referidas al centro educativo en concreto, por lo que será igual para todos los estudiantes del mismo centro, esto es, la naturaleza rural o urbana, la titularidad pública o privada-concertada, y la provincia, Ávila, Burgos, León, Palencia, Salamanca, Segovia, Soria, Valladolid o Zamora.

En lo que respecta a la variable de titularidad, esta información es proporcionada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, quien diferencia entre centros públicos y privados, y dentro de los centros privados, si tienen o no concierto en el nivel de primero de bachillerato. En este sentido, y dada la escasez

de estudiantes en esta doble categoría, se ha optado por aunar todos los centros, tengan o no concierto, bajo el título común de privados-concertados tratándolos de manera indiferenciada. Del mismo modo, se facilitaron los datos del bachillerato nocturno y a distancia, pero la muestra recogida al respecto ha sido muy escasa, no llegando a contemplarse como significativa, por lo que en todo caso el estudio versa sobre estudiantes pertenecientes al bachillerato diurno en la modalidad de educación presencial.

Asimismo, se ha considerado una última variable, incluida igualmente como dato requerido en el cuestionario, y que trata de diferenciar si el encuestado es un estudiante o es el docente de Educación Física que imparte docencia en este nivel educativo. Obsérvese que el presente trabajo de investigación versa sobre los valores del cuerpo de los estudiantes de primero de bachillerato, pero se ha decidido incorporar a aquellos docentes que amablemente decidieron dar respuesta al cuestionario. Esto permitirá realizar un primer estudio comparativo entre estudiantes y docentes, para posteriormente continuar con el análisis de cómo afectan las características mencionadas del estudiante a la jerarquía de los valores del cuerpo.

4.2. Variables objeto de análisis: los ítems y los valores del cuerpo

Tal y como se exponía en líneas anteriores, se trabaja con otras variables objeto del análisis estadístico y/o econométrico. De esta forma, se podría catalogar a este tipo de variables como dependientes en el estudio empírico, asumiendo la inexactitud de tal afirmación en beneficio de facilitar la diferenciación de estas variables de las expuestas anteriormente, que determinaban el perfil del individuo, en este caso del estudiante.

Se pueden diferenciar dos tipos de variables dependientes en el estudio empírico. Por un lado, las palabras o ítems que componen el test (un total de 250) pueden ser entendidas y tratadas en sí mismas como las variable objeto de estudio y análisis. Por otro lado, la variable puede equivaler a cada uno de las 10 categorías de valores del cuerpo calculados en cada caso sobre cada grupo de 25 ítems o palabras. Esta doble definición de la variable dependiente deriva en dos posibles formas de trabajo en el análisis estadístico y econométrico, por palabras y por valores del cuerpo. Esta diferenciación queda recogida y explicada en mayor profundidad en el apartado de metodología que se expondrá más adelante, puesto que el procedimiento condiciona los resultados obtenidos y, así, la jerarquía derivada.

5. FUENTES DE INFORMACIÓN Y PROCESO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Se inició el trabajo de campo o recogida de información en el primer trimestre del curso escolar 2014-15, concretamente en septiembre de 2014, solicitando a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León los datos del curso 2014-15 relativos al número de centros que impartieran primero de bachillerato en el mencionado curso según su naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro, así como los datos relativos al número de estudiantes que estuvieran cursando

primer curso de bachillerato, para cada modalidad del mismo y sexo del alumno entre otros factores a tener en cuenta. La Consejería de Educación respondió aportando los datos relativos a los centros docentes con nivel de bachillerato. Sin embargo, exponía que en ese momento no disponía todavía de los datos relativos al número de estudiantes ya que había algunos que se matriculaban de forma tardía y no se había podido proceder al recuento total, por lo que facilitaron los datos relativos al número de centros con oferta formativa en primero de bachillerato y relativos al número de estudiantes del curso escolar 2013-14 para que pudieran ir sirviendo como una primera referencia en cuanto a la envergadura del universo y finalmente de la muestra necesaria. Sugirió, asimismo, que se trasladase esta misma solicitud a cada una de las nueve Direcciones Provinciales de Educación que conforman la Comunidad Autónoma de Castilla y León por si ellos pudiesen disponer antes de tal dato. Ninguna provincia disponía de los datos relativos al número de estudiantes para el curso 2014-15, sin embargo, muy amablemente aportaron los referentes al curso 2013-14 distribuido en las diferentes categorías y que, en todo caso, coincidían con los ya facilitados por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León.

Finalmente, los datos sobre los que se ha trabajado en el presente estudio han sido los referentes al curso 2014-15, momento en el cual se llevó a cabo la recogida de cuestionarios. Este dato fue facilitado por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, teniendo que esperar al primer trimestre del curso escolar 2015-16, concretamente septiembre de 2015, para disponer de dicho dato.

Paralelamente, se solicitó la información relativa al registro de centros educativos de Castilla y León con oferta formativa en primero de bachillerato. Se estimó suficiente instar los datos relativos al número de centros que impartían primero de bachillerato y al número de estudiantes matriculados en dicho nivel, siempre en función de las cinco variables que delimitan el perfil del estudiante objeto de estudio (recuérdese: sexo, modalidad de bachillerato, el ámbito rural o urbano, titularidad pública o privado-concertado y la provincia). Se descartó la posibilidad de solicitar además el número de estudiantes matriculados en primero de bachillerato por cada centro. Para que estos datos fueran útiles como variable, a la hora de realizar el análisis se debería garantizar que la muestra se hubiese conformado respetando las proporciones del número de estudiantes de cada centro respecto al total. Circunstancia que parte del supuesto de que todos los centros existentes estuviesen dispuestos a participar en el estudio, lo cual parecía un reto demasiado ambicioso.

Con los datos facilitados sobre el número de estudiantes se calculó la muestra mínima necesaria para este estudio, y con los datos sobre los centros educativos con oferta formativa en primero de bachillerato se inició el siguiente paso de solicitud de participación.

En primer lugar, en el segundo trimestre del curso escolar 2014-15, concretamente en marzo de 2015, se optó por la vía de información y solicitud de participación mediante correo electrónico. Haciendo uso de la base de datos facilitada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León, donde se detalla el correo electrónico de contacto de todos los centros de Castilla y León, se envió un email a todos los centros informando de las características del estudio y solicitando su participación en el mismo. Este email fue recibido por la Dirección de cada centro y

reenviado al Jefe del Departamento de Educación Física en caso de estimarlo oportuno. A su vez, el Jefe de Departamento, en la reunión semanal de departamento de Educación Física, informó al resto de profesores de dicha especialidad, especialmente a aquellos que impartieran docencia en primero de bachillerato, de la solicitud de participación con sus estudiantes en el presente estudio sobre los valores del cuerpo. Sin embargo, el mensaje debía recorrer un largo camino y, en muchos casos, esta información se perdió en algún punto de su trayecto, derivando en una escasa participación. Tal circunstancia hizo que se optase por una vía más directa de información y solicitud de participación.

Se estimó así más indicado recurrir a la vía telefónica, la cual reporta un contacto mucho más directo, personal y, finalmente, humano. Se procedió así al inicio del tercer trimestre del curso escolar 2014-15, concretamente a finales de marzo de 2015 y hasta finales de abril 2015, a llamar a todos y cada uno de los centros educativos, intentando localizar al profesor/es de Educación Física al cargo de primero de bachillerato o, en su defecto, al Jefe del Departamento como último responsable.

En la mayoría de los casos, los profesores que imparten docencia en primero de bachillerato en el área de Educación Física suelen coincidir con los Jefes de Departamento o, en su caso, con los profesores del Departamento más longevos. Se examinó en un primer momento cuál podía ser la vía de comunicación preferida o más sencilla a la hora de llevar a cabo la recogida de datos o aplicación de los cuestionarios a los estudiantes. En este sentido, se planteó realizar el envío, cumplimentación y recogida de datos mediante el uso de herramientas asociadas a las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TICs), tales como la opción que ofrece el cuestionario Google o la análoga de Adobe Acrobat. Estas herramientas permiten que la recogida de datos se realice de forma automática, lo cual simplifica en gran medida la posterior tarea de tabulación de los cuestionarios. Sin embargo, finalmente, se desestimó realizar el proceso de envío, cumplimentación y recogida de datos por medio de estas herramientas debido, principalmente, a dos razones. La primera, la preferencia de una gran mayoría de profesores de Educación Física a realizar el proceso del cuestionario en papel; y, la segunda, las limitaciones materiales de numerosos centros que se veían incapacitados para pasar este cuestionario de forma masiva al no disponer de ordenadores suficientes. Así, en aras de una mayor comodidad para los participantes en el estudio, y de garantizar la correcta cumplimentación del cuestionario por parte de los estudiantes, respetando las directrices o normas que debían ser explicadas, se procedió a realizar el proceso de recogida de datos por medio del cuestionario en formato físico.

La respuesta de los profesores de Educación Física avisados de manera directa mediante conversación telefónica ha sido muy satisfactoria en la participación en este estudio. Todos mostraron su interés por el estudio y por participar en el mismo, aunque finalmente algunos no pudieran hacerlo por falta de tiempo, limitaciones varias u otro tipo de razones, sin embargo, en todo momento manifestaron su propósito de colaboración altruista. Algunos centros incluso optaron por utilizar horas no correspondientes a Educación Física sino a otras materias en las que estuviesen juntos todos los estudiantes involucrados en el estudio para facilitar la recogida de

datos y asegurar la emisión de la misma información e indicaciones a propósito del test.

De este modo, los profesores finalmente participantes en el estudio con sus alumnos de primero de bachillerato rellenaron los cuestionarios impresos. Algunos profesores prefirieron recibir los cuestionarios y todas sus copias impresas en su centro de trabajo junto con las instrucciones a leer a los alumnos adjuntas; otros optaron por una explicación verbal y un envío telemático del cuestionario que ellos mismos imprimieron; otros prefirieron abandonar toda vía telemática y recibir una carta certificada con el cuestionario y las instrucciones, para posteriormente fotocopiar sólo el número justo de alumnos presentes en el momento que el profesor encontrase un tiempo adecuado en clase para abordar el cuestionario. Una vez cumplimentados los cuestionarios, los profesores procedieron a su envío. Para tal fin, se proporcionó un sobre con franqueo para el envío, si bien hubo profesores que asumieron el envío o encontraron otras formas de hacer llegar los cuestionarios.

En la medida de lo posible, se intentó facilitar el procedimiento de recogida de información en todos y cada uno de sus pasos. A pesar de ello, la participación en este tipo de estudios siempre acarrea inconvenientes para los participantes. De esta forma, se debe señalar y de forma categórica, que nada de esto hubiese sido posible sin la desinteresada y oportuna colaboración por parte de la comunidad educativa a la que se refiere, especialmente a los docentes de Educación Física y, por supuesto, a su alumnado de primero de bachillerato, quienes han facilitado el proceso más de lo esperado.

Cabe destacar que la participación en este estudio ha sido totalmente voluntaria, garantizándose en todo momento el anonimato y confidencialidad de la información recabada mediante el tratamiento de los datos de manera agregada.

Por último, dado que los cuestionarios fueron recibidos de manera impresa, han tenido que ser convertidos a formato digital para su tratamiento y análisis, lo cual se antoja una tarea ciertamente ardua y ha requerido mayor tiempo para el estudio.

6. DELIMITACIONES INTRODUCIDAS EN EL ESTUDIO

El estudio se dirige a los estudiantes de primero de bachillerato diurno presencial de todas las especialidades y de ambos sexos de centros públicos y privados-concertados, tanto de zonas urbanas como rurales de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, en sus nueve provincias.

El cuestionario debe ser aplicado con estudiantes de edad mínima 17 años dada la complejidad del vocabulario utilizado e incluso del procedimiento seguido, razón por la cual se dirige a los estudiantes de bachillerato, concretamente de primero puesto que en segundo no se cursa Educación Física.

Se enmarca dentro del área de Educación Física como materia más directamente vinculada con el tema de estudio, el cuerpo y sus valores. Por tanto, el estudio se lleva a cabo dentro del marco de la Educación Física y bajo la coordinación

del profesor del área. Concretamente se ubica en primero de bachillerato dado que es el único curso que asegura la edad mínima de participación.

La recogida de información presenta una doble vía, por un lado, la solicitud de datos relativos al número de centros con formación en primero de bachillerato y relativos al número de alumnos totales matriculados en primero de bachillerato, en ambos casos a la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León; y, por otro lado, la recogida de cuestionarios sobre los valores del cuerpo de los centros participantes con sus alumnos de primero de bachillerato, bien sean todos o algunos, y sus profesores de Educación Física. La información facilitada por parte de la Consejería de Educación sobre el curso escolar 2014-15 se obtuvo a principios del siguiente curso escolar 2015-2016, concretamente en septiembre de 2015. Y la recogida de cuestionarios se llevó a cabo durante finales del segundo trimestre y el desarrollo del tercer trimestre del curso escolar 2014-15.

Los cuestionarios fueron cumplimentados y recogidos de manera impresa tabulándose únicamente los cuestionarios seleccionados para confeccionar la muestra objeto de investigación. Se aseguró una muestra homogénea que cumpliera el criterio de equilibrio en las cinco variables seleccionadas, sexo y modalidad de bachillerato del alumno, y titularidad, naturaleza y provincia a la que pertenece el centro escolar. La ambición en todo caso era abarcar el mayor número de cuestionarios posible conservando en todo caso la misma proporción en todas las categorías, por ejemplo si en Soria sólo se habían recogido un total de 16 cuestionarios de los 612 alumnos matriculados en primero de bachillerato en dicha provincia, y eso suponía el 2.5 % del total de alumnos, en el resto de categorías se procedió a escoger, al menos, ese mismo porcentaje de la muestra, asegurando en todo caso, que la muestra total cumplía el criterio mínimo en un muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas.

La mayor limitación encontrada en cuanto al número de cuestionarios recogidos se ha sucedido en la categoría de centros privados-concertados, especialmente en determinadas provincias. Ésta ha sido la mayor limitación impuesta al estudio, no pudiendo analizar mayor cantidad de cuestionarios que asegurasen una muestra homogénea y equilibrada en todas las categorías o variables.

Si bien, en el siguiente apartado, población y muestra, se detallarán en mayor medida los pasos seguidos para conformar la muestra final objeto del análisis empírico.

7. POBLACIÓN Y MUESTRA

Para la selección de la muestra final se ha partido de la información facilitada por la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. Los primeros datos aportados fueron en septiembre de 2014, siendo los referentes al número de estudiantes matriculados en primero de bachillerato en la modalidad de diurno presencial durante el curso escolar 2013-14, que ascendía a 16.168 estudiantes. Este dato sirvió, en un primer momento, para calcular la muestra aproximada que se debería abordar, ya que los datos del curso académico 2014-15 no estaban aún disponibles, suponiendo que la población objeto de estudio no sufriera grandes

variaciones de un curso a otro. El procedimiento seguido para su cálculo es el mismo que se expondrá en líneas siguientes para la población final del curso 2014-15.

En septiembre de 2015, dicha Consejería de Educación proporciona los datos relativos al curso 2014-15, comprobándose que la cifra se ha reducido en 376 estudiantes, alcanzando la cifra total de 15.894. Por tanto, es ésta la población sobre la que se selecciona la muestra objeto del presente estudio de investigación. Se comprobó si existía una diferencia destacable entre las muestras calculadas para ambas poblaciones, la del curso 2013-14 y el curso 2014-15, observando que la muestra mínima requerida no llegaba a diferir ni en un individuo entre las mismas.

Así, a continuación, se procede a explicar cómo se ha obtenido el valor de la muestra mínima requerida. Ésta ha sido estimada mediante el procedimiento de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas, aplicable en poblaciones cuyo tamaño es menor de 100.000 elementos, como éste es el caso. La fórmula correspondiente a dicho procedimiento y que, por tanto, se ha aplicado es la siguiente:

$$n = \frac{Z^2 \times N \times p \times q}{E^2 \times (N - 1) + Z^2 \times p \times q}$$

donde:

n= tamaño de la muestra que se quiere calcular.

Z= desviación del valor medio que se acepta para lograr el nivel de confianza deseado.

N= tamaño de la población o universo.

p= proporción de la población que posee la característica objeto de estudio.

q= 1-p.

E= el error máximo admitido.

Partiendo de la fórmula expuesta, se concretarán a continuación los parámetros de la misma para este trabajo de investigación. Así, el nivel de confianza se establece en un 95%, valor que conduce a un parámetro $Z=1,96$. Respecto al tamaño de la población (N), asciende a 15.894 estudiantes en el curso 2014-15. La proporción de la población que posee la característica objeto de estudio no es conocida, luego se aplica el valor que exige un mayor tamaño de muestra para garantizar el proceso, siendo este valor de 0,5. Consecuentemente, el parámetro q es 0,5 resultado de la ecuación (1-p). Y, finalmente, el error máximo admitido es del 5%.

Aplicando estos valores a la fórmula expresada anteriormente para el cálculo aleatorio simple con poblaciones finitas, al tratarse de una población menor a 100.000, se obtiene:

$$n = \frac{1.96^2 \times 15894 \times 0.5 \times 0.5}{0.05^2 \times (15894 - 1) + 1.96^2 \times 0.5 \times 0.5} = 375,12$$

De esta forma, la muestra mínima que se debería abordar para el tamaño de población de esos 15.894 estudiantes de primero de bachillerato asciende a 376³ individuos. Esta cifra, en términos porcentuales, representa cerca de un 2,40% sobre la población total.

El siguiente paso para definir la muestra es seleccionar qué individuos, y por tanto qué cuestionarios, forman parte de la misma. A este respecto, es importante destacar que se han recabado 26 cuestionarios de docentes de Educación Física que imparten clase en primero de bachillerato a los estudiantes participantes en el presente estudio. Así, los 26 cuestionarios han sido tabulados para formar parte de la muestra final y, consecuentemente, ser objeto del análisis empírico. En cuanto a los estudiantes, tal y como se acaba de concluir, la muestra mínima debería estar compuesta por 376 cuestionarios (lo cual equivale a un 2,40% del total). A este respecto, se considera necesario explicar cómo se han seleccionado los cuestionarios que conforman la muestra de estudiantes final sobre la que se lleva a cabo el análisis empírico y que, en cualquier caso, debe cumplir ese requisito de tamaño mínimo de 376.

No se debe olvidar que en el análisis empírico de los valores del cuerpo de los estudiantes, las hipótesis 3.1, 3.2, 3.3, 3.4 y 3.5 postulaban encontrar diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos de estudiantes derivados de sus variables de perfil. Así, se recuerda que las variables que servirán para segmentar la muestra de estudiantes en subconjuntos son el sexo, la modalidad de bachillerato, el ámbito rural o urbano, la titularidad pública o privada-concertada y, por último, la provincia a la que pertenezca el centro de estudios. De esta forma, la selección de los individuos, y por tanto de los cuestionarios, se realiza aplicando un porcentaje de 2,50%, (mayor que el 2,40% mínimo calculado anteriormente) sobre las poblaciones correspondientes a cada categoría definida en las variables de perfil, asegurando disponer de un margen que garantice la comparación entre los subconjuntos de la muestra acorde a las mismas. La aplicación del 2,50% sobre cada una de las cinco categorías, redondeando cada resultado al entero inmediatamente superior, aumenta el tamaño de la muestra a 398, como se estudiará a continuación.

Sin embargo, estas variables pueden cruzarse entre ellas, obteniendo subconjuntos de la muestra de segundo nivel (como pueda ser el caso de la comparación establecida entre hombres estudiantes de Burgos con mujeres estudiantes de Burgos), e incluso de tercer o mayor nivel (como pueda ser el caso al comparar hombres estudiantes en centros públicos de Burgos con mujeres estudiantes en centros públicos de Burgos). Por lo tanto, la muestra final es la resultante del cálculo de ese 2,50 % para cada una de las categorías de las variables estudiadas, e incluso para cada una de las categorías obtenidas al cruzar todas ellas, con la intención de asegurar la misma proporción en la muestra que posibiliten futuras investigaciones que impliquen variables cruzadas. En este caso, el tamaño de la muestra asciende a 468, como se detallará a continuación.

³ El número de individuos encuestados, y por tanto de cuestionarios, no admite decimales. De forma, que en estos casos se redondeará al número entero inmediato superior.

Se comienza aplicando el 2,50% a las categorías generales de las variables, así en la tabla 18 se observa cómo queda descompuesta la población total de 15.894 estudiantes entre las categorías de las distintas variables. Por ejemplo, se observa que del total, 7.598 estudiantes son hombres y 8.296 son mujeres. Sobre estas poblaciones de las categorías generales se aplica el 2,50%, redondeándose el resultado al entero inmediatamente superior pues se trata de personas en ningún caso susceptibles de ser representadas por un número decimal o no entero, de forma que finalmente la muestra necesaria se eleva, de los 376 anteriormente descritos, a 398 individuos, consecuencia de desagregar la población total de estudiantes en las categorías generales que se muestran en la misma tabla. Siguiendo con el ejemplo anterior, se observa que, de esos 7.598 estudiantes hombres, se debería escoger al menos 190; y, en el caso de las mujeres, la muestra mínima mediante este procedimiento es 208 del total de 8.296 estudiantes mujeres. Entre ambos, hombres y mujeres, suman 398 individuos.

Tabla 18: Selección de la muestra teórica según las categorías generales.

VARIABLES		POBLACIÓN TOTAL	MUESTRA DEL 2,50% REDONDEADA SOBRE CATEGORÍAS GENERALES
SEXO	HOMBRES	7.598	190
	MUJERES	8.296	208
MODALIDAD BACHILLERATO	CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	7.714	193
	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	7.390	185
	ARTES	786	20
UBICACIÓN	URBANO	11.205	281
	RURAL	4.689	118
TITULARIDAD	PÚBLICO	12.307	308
	PRIVADO-CONCERTADO	3.587	90
PROVINCIA	ÁVILA	1.060	27
	BURGOS	2.331	59
	LEÓN	3.068	77
	PALENCIA	973	25
	SALAMANCA	2.308	58
	SEGOVIA	1.040	26
	SORIA	612	16
	VALLADOLID	3.377	85
	ZAMORA	1.125	29
TOTAL	TOTAL	15.894	398

Así, mediante este procedimiento, se obtiene una muestra de 398 cuestionarios, 22 más que los 376 mínimos calculados según la fórmula anteriormente aplicada. De este modo, se asegura que la muestra escogida cumpla con el mínimo requerido calculado anteriormente, que ascendía a 376, y que se reparta de forma uniforme entre las diferentes categorías generales para, posteriormente, desarrollar

los análisis pertinentes de comparaciones entre las mismas, con el objeto de observar si existen diferencias significativas entre ellas.

Ahora bien, como se mencionó en líneas anteriores, estas variables que delimitan el perfil de los estudiantes se pueden cruzar entre ellas. Por ende, se plantea dar un paso más en la formación de la muestra, siguiendo el mismo procedimiento de homogeneidad, en aras de posibilitar la futura comparación entre las categorías cruzadas. Como se indicaba en apartados precedentes, se realizan los análisis pertinentes que permiten conocer cómo quedan definidos los valores del cuerpo en los estudiantes de primero de bachillerato, a los que se incluye una muestra de 26 docentes de Educación Física de dicho curso. Asimismo, se realizan en estudiantes análisis relacionados con la estadística inferencial que permiten obtener resultados sobre si las variables estudiadas sobre el perfil de los estudiantes afectan a los valores del cuerpo y las jerarquías derivadas. Si bien, dicho análisis comparativo sólo se lleva a cabo sobre las categorías generales resultantes de las cinco variables de perfil, no sobre todas las categorías cruzadas como posibles combinaciones de estas cinco. Estos análisis de las categorías cruzadas extenderían el presente trabajo de forma considerable, pues existe la posibilidad de cruzar variables por pares, o incluso considerando las cinco variables de manera simultánea. Este último escenario, donde todas las variables se cruzan simultáneamente, es el que se escoge para aplicar el 2,50% sobre esas categorías cruzadas pues, al ser el más restrictivo y exigente, será el que garantice poder realizar mayor número de comparaciones entre las mismas. Si bien, como se acaba de exponer, estas comparaciones entre variables cruzadas se dejarán como posibles futuras investigaciones.

Consecuentemente, en las tablas 19 –para el ámbito urbano-, 20 –para el ámbito rural- y 21 –para el conjunto de urbano más rural-, se puede apreciar cómo se aplica el 2,50% a la población existente en cada categoría cruzada. Las filas contienen la información de las provincias y la titularidad del centro (Pub. hace referencia a los centros públicos; Pr-Co a los privados-concertados); y, en las columnas se recoge la información del sexo y la modalidad del bachillerato (CT hace referencia a la modalidad de bachillerato ciencias y tecnología; HL al de humanidades y ciencias sociales; y, A al de artes); y, la abreviatura T, tanto en columnas como en filas, hace referencia a los totales. Como se puede observar, cada celda contiene dos cifras, la primera de ellas (en la parte superior izquierda) indica el tamaño de la población de estudiantes en la categoría cruzada correspondiente; y, la segunda cifra (en la parte inferior derecha) indica el número de estudiantes que corresponden a ese 2,50% una vez redondeado al número entero inmediato superior. A modo de ejemplo, y para facilitar la lectura y comprensión de la información recogidas en estas tablas, se puede observar cómo en el caso del ámbito urbano, recogido en la tabla 19, la variable cruzada de estudiantes hombres, estudiando la modalidad de ciencias y tecnología, en centros de titularidad pública y en la provincia de Ávila, arroja unas cifras de 100 (superior izquierda) y de 3 (inferior derecha), es decir, que existen 100 estudiantes con ese perfil concreto y de los cuales se escogerán como mínimo a 3 individuos. Esta misma lectura de los datos es la que se debe realizar para el resto de variables cruzadas en cada una de las tablas 19 – ámbito urbano-, 20 –ámbito rural- o la tabla conjunta 21 –urbano más rural-.

Tabla 19: Selección de la muestra teórica según las categorías cruzadas para el ámbito urbano.

		HOMBRES				MUJERES				HOMBRES+MUJERES			
		CT	HL	A	T	CT	HL	A	T	CT	HL	A	T
ÁVILA	Pub.	100	70	19	189	74	89	23	186	174	159	42	375
		3	2	1	6	2	3	1	6	5	5	2	12
	Pr-Co	75	37		112	61	48	0	109	136	85	0	221
		2	1	0	3	2	2	0	4	4	3	0	7
	T	175	107	19	301	135	137	23	295	310	244	42	596
		5	3	1	9	4	5	1	10	9	8	2	19
BURGOS	Pub.	398	243	36	677	345	372	74	791	743	615	110	1468
		10	7	1	18	9	10	2	21	19	17	3	39
	Pr-Co	209	116	0	325	147	131		278	356	247	0	603
		6	3	0	9	4	4	0	8	10	7	0	17
	T	607	359	36	1002	492	503	74	1069	1099	862	110	2071
		16	10	1	27	13	14	2	29	29	24	3	56
LEÓN	Pub.	185	213	12	410	191	236	31	458	376	449	43	868
		5	6	1	12	5	6	1	12	10	12	2	24
	Pr-Co	30	22	0	52	29	24	0	53	59	46	0	105
		1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0	4
	T	215	235	12	462	220	260	31	511	435	495	43	973
		6	7	1	14	6	7	1	14	12	14	2	28
PALENCIA	Pub.	119	106	29	254	121	143	39	303	240	249	68	557
		3	3	1	7	4	4	1	9	7	7	2	16
	Pr-Co	51	41	0	92	34	46	0	80	85	87	0	172
		2	2	0	4	1	2	0	3	3	4	0	7
	T	170	147	29	346	155	189	39	383	325	336	68	729
		5	5	1	11	5	6	1	12	10	11	2	23
SALAMANCA	Pub.	354	317	31	704	324	414	45	785	678	731	76	1489
		9	8	1	18	9	11	2	22	18	19	3	40
	Pr-Co	145	92	0	237	135	110	0	245	280	202	0	482
		4	3	0	7	4	3	0	7	8	6	0	14
	T	499	409	31	941	459	524	45	1030	958	933	76	1971
		13	11	1	25	13	14	2	29	26	25	3	54
SEGOVIA	Pub.	137	90	33	260	83	137	42	262	220	227	75	522
		4	3	1	8	3	4	2	9	7	7	3	17
	Pr-Co	39	19	0	58	44	25	0	69	83	44	0	127
		1	1	0	2	2	1	0	3	3	2	0	5
	T	176	109	33	318	127	162	42	331	303	271	75	649
		5	4	1	10	5	5	2	12	10	9	3	22
SORIA	Pub.	102	61	11	174	111	79	11	201	213	140	22	375
		3	2	1	6	3	2	1	6	6	4	2	12
	Pr-Co	14	5	0	19	8	7	0	15	22	12	0	34
		1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0	4
	T	116	66	11	193	119	86	11	216	235	152	22	409
		4	3	1	8	4	3	1	8	8	6	2	16
VALLADOLID	Pub.	437	383	76	896	398	526	113	1037	835	909	189	1933
		11	10	2	23	10	14	3	27	21	24	5	50
	Pr-Co	336	184	0	520	292	215	0	507	628	399	0	1027
		9	5	0	14	8	6	0	14	17	11	0	28
	T	773	567	76	1416	690	741	113	1544	1463	1308	189	2960
		20	15	2	37	18	20	3	41	38	35	5	78
ZAMORA	Pub.	148	156	28	332	147	221	33	401	295	377	61	733
		4	4	1	9	4	6	1	11	8	10	2	20
	Pr-Co	30	25	0	55	40	19	0	59	70	44	0	114
		1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0	4
	T	178	181	28	387	187	240	33	460	365	421	61	847
		5	5	1	11	5	7	1	13	10	12	2	24
TOTAL	Pub.	1980	1639	275	3896	1794	2217	411	4424	3774	3856	686	8320
		52	45	10	107	49	60	14	123	101	105	24	230
	Pr-Co	929	541	0	1470	790	625	0	1415	1719	1166	0	2885
		27	18	0	45	24	21	0	45	51	39	0	90
	T	2909	2180	275	5366	2584	2842	411	5839	5493	5022	686	11205
		79	63	10	152	73	81	14	168	152	144	24	320

Tabla 20: Selección de la muestra teórica según las categorías cruzadas para el ámbito rural.

		HOMBRES				MUJERES				HOMBRES+MUJERES			
		CT	HL	A	T	CT	HL	A	T	CT	HL	A	T
ÁVILA	Pub.	111	110	0	221	105	138	0	243	216	248	0	464
		3	3	0	6	3	4	0	7	6	7	0	13
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	111	110	0	221	105	138	0	243	216	248	0	464
		3	3	0	6	3	4	0	7	6	7	0	13
BURGOS	Pub.	65	49	0	114	57	89	0	146	122	138	0	260
		2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	65	49	0	114	57	89	0	146	122	138	0	260
		2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
LEÓN	Pub.	371	314	41	726	299	406	59	764	670	720	100	1490
		10	8	2	20	8	11	2	21	18	19	4	41
	Pr-Co	187	126	0	313	136	156	0	292	323	282	0	605
		5	4	0	9	4	4	0	8	9	8	0	17
	T	558	440	41	1039	435	562	59	1056	993	1002	100	2095
		15	12	2	29	12	15	2	29	27	27	4	58
PALENCIA	Pub.	64	38	0	102	38	70	0	108	102	108	0	210
		2	1	0	3	1	2	0	3	3	3	0	6
	Pr-Co	13	4	0	17	7	10	0	17	20	14	0	34
		1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0	4
	T	77	42	0	119	45	80	0	125	122	122	0	244
		3	2	0	5	2	3	0	5	5	5	0	10
SALAMANCA	Pub.	69	78	0	147	68	96	0	164	137	174	0	311
		2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
	Pr-Co	7	8	0	15	6	5	0	11	13	13	0	26
		1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0	4
	T	76	86	0	162	74	101	0	175	150	187	0	337
		3	3	0	6	3	4	0	7	6	7	0	13
SEGOVIA	Pub.	104	67	0	171	95	125	0	220	199	192	0	391
		3	2	0	5	3	4	0	7	6	6	0	12
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	104	67	0	171	95	125	0	220	199	192	0	391
		3	2	0	5	3	4	0	7	6	6	0	12
SORIA	Pub.	44	51	0	95	46	62	0	108	90	113	0	203
		2	2	0	4	2	2	0	4	4	4	0	8
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	44	51	0	95	46	62	0	108	90	113	0	203
		2	2	0	4	2	2	0	4	4	4	0	8
VALLADOLID	Pub.	91	76	0	167	88	125	0	213	179	201	0	380
		3	2	0	5	3	4	0	7	6	6	0	12
	Pr-Co	13	6	0	19	13	5	0	18	26	11	0	37
		1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0	4
	T	104	82	0	186	101	130	0	231	205	212	0	417
		4	3	0	7	4	5	0	9	8	8	0	16
ZAMORA	Pub.	62	63	0	125	62	91	0	153	124	154	0	278
		2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	62	63	0	125	62	91	0	153	124	154	0	278
		2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
TOTAL	Pub.	981	846	41	1868	858	1202	59	2119	1839	2048	100	3987
		29	24	2	55	26	36	2	64	55	60	4	119
	Pr-Co	220	144	0	364	162	176	0	338	382	320	0	702
		8	7	0	15	7	7	0	14	15	14	0	29
	T	1201	990	41	2232	1020	1378	59	2457	2221	2368	100	4689
		37	31	2	70	33	43	2	78	70	74	4	148

Tabla 21: Selección de la muestra teórica según las categorías cruzadas para el conjunto de urbano más rural.

		HOMBRES				MUJERES				HOMBRES+MUJERES			
		CT	HL	A	T	CT	HL	A	T	CT	HL	A	T
ÁVILA	Pub.	211	180	19	410	179	227	23	429	390	407	42	839
		6	5	1	12	5	7	1	13	11	12	2	25
	Pr-Co	75	37	0	112	61	48	0	109	136	85	0	221
		2	1	0	3	2	2	0	4	4	3	0	7
	T	286	217	19	522	240	275	23	538	526	492	42	1060
		8	6	1	15	7	9	1	17	15	15	2	32
BURGOS	Pub.	463	292	36	791	402	461	74	937	865	753	110	1728
		12	9	1	22	11	13	2	26	23	22	3	48
	Pr-Co	209	116	0	325	147	131	0	278	356	247	0	603
		6	3	0	9	4	4	0	8	10	7	0	17
	T	672	408	36	1116	549	592	74	1215	1221	1000	110	2331
		18	12	1	31	15	17	2	34	33	29	3	65
LEÓN	Pub.	556	527	53	1136	490	642	90	1222	1046	1169	143	2358
		15	14	3	32	13	17	3	33	28	31	6	65
	Pr-Co	217	148	0	365	165	180	0	345	382	328	0	710
		6	5	0	11	5	5	0	10	11	10	0	21
	T	773	675	53	1501	655	822	90	1567	1428	1497	143	3068
		21	19	3	43	18	22	3	43	39	41	6	86
PALENCIA	Pub.	183	144	29	356	159	213	39	411	342	357	68	767
		5	4	1	10	5	6	1	12	10	10	2	22
	Pr-Co	64	45	0	109	41	56	0	97	105	101	0	206
		3	3	0	6	2	3	0	5	5	6	0	11
	T	247	189	29	465	200	269	39	508	447	458	68	973
		8	7	1	16	7	9	1	17	15	16	2	33
SALAMANCA	Pub.	423	395	31	851	392	510	45	949	815	905	76	1800
		11	10	1	22	11	14	2	27	22	24	3	49
	Pr-Co	152	100	0	252	141	115	0	256	293	215	0	508
		5	4	0	9	5	4	0	9	10	8	0	18
	T	575	495	31	1103	533	625	45	1205	1108	1120	76	2308
		16	14	1	31	16	18	2	36	32	32	3	67
SEGOVIA	Pub.	241	157	33	431	178	262	42	482	419	419	75	913
		7	5	1	13	6	8	2	16	13	13	3	29
	Pr-Co	39	19	0	58	44	25	0	69	83	44	0	127
		1	1	0	2	2	1	0	3	3	2	0	5
	T	280	176	33	489	222	287	42	551	502	463	75	1040
		8	6	1	15	8	9	2	19	16	15	3	34
SORIA	Pub.	146	112	11	269	157	141	11	309	303	253	22	578
		5	4	1	10	5	4	1	10	10	8	2	20
	Pr-Co	14	5	0	19	8	7	0	15	22	12	0	34
		1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0	4
	T	160	117	11	288	165	148	11	324	325	265	22	612
		6	5	1	12	6	5	1	12	12	10	2	24
VALLADOLID	Pub.	528	459	76	1063	486	651	113	1250	1014	1110	189	2313
		14	12	2	28	13	18	3	34	27	30	5	62
	Pr-Co	349	190	0	539	305	220	0	525	654	410	0	1064
		10	6	0	16	9	7	0	16	19	13	0	32
	T	877	649	76	1602	791	871	113	1775	1668	1520	189	3377
		24	18	2	44	22	25	3	50	46	43	5	94
ZAMORA	Pub.	210	219	28	457	209	312	33	554	419	531	61	1011
		6	6	1	13	6	9	1	16	12	15	2	29
	Pr-Co	30	25	0	55	40	19	0	59	70	44	0	114
		1	1	0	2	1	1	0	2	2	2	0	4
	T	240	244	28	512	249	331	33	613	489	575	61	1125
		7	7	1	15	7	10	1	18	14	17	2	33
TOTAL	Pub.	2961	2485	316	5764	2652	3419	470	6543	5613	5904	786	12307
		81	69	12	162	75	96	16	187	156	165	28	349
	Pr-Co	1149	685	0	1834	952	801	0	1753	2101	1486	0	3587
		35	25	0	60	31	28	0	59	66	53	0	119
	T	4110	3170	316	7598	3604	4220	470	8296	7714	7390	786	15894
		116	94	12	222	106	124	16	246	222	218	28	468

Tras este paso, se puede observar cómo la muestra se ha elevado a 468, tal y como se aprecia en la tabla 21 –ámbitos urbano más rural-, en el total situado en su esquina inferior derecha. Circunstancia que se debe, de manera análoga a lo que sucedía a la hora de segregar la población total en categorías generales, a subdividir en mayor medida la población original total, en este caso en posibles subcategorías cruzadas de hasta cinco niveles o combinaciones.

En cuanto al número de centros que impartían formación en primero de bachillerato en Castilla y León ascendían a un total de 274. Como se exponía previamente, todos los centros fueron informados vía email y posteriormente de manera telefónica, sin embargo, no en todos los casos fue posible hablar directamente con el profesor de Educación Física responsable de primero de bachillerato, aunque si bien es cierto, en esos casos se dejó el correspondiente mensaje en conserjería. De los 274 centros informados, 148 mostraron su interés por participar en el estudio y recibieron toda la información adicional al respecto, y 60 los finalmente participantes.

Como se explicaba anteriormente, la muestra no ha podido ser escogida de forma proporcionada a los alumnos matriculados en primero de bachillerato en cada uno de los centros educativos puesto que, en primer lugar no todos los centros participan en el estudio; y, en segundo lugar, los centros que participan no siempre lo hacen de manera proporcional al número de alumnos matriculados, sino que en ocasiones, a pesar de existir seis líneas, sólo participan con una clase, o por el contrario, centros poco numerosos participan en el estudio con todos sus alumnos. De este modo, la regla que se ha seguido, en la medida de lo posible y siempre que las condiciones lo han permitido, ha sido escoger para la muestra el mismo número de alumnos de cada centro dentro de cada categoría, es decir, dentro de los centros participantes para esa naturaleza (rural o urbana), esa titularidad (pública o privada-concertada) y esa provincia. Si bien es cierto, en algunos casos concretos no ha sido posible equiparar el número de cuestionarios cogidos de cada centro dentro de cada subcategoría (naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro) por escasez de alguno de ellos.

No obstante, lo previamente descrito es la muestra mínima teórica que se debería abordar para garantizar, por un lado, la homogeneidad a la hora de establecer comparaciones de categorías cruzadas incluso de cinco niveles o combinaciones y, por otro lado, la muestra mínima exigida para el tamaño original de la población objeto de estudio, los 15.894 estudiantes.

Sin embargo, como ya se introducía en el apartado 6, no en todas las subcategorías ha sido posible alcanzar el número de estudiantes necesarios por falta de datos, siendo la variable titularidad, concretamente la categoría de privado-concertado, la que mayores limitaciones ha encontrado y supuesto. Si bien, cada una de las subcategorías resultantes de la combinación o cruce de las cinco variables de perfil que no ha alcanzado la muestra mínima calculada, ha derivado en una consecuente corrección de la muestra corrigiendo dicho fallo de la manera más directa posible. De este modo, y en la medida de lo posible, el proceso de compensación de los fallos acaecidos, se ha procurado hacer dentro de cada una de las dos subcategorías resultantes de la naturaleza del centro de estudios, es decir, urbano por un lado y rural por otro. Por esta razón, el estudio de la muestra y sus peculiaridades

se hace de manera aislada, en primer lugar para el ámbito urbano y en segundo lugar para el rural.

En esta línea, ante el fallo o falta de participación en cualquier categoría relativa al centro de estudios, se toman cuestionarios de otra categoría que le pueda compensar, pero en todo momento conservando la distribución establecida para las variables del alumno, sexo y modalidad de bachillerato.

En la mayoría de casos, deriva en un aumento del número de cuestionarios seleccionados para componer la muestra con el objetivo de cubrir los campos desiertos para dicha categoría.

Finalmente, la muestra queda estructurada en dos subcategorías que la dividen en urbano y rural. Dentro de cada una de ellas, las columnas identifican las variables que afectan al estudiante, es decir, sexo y modalidad de bachillerato, y las filas definen el perfil del centro, la provincia de pertenencia y la titularidad del centro. Dado que la primera clasificación que organiza la muestra es la naturaleza del centro, urbana o rural, se ha asegurado una muestra homogénea teniendo en cuenta cada una de las cuatro variables restantes combinadas con esta primera de naturaleza del centro.

Analizando en primer lugar los fallos acontecidos en el ámbito urbano, se identifican los siguientes errores:

Fallo 1a: en seis (Ávila, León, Palencia, Soria, Valladolid y Zamora) de las nueve provincias que estructuran la Comunidad Autónoma de Castilla y León, dentro del ámbito urbano, no se ha conseguido recabar cuestionarios de ningún centro **privado-concertado**.

Tabla 22: Fallo en categoría de privado-concertado.

	HOMBRES			MUJERES		
	CT	HL	A	CT	HL	A
Ávila	2	1	0	2	2	0
León	1	1	0	1	1	0
Palencia	2	2	0	1	2	0
Soria	1	1	0	1	1	0
Valladolid	9	5	0	8	6	0
Zamora	1	1	0	1	1	0
TOTAL	16	11	0	14	13	0

Este fallo descuadra el total de privado-concertado-provincia-urbano, lo cual no puede ser de ningún modo compensado.

Este fallo descuadra el total para cada una de las provincias-urbano afectadas por este fallo, lo cual se compensa cogiendo los cuestionarios que faltan, dentro de esa misma provincia, de centros públicos.

Como previamente se ha explicado, los cuestionarios cogidos de centros públicos para compensar la falta de privados-concertados para cada provincia, se hace respetando en todo caso las categorías sexo y modalidad de bachillerato del alumno

en el ámbito urbano, con el objetivo de que estas cantidades totales no se vean afectadas por la compensación del presente fallo.

Del mismo modo, este fallo afecta al total de la categoría de privado-concertado-urbano, para lo cual se toman los cuestionarios que faltan de las tres provincias (Burgos, Salamanca y Segovia) de las que sí se dispone de la categoría de privado-concertado. Finalmente se decide coger dichos cuestionarios de la provincia de Burgos dada la mayor cantidad de cuestionarios disponibles en dicha provincia.

Asimismo, la compensación de todos estos fallos, contrarresta paralela y directamente el total de la categoría urbano que también se veía afectado.

Fallo 1b: en dos provincias (León y Segovia) en la categoría de urbano se carece del número de cuestionarios suficiente para cubrir la categoría de público. En este caso sí hay algún centro participante para esta categoría, sin embargo, el número de cuestionarios recabados no es suficiente para definir la muestra requerida.

En este caso la complicación es mayor puesto que el fallo no puede ser directamente compensado por el ámbito privado-concertado-urbano. De este modo, este fallo se ha visto compensado de maneras muy diversas que podrán ser visualizadas sobre la tabla y en los fallos a continuación explicados para cada situación concreta.

Fallo 2: en **León** para la titularidad de público y dentro del ámbito urbano sólo se cuenta con la participación de la Escuela de Artes con cuestionarios de estudiantes únicamente de la modalidad de artes, y en la categoría de privado-concertado no se dispone de ningún cuestionario o centro participante. Por esta razón, la repercusión de este fallo ha de ser compensado dentro de cada categoría de maneras muy diversas.

Este fallo descuadra la categoría de León como provincia-urbano-titularidad y, por consiguiente, de provincia-urbano, lo cual no puede ser compensado de ninguna manera posible en ninguno de los casos.

Asimismo, descuadra el total pretendido para la provincia de León aunando el territorio urbano y rural, lo cual se intenta compensar cogiendo los seis hombres y las seis mujeres de ciencias, y los siete hombres y las siete mujeres de letras necesarios para conformar la muestra (sumando público y privado-concertado) de León rural público. Sin embargo, el número de cuestionarios disponibles en esta categoría no es suficiente, faltando un hombre de letras y una mujer de ciencias que finalmente se cogen también de León rural, pero de la titularidad de privado-concertado.

De nuevo, los cuestionarios que sirven para compensar este fallo, se distribuyen de manera tal que asegure la homogeneidad de la muestra requerida para las categorías relativas al perfil del alumno, sexo y modalidad de bachillerato cursada.

Asimismo, se descuadra el total de las categorías de urbano, y de titularidad-urbano. Sin embargo, éstas quedan en todo caso compensadas por la intervención llevada a cabo para compensar los fallos precedentes y los venideros.

Fallo 3: en **Segovia** para la titularidad de público y el ámbito urbano sólo hay un centro participante y sólo se dispone de cuestionarios de alumnos de la modalidad de

ciencias, por lo que faltan para conformar la muestra prevista, de letras tres hombres y cuatro mujeres, y de artes un hombre y dos mujeres.

Este fallo descuadra la categoría de Segovia como provincia-urbano-titularidad y, por consiguiente, de provincia-urbano, lo cual no puede ser compensado de ninguna manera posible, en ninguno de los casos, dado que de Segovia urbano privado-concertado sólo hay en letras dos hombres y tres mujeres más (de las que ya eran necesarias para la categoría de privado-concertado), y ninguno de artes.

Asimismo, se descuadra el total pretendido para la provincia de Segovia aunando el territorio urbano y rural, lo cual se compensa cogiendo los cuestionarios que faltan de letras, un hombre y una mujer, del ámbito rural público.

De nuevo, los cuestionarios que sirven para compensar este fallo, se distribuyen de manera tal que asegure la homogeneidad de la muestra requerida para las categorías relativas al perfil del alumno, sexo y modalidad de bachillerato cursada.

Asimismo, se descuadra el total de las categorías de urbano, y de titularidad-urbano. Sin embargo, éstas quedan en todo caso compensadas por la intervención llevada a cabo para compensar los fallos precedentes y los venideros.

La categoría de artes se queda sin corregir en todos los sentidos y casos dada su especial incidencia a lo largo de todo el análisis. De este modo, se trata de forma individualizada en el siguiente apartado (fallo 4).

Fallo 4: en el ámbito urbano público en la modalidad de artes sólo se han podido recabar cuestionarios de las escuelas de artes de tres provincias, Burgos, León y Salamanca, faltando por tanto un total de cinco hombres y nueve mujeres de entre las seis provincias de las que se carece de dicha modalidad.

Este fallo descuadra la modalidad de artes en ambos sexos de la categoría de urbano-provincia-modalidad (de las seis provincias que carecen de dicha modalidad), lo cual no puede ser de ninguna manera compensado.

Asimismo, se descuadra el total del ámbito urbano en la modalidad de artes, el cual se compensa cogiendo los cuestionarios que faltan de las provincias que sí tienen alumnos de artes, concretamente de la provincia de Salamanca.

De manera análoga, se descuadra el total de urbano, el cual queda compensado por la compensación a su vez del fallo precedente.

También se descuadra el total por provincia, así como el total por sexos y provincia, que en ambos casos se compensa cogiendo los cuestionarios que faltan de hombres y mujeres de cualquier modalidad de esa misma provincia.

Analizando en segundo lugar los fallos acaecidos en el ámbito rural, se identifican los siguientes errores:

Fallo 5 a y b: en dos provincias, Salamanca y Valladolid (de las 4 que tienen privado-concertado en el ámbito rural), no hay ningún centro **privado-concertado-rural** participante, y en una provincia, Palencia, no hay ningún centro **público-rural**

participante. Asimismo, en la provincia de Salamanca, sí hay un centro participante en la categoría de público-rural, pero no se dispone de la muestra mínima necesaria.

Tabla 23: Fallo en la categoría de privado-concertado.

	HOMBRES			MUJERES		
	CT	HL	A	CT	HL	A
Salamanca	1	1	0	1	1	0
Valladolid	1	1	0	1	1	0
TOTAL	2	2	0	2	2	0

Tabla 24: Fallo en la categoría de público.

	HOMBRES			MUJERES		
	CT	HL	A	CT	HL	A
Palencia	2	1	0	1	2	0
TOTAL	2	1	0	1	2	0

En ambos casos, privado-concertado y público, se descuadra la categoría de titularidad-provincia-rural (en las provincias carentes de dicha categoría), lo cual no puede ser de ningún modo compensado.

Este fallo descuadra el total para cada una de las provincias-rural afectadas por este fallo, lo cual se compensa cogiendo los cuestionarios que faltan en la modalidad de privado-concertado, dentro de esa misma provincia, de centros públicos, y viceversa.

Como previamente se ha explicado, los cuestionarios cogidos de centros públicos para compensar la falta de privados-concertados para cada provincia, se hace respetando en todo caso las categorías sexo y modalidad de bachillerato del alumno en el ámbito rural, con el objetivo de que estas cantidades totales no se vean afectadas por la compensación del presente fallo.

Del mismo modo, este fallo afecta al total de la categoría de titularidad-rural, para lo cual se intenta contrarrestar el número de cuestionarios fallados en público y en privado-concertado. Sin embargo, no se llega a equilibrar dicha proporción, teniendo finalmente que analizar un hombre más de ciencias y una mujer de letras de la categoría de privado-concertado, que a su vez fue compensado en el fallo 2.

Asimismo, la compensación de todos estos fallos, contrarresta paralela y directamente el total de la categoría rural que también se veía afectado.

Fallo 6: en Salamanca público rural sólo hay un centro que únicamente aporta cuestionarios de ciencias, y en privado no hay nada.

Este fallo descuadra la categoría de Salamanca como provincia-titularidad-rural y, por consiguiente, de provincia-rural que, en ninguno de los casos, puede ser compensado.

Asimismo, se descuadra el total pretendido para la provincia de Salamanca aunando el territorio urbano y rural, lo cual se compensa cogiendo los cuestionarios que faltan, tres hombres y cuatro mujeres de letras, sumando público y privado-concertado, del ámbito urbano en esta misma provincia.

De nuevo, los cuestionarios que sirven para compensar este fallo, se distribuyen de manera tal que asegure la homogeneidad de la muestra requerida para las categorías relativas al perfil del alumno, sexo y modalidad de bachillerato cursada.

Asimismo, se descuadra el total de las categorías de rural, y de titularidad-rural. Sin embargo, éstas quedan en todo caso compensadas por la intervención llevada a cabo para compensar los fallos precedentes.

Fallo más recurrido:

Es importante destacar la gran incidencia del error vinculado a la titularidad del centro de estudios. En el ámbito urbano se muestran fallos en seis provincias en la categoría de privado-concertado (Ávila, León, Palencia, Soria, Valladolid y Zamora) y dos en la categoría de público (León y Segovia). En el ámbito rural, fallan dos provincias en la titularidad de privado-concertado (Salamanca y Valladolid) y otras dos en la titularidad pública (Palencia y Salamanca).

Asimismo, cabe señalar un error encontrado en la base de datos de la Consejería de Educación de la Junta de Castilla y León. En la base de datos facilitada por la Consejería de Educación no aparece ningún centro en Burgos dentro de la naturaleza rural y la titularidad privado o concertado, sin embargo, uno de los centros participantes en el estudio es el Seminario San Gabriel, el cual pertenece a la localidad de Aranda de Duero y su titularidad es privada-concertada. No obstante, no se ha procedido a indagar sobre tal error dado que los cuestionarios recibidos de dicho centro eran incompletos al faltar una cara de las dos que contenía el test.

Así, a continuación, se muestran las tablas 25 y 26, relativas al ámbito urbano y rural respectivamente, y que recogen los fallos que acaban de ser explicados.

En la casilla correspondiente a los recuentos totales se explicita la muestra necesaria para el conjunto de centros en esa categoría, y sobre ésta, se aplica el código correspondiente de colores para detallar la muestra real escogida en función de las variables tenidas en cuenta.

Es importante fijar la atención sobre el código de colores establecido dado que proporciona datos imprescindibles para la comprensión del proceso llevado a cabo. Así por ejemplo, se ha empleado el color rosa para destacar los fallos relativos a la naturaleza del centro, el color rojo para errores en la titularidad del mismo, el color azul para errores en la provincia, el color verde para fallos en la modalidad de bachillerato cursada y el color naranja para los errores en el sexo del alumno. No obstante, no se han encontrado fallos en esta última categoría.

Siguiendo con este código de colores, se ha subrayado en el color mencionado el lugar donde se encuentra el error a corregir y se ha escrito con dicho color de la fuente el lugar donde se encuentra la corrección a dicho error. Para facilitar la

visualización de este segundo, se ha subrayado en color gris el lugar donde se corrige un error que no sea fácilmente visible por su lejanía en las tablas, como pudiera ser el caso de la compensación de un fallo del ámbito urbano con cuestionarios del ámbito rural, dado que los datos relativos a ambos se muestran en tablas diferenciadas.

Tabla 25: Muestra por centros participantes de naturaleza urbana.

		CENTRO	HOMBRES			MUJERES		
			CT	HL	A	CT	HL	A
ÁVILA	Pub.	1.X IES Jorge Santayana	3	1	0	3	3	0
		2.IES Vasco de la Zarza	2	3	0	1	3	0
		TOTAL	3/5	2/3/4	1	2/4	3/5/6	1
	P-C		2	1	0	2	2	0
BURGOS	Pub.	3.X IES Comuneros de Castilla	3	1	0	2	1	0
		4.IES Diego Porcelos	2	1	0	2	2	0
		5.X IES Camino de Santiago	2	1	0	2	2	0
		6.X IES Félix Rguez. de la Fuente	3	2	0	1	2	0
		7.IES Pintor Luis Sáez	0	2	0	2	3	0
		8.Escuela de Arte	0	0	1	0	0	2
		TOTAL	10	7	1	9	10	2
	P-C	9.X Jesús Reparador	0	2	0	6	3	0
		10.X Niño Jesús	3	4	0	1	3	0
		11.X Seminario San José	0	2	0	0	0	0
		12.Sagrada Familia	6	0	0	6	0	0
		13.Liceo de Castilla	0	4	0	0	9	0
		14.X Jesús María	4	2	0	5	2	0
		15.X Padre Aramburu	9	0	0	0	0	0
		TOTAL	6/22	3/14	0	4/18	4/17	0
LEÓN	Pub.	16.X EA de León	5	6	1	5	6	1
	P-C		1	1	0	1	1	0
PALENCIA	Pub.	17.IES Virgen de la Calle	3/5/6	3/5	1	4/5/6	4/6	1
	P-C		2	2	0	1	2	0

SALAMANCA	Pub.	18.Escuela de Arte	0	0	1/6	0	0	2/11
		19.IES Federico García Bernalt	3	4	0	3	5	0
		20.IES Torres y Villarroel	3	3	0	3	5	0
		21.IES Fernando de Rojas	3	4	0	3	5	0
		TOTAL	9	8/11	1	9	11/15	2
P	22.Colegio San Agustín	4	3	0	4	3	0	
SEGOVIA	Pub.	23.IES Andrés Laguna	4/5	3/1	1	3/5	4/1	2
	P-C	24.X Colegio Madres Concepcionistas	1	1/3	0	2	¼	0
SORIA	Pub.	25.IES Antonio Machado	0	4	0	0	4	0
		26.IES Castilla	4	0	0	4	0	0
		TOTAL	3/4	2/3/4	1	3/4	2/3/4	1
P-C		1	1	0	1	1	0	
VALLADOLID	Pub.	27.X IES Parquesol	5	5	0	9	7	0
		28.X IES Ribera de Castilla	8	5	0	8	5	0
		29.IES Vega del Prado	7	7	0	1	11	0
		TOTAL	11/20	10/15/17	2	10/18	14/20/23	3
P-C		6	5	0	8	6	0	
ZAMORA	Pub.	30.X IES Alfonso IX	2	2	0	2	3	0
		31.X IES Poeta Claudio Rodríguez	4	3	0	4	4	0
		TOTAL	4/5/6	4/5	1	4/5/6	6/7	1
P-C		1	1	0	1	1	0	

Tabla 26: Muestra por centros participantes de naturaleza rural.

		CENTRO	HOMBRES			MUJERES		
			CT	HL	A	CT	HL	A
ÁVILA	Pub.	1.IES Adaja (Arévalo)	1	1	0	2	1	0
		2.X IES Candavera (Candeleda)	1	1	0	1	1	0
		3.IES Hermenegildo Martín Borro (Cebreros)	1	1	0	0	2	0
		TOTAL	3	3	0	3	4	0
P-C		0	0	0	0	0	0	
BURGOS	Pub.	4.X IES Cardenal Sandoval Rojas (Aranda de Duero)	0	0	0	0	0	0
		5.X IES Fray Pedro de Urbina (Miranda de Ebro)	1	1	0	1	2	0
		6.IES Campos de Amaya (Villadiego)	0	0	0	0	0	0
		7.IES La Bureba (Briviesca)	0	0	0	0	0	0
		8.IES Montes Obarenes (Miranda de Ebro)	0	0	0	0	0	0
		9.X IES Tierra de Alvargonzález (Quintanar de la Sierra)	0	0	0	0	0	0
		10.IES Valle de Arlanza (Lerma)	1	1	0	1	1	0
		TOTAL	2	2	0	2	3	0
P-C		0	0	0	0	0	0	
LEÓN	Pub.	11.X IES Europa (Ponferrada)	7	2	0	1	3	0
		12.IES Fernando I (Valencia de Don Juan)	1	5	0	3	4	0
		13.IES Gil y Carrasco (Ponferrada)	4	1	2	2	2	2
		14.IES Octavio Andrés (Valderas)	2	4	0	3	4	0
		15.IES Santa María de Carrizo (Carrizo de la Ribera)	2	2	0	4	5	0
		TOTAL	10/16	8/14	2	8/13	11/18	2
	P-C	16.Colegio La Anunciata (San Andrés del Rabanedo, Trobajo del Camino)	2	3	0	2	2	0
		17.X Colegio Internacional Peñacorada (Armunia-León)	3	2	0	3	2	0
		TOTAL	5	4/5	0	4/5	4	0
PALENCIA	Pub.		2	1	0	1	2	0
	P-C	18.X Colegio San Gregorio (Aguilar de Campoo)	1/3	1/2	0	1/2	1/3	0
SALAMANCA	Pub.	19.IES Tierra de Ciudad Rodrigo (Ciudad Rodrigo)	2/3	2/3	0	2/3	3/4	0
	P-C		1	1	0	1	1	0

SEGOVIA	Pub.	20.X IES Cauca Romana (Coca)	1	1	0	2	3	0
		21.IES Marqués de Lozoya (Cuéllar)	2	2	0	1	2	0
		TOTAL	3	2/3	0	3	4/5	0
P-C		0	0	0	0	0	0	
SORIA	Pub.	22.X IES Santa Catalina (El Burgo de Osma)	1	1	0	1	1	0
		23.X IES Gaya Nuño (Almazán)	1	1	0	1	1	0
		TOTAL	2	2	0	2	2	0
P-C		0	0	0	0	0	0	
VALLADOLID	Pub.	24.IES Emperador Carlos (Medina del Campo)	1	1	0	2	1	0
		25.IES Las Salinas (Laguna de Duero)	2	1	0	1	2	0
		26.IES Río Duero (Tudela de Duero)	1	1	0	1	2	0
		TOTAL	3/4	2/3	0	3/4	4/5	0
P-C		1	1	0	1	1	0	
ZAMORA	Pub.	27.X IES Arribes de Sayago (Bermillo de Sayago, Zamora)	1	0	0	1	1	0
		28.X IES José Luis Gutiérrez (Muga de Sayago)	1	1	0	1	1	0
		29.IES León Felipe (Benavente)	0	1	0	0	1	0
		TOTAL	2	2	0	2	3	0
P-C		0	0	0	0	0	0	

De esta forma, estos fallos y su consecuente propuesta para solventarlos, implica que el número de cuestionarios tabulados finalmente no coincida con lo teorizado en líneas anteriores. La distribución de la muestra final real queda repartida tal y como se recoge en las tablas 27 –ámbito urbano-, tabla 28 –ámbito rural- y en la tabla 29 –ámbito conjunto de urbano más rural-.

Siguiendo el ejemplo mostrado anteriormente, sobre la categoría cruzada de estudiantes hombres, cursando la modalidad de ciencias y tecnología, en centros de titularidad pública y en la provincia de Ávila (ver tabla 19), se observa que la muestra real de estudiantes es de 5 frente a los 3 que componían la muestra mínima teórica calculada aplicando el 2,50% sobre el total de 100 estudiantes en dicha categoría cruzada.

Así, esta distribución de la muestra final real que incluye las soluciones a los problemas encontrados a la hora de seleccionar los cuestionarios a tabular, incrementa la muestra a 536 estudiantes, tal y como se puede observar en el total situado en la esquina inferior derecha de la tabla 29.

Tabla 27: Selección de la muestra final real según las categorías cruzadas para el ámbito urbano.

		HOMBRES				MUJERES				HOMBRES+MUJERES			
		CT	HL	A	T	CT	HL	A	T	CT	HL	A	T
ÁVILA	Pub.	5	4	0	9	4	6	0	10	9	10	0	19
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	5	4	0	9	4	6	0	10	9	10	0	19
BURGOS	Pub.	10	7	1	18	9	10	2	21	19	17	3	39
	Pr-Co	22	14	0	36	18	17	0	35	40	31	0	71
	T	32	21	1	54	27	27	2	56	59	48	3	110
LEÓN	Pub.	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	2	2
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	0	0	1	1	0	0	1	1	0	0	2	2
PALENCIA	Pub.	6	5	0	11	6	6	0	12	12	11	0	23
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	6	5	0	11	6	6	0	12	12	11	0	23
SALAMANCA	Pub.	9	11	6	26	9	15	11	35	18	26	17	61
	Pr-Co	4	3	0	7	4	3	0	7	8	6	0	14
	T	13	14	6	33	13	18	11	42	26	32	17	75
SEGOVIA	Pub.	5	0	0	5	5	0	0	5	10	0	0	10
	Pr-Co	1	3	0	4	2	4	0	6	3	7	0	10
	T	6	3	0	9	7	4	0	11	13	7	0	20
SORIA	Pub.	4	4	0	8	4	4	0	8	8	8	0	16
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	4	4	0	8	4	4	0	8	8	8	0	16
VALLADOLID	Pub.	20	17	0	37	18	23	0	41	38	40	0	78
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	20	17	0	37	18	23	0	41	38	40	0	78
ZAMORA	Pub.	6	5	0	11	6	7	0	13	12	12	0	24
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	6	5	0	11	6	7	0	13	12	12	0	24
TOTAL	Pub.	65	53	8	126	61	71	14	146	126	124	22	272
	Pr-Co	27	20	0	47	24	24	0	48	51	44	0	95
	T	92	73	8	173	85	95	14	194	177	168	22	367

Nota: Las filas contienen la información de las provincias y la titularidad del centro (Púb es público, Pr-Co es Privado-Concertado); en las columnas se recoge la información del sexo y la modalidad del bachillerato (CT es Ciencias y Tecnología, HL es Humanidades y Ciencias Sociales y A es Artes). La abreviatura T, tanto en filas como en columnas, representa los totales de esa categoría.

Tabla 28: Selección de la muestra final real según las categorías cruzadas para el ámbito rural.

		HOMBRES				MUJERES				HOMBRES+MUJERES			
		CT	HL	A	T	CT	HL	A	T	CT	HL	A	T
ÁVILA	Pub.	3	3	0	6	3	4	0	7	6	7	0	13
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	3	3	0	6	3	4	0	7	6	7	0	13
BURGOS	Pub.	2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
LEÓN	Pub.	16	14	2	32	13	18	2	33	29	32	4	65
	Pr-Co	5	5	0	10	5	4	0	9	10	9	0	19
	T	21	19	2	42	18	22	2	42	39	41	4	84
PALENCIA	Pub.	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Pr-Co	3	2	0	5	2	3	0	5	5	5	0	10
	T	3	2	0	5	2	3	0	5	5	5	0	10
SALAMANCA	Pub.	3	0	0	3	3	0	0	3	6	0	0	6
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	3	0	0	3	3	0	0	3	6	0	0	6
SEGOVIA	Pub.	3	3	0	6	3	5	0	8	6	8	0	14
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	3	3	0	6	3	5	0	8	6	8	0	14
SORIA	Pub.	2	2	0	4	2	2	0	4	4	4	0	8
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	2	2	0	4	2	2	0	4	4	4	0	8
VALLADOLID	Pub.	4	3	0	7	4	5	0	9	8	8	0	16
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	4	3	0	7	4	5	0	9	8	8	0	16
ZAMORA	Pub.	2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	2	2	0	4	2	3	0	5	4	5	0	9
TOTAL	Pub.	35	32	2	69	32	44	2	78	67	76	4	140
	Pr-Co	8	7	0	15	7	7	0	14	15	14	0	29
	T	43	36	2	81	39	47	2	88	82	83	4	169

Nota: Las filas contienen la información de las provincias y la titularidad del centro (Púb es público, Pr-Co es Privado-Concertado); en las columnas se recoge la información del sexo y la modalidad del bachillerato (CT es Ciencias y Tecnología, HL es Humanidades y Ciencias Sociales y A es Artes). La abreviatura T, tanto en filas como en columnas, representa los totales de esa categoría.

Tabla 29: Selección de la muestra final real según las categorías cruzadas para el conjunto de urbano más rural.

		HOMBRES				MUJERES				HOMBRES+MUJERES			
		CT	HL	A	T	CT	HL	A	T	CT	HL	A	T
ÁVILA	Pub.	8	7	0	15	7	10	0	17	15	17	0	32
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	8	7	0	15	7	10	0	17	15	17	0	32
BURGOS	Pub.	12	9	1	22	11	13	2	26	23	22	3	48
	Pr-Co	22	14	0	36	18	17	0	35	40	31	0	71
	T	34	23	1	58	29	30	2	61	63	53	3	119
LEÓN	Pub.	16	14	3	33	13	18	3	34	29	32	6	67
	Pr-Co	5	5	0	10	5	4	0	9	10	9	0	19
	T	21	19	3	43	18	22	3	43	39	41	6	86
PALENCIA	Pub.	6	5	0	11	6	6	0	12	12	11	0	23
	Pr-Co	3	2	0	5	2	3	0	5	5	5	0	10
	T	9	7	0	16	8	9	0	17	17	16	0	33
SALAMANCA	Pub.	12	11	6	29	12	15	11	38	24	26	17	67
	Pr-Co	4	3	0	7	4	3	0	7	8	6	0	14
	T	16	14	6	36	16	18	11	45	32	32	17	81
SEGOVIA	Pub.	8	3	0	11	8	5	0	13	16	8	0	24
	Pr-Co	1	3	0	4	2	4	0	6	3	7	0	10
	T	9	6	0	15	10	9	0	19	19	15	0	34
SORIA	Pub.	6	6	0	12	6	6	0	12	12	12	0	24
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	6	6	0	12	6	6	0	12	12	12	0	24
VALLADOLID	Pub.	24	20	0	44	22	28	0	50	46	48	0	94
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	24	20	0	44	22	28	0	50	46	48	0	94
ZAMORA	Pub.	8	7	0	15	8	10	0	18	16	17	0	33
	Pr-Co	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	T	8	7	0	15	8	10	0	18	16	17	0	33
TOTAL	Pub.	100	85	10	195	93	115	16	224	193	200	26	412
	Pr-Co	35	27	0	62	31	31	0	62	66	58	0	124
	T	135	109	10	254	124	142	16	282	259	251	26	536

Nota: Las filas contienen la información de las provincias y la titularidad del centro (Púb es público, Pr-Co es Privado-Concertado); en las columnas se recoge la información del sexo y la modalidad del bachillerato (CT es Ciencias y Tecnología, HL es Humanidades y Ciencias Sociales y A es Artes). La abreviatura T, tanto en filas como en columnas, representa los totales de esa categoría.

Para culminar la explicación de la muestra objeto de estudio, se recuerda cómo a efectos del presente trabajo de investigación el análisis empírico se realizará solamente para las categorías generales, y no sobre categorías cruzadas. Es por ello, por lo que se decide mostrar la tabla 30 donde, partiendo de la tabla 18, se han añadido las columnas que hacen referencia a esos pasos posteriores seguidos en la consecución de la muestra final. Así, se detallan los cálculos desarrollados para el 2,50% aplicado sobre cada categoría general de manera aislada, y sobre las categorías cruzadas, en ambos casos redondeando al entero inmediatamente posterior, y finalmente la muestra real abordada tras la corrección de fallos o categorías no cubiertas previamente señalada. De este modo, la muestra se ve finalmente

incrementada a 536 estudiantes. Asimismo, se ha decidido incorporar una última columna donde se refleja finalmente qué porcentaje representa la muestra final realmente escogida sobre el total de la población en esa categoría general acorde a las variables de perfil incluidas en esta investigación.

Tabla 30: Resumen de la selección de la muestra por categorías generales.

VARIABLES		POBLACIÓN TOTAL	MUESTRA DEL 2,50% REDONDEADA SOBRE CATEGORÍAS GENERALES	MUESTRA DEL 2,50% REDONDEADA SOBRE CATEGORÍAS CRUZADAS	MUESTRA REAL FINAL	% FINAL SOBRE POBLACIÓN
SEXO	HOMBRES	7.598	190	222	254	3,34%
	MUJERES	8.296	208	246	282	3,40%
MODALIDAD BACHILLERATO	CIENCIAS Y TECNOLOGÍA	7.714	193	222	259	3,36%
	HUMANIDADES Y CIENCIAS SOCIALES	7.390	185	218	251	3,40%
	ARTES	786	20	28	26	3,31%
UBICACIÓN	URBANO	11.205	281	320	367	3,28%
	RURAL	4.689	118	148	169	3,60%
TITULARIDAD	PÚBLICO	12.307	308	349	412	3,35%
	PRIVADO-CONCERTADO	3.587	90	119	124	3,46%
PROVINCIA	ÁVILA	1.060	27	32	32	3,02%
	BURGOS	2.331	59	65	119	5,11%
	LEÓN	3.068	77	86	86	2,80%
	PALENCIA	973	25	33	33	3,39%
	SALAMANCA	2.308	58	67	81	3,51%
	SEGOVIA	1.040	26	34	34	3,27%
	SORIA	612	16	24	24	3,92%
	VALLADOLID	3.377	85	94	94	2,78%
ZAMORA	1.125	29	33	33	2,93%	
TOTAL	TOTAL	15.894	398	468	536	3,37%

Así, se concluye que la muestra final objeto del estudio está compuesta por 536 estudiantes y 26 docentes, dando lugar a un total de 562 individuos.

8. METODOLOGÍA

Una vez definidas las variables, el proceso de recogida de información y la muestra objeto del estudio, se procede a explicar la metodología aplicada para obtener los resultados que se muestran en los siguientes apartados.

En primer lugar se dedican unas líneas a abordar el proceso de tratamiento de la información, lo cual conduce directamente a detallar en segundo lugar los diferentes tipos de metodologías empleadas sobre los datos originales y, consecuentemente, las tres jerarquías derivadas. En tercer lugar se estudia la fiabilidad e idoneidad del instrumento de medida utilizado mediante el análisis del alfa de Cronbach. Y en cuarto y último lugar se explica la metodología general que concierne a los análisis llevados a cabo.

8.1. Proceso de tratamiento de la información

El primer paso, tras tener seleccionados los cuestionarios de los individuos que formarán parte de esa muestra final, es tabular los mismos de forma que se pase la información recabada en papel a una hoja de cálculo. Recuérdese que, tal y como se expuso en el apartado donde se explicaba el proceso de recopilación de datos, por comodidad para el alumnado y profesorado participante en el estudio, así como para garantizar la correcta cumplimentación del mismo, se decidió realizar el proceso de recogida de datos por medio del cuestionario en formato físico. Aunque se planteó la posibilidad de utilizar alguna herramienta que ofrecen las tecnologías de la información y la comunicación (TICs) se desestimó debido a, entre otros factores, la imposibilidad de garantizar la correcta cumplimentación por parte de los individuos, dada la necesidad de exponer algunas normas o aclaraciones en el momento de su contestación, así como por las limitaciones de acceso por parte de los centros a una sala de informática con tantos puestos o terminales como alumnos en el aula, de forma que se garantizara la contestación por ordenador a la vez que se procediera a las pertinentes explicaciones. Sin duda, el hecho de que se hubiera podido realizar la recogida de datos de forma más automatizada (con el uso de las herramientas anteriormente citadas relacionadas con las TICs) habría supuesto un ahorro de esfuerzo considerable, pues permiten que la tabulación de los cuestionarios se realice de forma automática, tarea que se antoja un poco ardua.

De esta forma, se han tabulado 562 cuestionarios, de los cuales 26 corresponden a docentes que imparten Educación Física en primero de bachillerato y 536 a estudiantes de dicho curso. A través de este proceso se obtiene una hoja de cálculo que comprende todos los datos referidos a las observaciones: las características de perfil de cada encuestado, así como el valor que asignó a cada uno de los 250 ítems que componen el cuestionario, los cuales dan lugar, en su caso, a la obtención de los valores del cuerpo. Esta matriz de datos posee una dimensión de 259x562, es decir 259 filas que albergan la información del perfil del encuestado y las valoraciones otorgadas por el mismo a cada uno de los 250 ítems que conforman el test de valores del cuerpo; y 562 columnas que representan a cada uno de los encuestados que forman parte de la muestra final.

Debido a la dimensión de la matriz original de datos resulta inviable mostrar la tabla completa, por lo que se ha decidido mostrar un fragmento de la misma para facilitar el seguimiento y la comprensión del proceso de tratamiento de los datos. Así, en la tabla 31, se puede observar cómo las dos primeras filas, n. cuestionario y código respectivamente, son en realidad una codificación que permite identificar el cuestionario en cuestión, por lo que no se trata de información objeto de ningún análisis. A continuación, se encuentran las variables que caracterizan al individuo y permiten dividir la muestra en subconjuntos para analizar si existen diferencias significativas en sus jerarquías de los valores del cuerpo, contribuyendo así a contrastar las hipótesis planteadas sobre el posible efecto de estas variables. Cabe señalar que la variable Est/Doc (Doc=1) se muestra como una variable dummy que toma valor 1 en caso de que el individuo sea docente y valor 0 si es estudiante, permitiendo así separar la muestra en dichos colectivos ya que se analizan de forma independiente. Obsérvese que en el caso de ser docente, como ocurre en el

cuestionario 1, la información sobre la modalidad de bachillerato no procede, luego aparece señalada con el símbolo #. Finalmente, el resto de filas que se encuentran son los 250 diferentes ítems (acciones) que contienen la valoración otorgada por los encuestados. Se recuerda que las posibles valoraciones a cada ítem oscilan entre valoraciones de mayor a menor agrado, desde muy agradable (con una puntuación de +2), agradable (con una puntuación de +1), indiferente (con una puntuación de 0), desagradable (con una puntuación de -1) y muy desagradable (con una puntuación de -2).

De esta forma, y con el ánimo de facilitar la lectura de la información recogida en esta matriz original de los datos, diríjase la atención sobre el cuestionario 560, donde el estudiante marca como desagradable la acción de “abrigarse”, a la vez que “amamantar” le evoca indiferencia y que ante la acción de “tumbarse” se muestra muy agradable.

Tabla 31: Tabla de datos originales.

VARIABLES	CUESTIONARIOS						
N. CUESTIONARIO	1	2	3	...	560	561	562
CÓDIGO	1,0	1,1	1,2	...	28,4	29,1	29,2
RURAL/URBANO	Urbano	Urbano	Urbano	...	Rural	Rural	Rural
PROVINCIA	Ávila	Ávila	Ávila	...	Zamora	Zamora	Zamora
SEXO	Hombre	Hombre	Hombre	...	Mujer	Hombre	Mujer
MODALIDAD BACH	#	CT	CT	...	HCS	HCS	HCS
EST/DOC (DOC=1)	1	0	0	...	0	0	0
TITULARIDAD	Público	Público	Público	...	Público	Público	Público
ACCIÓN	VALOR	VALOR	VALOR	...	VALOR	VALOR	VALOR
1. ABRIGARSE	1	0	1	...	-1	1	0
2. ALIMENTARSE	1	1	1	...	2	2	2
3. AMAMANTAR	0	1	1	...	0	-2	0
...
248. TAPEAR	1	1	1	...	2	2	2
249. TUMBARSE	0	2	1	...	2	2	2
250. “UNA GOZADA”	2	2	2	...	2	2	2

Nota: En la variable modalidad de bachillerato el símbolo # indica que la información no procede, CT corresponde a la modalidad de Ciencias y Tecnología, y HCS a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Una vez realizado este primer paso, y a partir de esta matriz original de los datos, se puede desarrollar el análisis de los mismos mediante dos procedimientos diferentes.

Ya en el apartado donde se explicaban las variables recogidas en esta investigación, se advertía la posibilidad de abordar el análisis de los datos escogiendo como variables los 250 ítems; o, bien, escogiendo como variables las 10 categorías de valores del cuerpo. Estos dos procedimientos difieren en la forma en la que se lleva a cabo el tratamiento de los datos y, por consiguiente, en los resultados arrojados en cada caso.

Así, el primer procedimiento, identificado como el procedimiento por palabras, consiste en realizar en primer lugar los análisis necesarios para cada una de las 250 palabras que conforman el cuestionario global para, posteriormente, obtener los valores del cuerpo mediante la aplicación de las directrices que establece este instrumento de medida, y que fueron explicadas en el apartado correspondiente a dicho instrumento, agregando cada uno de los 25 ítems que dan lugar a cada categoría de valor del cuerpo.

El segundo procedimiento, que se identifica como el procedimiento por valores del cuerpo, consiste en realizar los análisis necesarios para cada categoría de valor del cuerpo, los cuales se obtienen en un primer paso mediante el tratamiento de las respuestas a cada uno de los 250 ítems, agrupados en 10 grupos de 25, y definiendo en cada caso un valor del cuerpo de acuerdo con las directrices prescritas en el instrumento de medida.

A continuación, en aras de una mayor comprensión de estas dos alternativas a la hora de realizar el análisis de los datos, se detalla con más profundidad el desarrollo de cada procedimiento. Si bien, se expone que, independientemente del procedimiento que se escoja para el análisis de los datos, se calculan dos estadísticos principales para definir las variables: las frecuencias, representando valores más probables; y los valores medios.

Así, mediante el primer procedimiento, el punto de partida o paso inicial es el análisis de cada una de las 250 palabras o ítems que componen el test. En este punto, los caminos divergen hacia dos formas de proceder u operar. Por un lado, se calcula el valor más frecuente otorgado a cada palabra y, por otro lado, el valor medio de la misma, llevando a cabo ambas opciones sobre la matriz de datos recogida en la tabla 31. Una vez obtenidos estos cálculos, se procede a la suma de cada bloque de 25 palabras, hecho que conduce a la obtención de las puntuaciones pertinentes para los diferentes valores del cuerpo.

Por su parte, en el segundo procedimiento, el primer paso supone calcular los valores del cuerpo para cada individuo operando sobre cada grupo de 25 palabras para calcular los 10 valores del cuerpo. De este modo, se dispone de una medida concreta de cada valor del cuerpo, como puede observarse en la tabla 32. Es esta nueva matriz, de dimensiones 19x562, la que sirve de base para realizar el análisis pertinente. En este punto emergen dos modos o formas distintas de intervención, por un lado calculando el valor medio para cada uno de las categorías del valor del cuerpo; y, por otro lado, analizando qué valores son los preferidos por los individuos, al ser los más frecuentes. De nuevo, este segundo procedimiento, de manera análoga a lo sucedido en el primero, puede ser llevado a cabo por frecuencias o por valores medios.

Tabla 32: Puntuaciones de las categorías de valores del cuerpo.

VARIABLES	CUESTIONARIOS						
	1	2	3	...	560	561	562
N. CUESTIONARIO	1,0	1,1	1,2	...	28,4	29,1	29,2
CÓDIGO	1,0	1,1	1,2	...	28,4	29,1	29,2
RURAL/URBANO	Urbano	Urbano	Urbano	...	Rural	Rural	Rural
PROVINCIA	Ávila	Ávila	Ávila	...	Zamora	Zamora	Zamora
SEXO	Hombre	Hombre	Hombre	...	Mujer	Hombre	Mujer
MODALIDAD BACH	#	CT	CT	...	HCS	HCS	HCS
EST/DOC (DOC=1)	1	0	0	...	0	0	0
TITULARIDAD	Público	Público	Público	...	Público	Público	Público
1. Biológico	27	26	25	...	30	25	24
2. Ecológico	23	2	0	...	25	-3	9
3. Instrumental	15	10	7	...	7	3	-3
4. Dinámico	26	15	18	...	27	7	10
5. Afectivo/social	22	27	33	...	22	-2	16
6. Ético	20	15	21	...	4	-2	22
7. Estético	22	18	19	...	38	-6	42
8. Religioso	0	13	9	...	-6	-22	0
9. Intelectual	23	27	16	...	22	32	9
10. Placer	26	36	23	...	43	21	34

Nota: En la variable modalidad de bachillerato el símbolo # indica que la información no procede, CT corresponde a la modalidad de Ciencias y Tecnología, y HCS a la modalidad de Humanidades y Ciencias Sociales.

Cabe señalar que en el proceso de tratamiento de los datos, la tabla 32 queda traspuesta. Es decir, las columnas pasan a ser filas y las filas columnas, para poder realizar los análisis pertinentes mediante el empleo de técnicas avanzadas de hoja de cálculo, como son las tablas dinámicas, y de programas estadísticos econométricos como el SPSS.

Cada una de estas formas de realizar el estudio, por palabras o por valores, conduce a la obtención de una clasificación de los valores del cuerpo de los encuestados y su consecuente jerarquización. De esta forma, en la siguiente tabla (tabla 33) de doble entrada se muestran las alternativas que se presentan a la hora de abordar el tratamiento de los datos y el consiguiente estudio de los mismos, obteniendo para cada una de ellas una jerarquización de valores.

Tabla 33: Posibles jerarquías en función de la metodología aplicada.

		Procedimiento por	
		Palabras	Valores del cuerpo
Valor aplicado	Máxima frecuencia	Jerarquía 1	Jerarquía 3
	Valor medio	Jerarquía 2	Jerarquía 2

Como se indicaba en líneas anteriores y queda resumido en esta tabla de doble entrada, cada una de las posibilidades derivadas de las dos metodologías desencadena

a su vez dos procedimientos diferenciados. Como puede observarse en dicha tabla, la jerarquía resultante del análisis de valores medios de palabras y la de valores medios de las categorías de valores del cuerpo son coincidentes, por lo que finalmente se exponen tres metodologías diferentes en el tratamiento y análisis de los datos de origen, y tres jerarquías derivadas.

Concluyendo, se pueden obtener hasta tres jerarquías diferentes partiendo de unos mismos datos de origen. Esta circunstancia hace emerger la duda razonable de si una jerarquía será mejor o más válida que otra; o, en caso de discrepancias entre ellas, qué jerarquía debe prevalecer. Estos interrogantes conducen a un mismo nexo, el problema o la tarea de decisión.

8.2. Tres posibles jerarquías, un problema de decisión

Se ha creído oportuno dedicar unas líneas a profundizar sobre la posibilidad de obtención de hasta tres jerarquías diferentes, según la metodología empleada en el análisis de datos, partiendo en todo caso de unos mismos datos de origen. Este hecho resulta de gran interés no sólo a la hora de abordar la presente investigación, sino también a la hora de aventurar los problemas que pudiera encontrarse cualquier investigador que emplee dicho test de valores del cuerpo.

La jerarquía 1 queda definida por el primer procedimiento de tratamiento de los datos expuesto, el procedimiento por palabras. A la hora de realizar el cálculo se aplican frecuencias, de forma que se obtiene el valor más frecuente para cada una de las palabras. Finalmente se llega al cálculo de los valores mediante la agregación de las 25 palabras que conforman cada valor del cuerpo. De este modo, se obtiene una jerarquía basada en la mayor probabilidad de respuesta a cada palabra que, posteriormente, deriva en los valores del cuerpo.

La jerarquía 2 puede verse originada mediante dos procedimientos o vías diferentes. Se puede obtener aplicando el procedimiento de análisis por palabras, escogiendo el valor medio de cada una de ellas, o bien aplicando el procedimiento por valores del cuerpo y realizando, posteriormente, el valor medio para cada una de las categorías de los valores del cuerpo. En este caso, y al resultar jerarquías coincidentes, se ha decidido mostrar la misma por el procedimiento del análisis de valores del cuerpo. Así, esta jerarquía muestra el valor medio para cada valor del cuerpo en función de los valores del cuerpo mostrados por cada individuo.

La jerarquía 3 deriva del procedimiento del cálculo inicial y primero de los valores del cuerpo para, posteriormente, proceder a escoger el valor del cuerpo preferido de cada individuo. El valor del cuerpo más preferido por el colectivo es determinado mediante un análisis de frecuencias entre los individuos que componen dicha muestra. Esta jerarquía no supone en realidad una jerarquía al uso equiparable a las dos previas, sino que se trata de un análisis de preferencias de los individuos que deriva en su correspondiente jerarquía.

El hecho de que, partiendo de los mismos datos, se puedan obtener diferentes resultados en la jerarquización de los valores del cuerpo, tal y como se ha podido observar en el desarrollo del presente epígrafe, es debido a las diferentes

metodologías y procedimientos de análisis que definen finalmente cada una de las jerarquías. Por esta razón, es imprescindible aclarar el objetivo del estudio antes de decidir la metodología más indicada. Se debe observar cómo, por medio de la metodología, se puede intervenir directamente en los resultados obtenidos de la investigación, circunstancia que, de realizarse deliberadamente, podría ser considerada como una manipulación de los mismos. Asimismo, exige al investigador ser diligente y cuidadoso a la hora de comparar posibles resultados obtenidos con estudios previos, puesto que se pueden observar diferencias en la jerarquización de valores que, en realidad, no sean diferencias sustentadas por los datos, sino por las diferentes metodologías aplicadas a la hora de tratar los mismos. Obviar este tipo de apreciaciones podría llegar a conducir a valoraciones o resultados imprecisos e incluso en tela de juicio.

La mayoría de trabajos de investigación encontrados en la literatura, como pueden ser el de Álvarez (2002), Álvarez, Rodríguez y Lorenzo (2007), Cámara (2010), Quijano y Lorenzo (2015), o Quijano, Lorenzo y Alegre (2016) entre otros, que se apoyan en el mismo modelo de instrumento de medida, analizan los datos según el procedimiento primero, por palabras. Si bien es cierto, el test en los citados estudios no es el de valores del cuerpo de Casares y Collados (1998), sino el de valores de la persona de Casares (1995), ampliamente empleado en la investigación educativa y de análoga estructura ya que en ambos casos se definen 10 categorías de valores. Puesto que el objeto de esta investigación es analizar los valores del cuerpo de los estudiantes de primero bachillerato, se considera más acertado abordar el análisis de los datos a través de la metodología donde se tienen en cuenta los valores en sí mismos para cada individuo y no las frecuencias de palabras.

Con el objeto de explicitar las diferentes jerarquías resultantes de los distintos procedimientos anteriormente descritos, las muestras de docentes y del conjunto de estudiantes es analizada según todas las metodologías introducidas a modo de ejemplo práctico. Sin embargo, a partir del momento en que la muestra de estudiantes es segmentada según sus variables de perfil, el único procedimiento empleado es el análisis por valores del cuerpo en sus dos modalidades, por valores medios y por valores preferidos. En el primer caso, o de valores medios, se aplica la estadística inferencial para analizar el posible efecto de las variables que definen el perfil de los estudiantes en los valores del cuerpo de los mismos.

8.3. Validez y fiabilidad del cuestionario

Previamente a la realización del estudio de los valores del cuerpo en los estudiantes y docentes que forman parte de la muestra de este trabajo de investigación, se comprueba la validez y fiabilidad del instrumento de recogida de datos. Se trata de un cuestionario que goza de validez a lo largo de la literatura en la materia, sin embargo siempre es recomendable analizar su fiabilidad para el caso concreto de la muestra objeto de estudio. De esta forma, se comprueba que el instrumento de medida es válido y fiable para la muestra objeto de estudio. Para realizar dicho análisis de validez y fiabilidad se procede al cálculo del alfa de Cronbach, estadístico que permite comprobar la consistencia interna para la escala total,

concluyendo si dicho instrumento presenta adecuadas propiedades psicométricas. A pesar de ser el alfa de Cronbach un estadístico ampliamente utilizado en la literatura para comprobar la fiabilidad de este tipo de instrumentos de recogida de datos, cabe señalar que no existe acuerdo unánime que determine el valor exacto a partir del cual se pueda afirmar la fiabilidad del instrumento de medida. Si bien, un instrumento de medida puede considerarse fiable si muestra un valor superior a 0.7 o 0.8, siendo tanto más idóneo cuanto más se acerque al valor 1. Paralelamente, esta medida o estadístico permite comprobar si todos los ítems que conforman el cuestionario aportan fiabilidad al mismo y, de no ser así, poder proponer alternativas de mejora para dicho instrumento.

En la tabla 34 se puede observar el alfa de Cronbach para el instrumento de recogida de datos empleado en la presente investigación, el test de valores del cuerpo. Se ha decidido calcular dicho estadístico, en primer lugar, para la muestra total (562 individuos). Si bien, dado que este estudio se centra en mayor medida en el análisis de los valores de los estudiantes, se ha considerado apropiado separar a los individuos entre estudiantes y docentes con el objeto de garantizar que el instrumento de medida sea fiable en ambos grupos de individuos.

Tabla 34: Estadísticos de fiabilidad.

Alfa de Cronbach	N de elementos	Muestra
0,958	250	Total (562)
0,967	250	Docentes (26)
0,956	250	Estudiantes (536)

Como se puede observar, en todos los casos se obtienen valores del estadístico alfa de Cronbach muy cercanos a la unidad, garantía de fiabilidad y muestra de la alta consistencia interna de los 250 ítems que conforman el cuestionario. De hecho, analizando la aportación de cada uno de los 250 ítems en la fiabilidad total de la escala, se observa esa alta consistencia mencionada anteriormente, puesto que la supresión de cualquiera de los ítems aisladamente derivaría en el mismo valor para el alfa de Cronbach, independientemente de la muestra de individuos que se seleccione⁴.

A continuación, se da un paso más en el estudio de la fiabilidad del instrumento empleado. Como previamente se señalaba, el instrumento de medida es fiable en su conjunto, lo que permite concluir que, por medio de los ítems recogidos en dicho cuestionario, se puede obtener esa medida no observable de valores del cuerpo. Sin embargo, se debe indicar que en realidad el cuestionario no es una única variable en su conjunto, sino que está definido y estructurado en 10 grupos de 25 palabras que describen una medida del valor del cuerpo para cada grupo o categoría. De esta forma,

⁴ Debido a la extensión que representan las salidas del análisis de la aportación de cada palabra a la fiabilidad total del instrumento de medida que ofrece el programa SPSS se ha decidido prescindir de la inclusión de dichas tablas, estando disponibles estos análisis para el lector en caso de requerimiento.

sería más preciso analizar la fiabilidad de los diferentes conjuntos de ítems que definen cada uno de los valores del cuerpo, dado que podría darse el caso de que el instrumento en su conjunto (250 ítems) fuese fiable, pero que en algún valor del cuerpo concreto (formado por 25 ítems) no se estuviese alcanzando altos niveles de fiabilidad. Esta circunstancia conduce a la realización de un estudio mucho más pormenorizado de la fiabilidad del cuestionario, pudiendo apreciar y considerar opciones de mejora en la configuración del mismo contemplando cada categoría de valor del cuerpo de forma independiente que, al ser tratado de forma conjunta, pudiera no manifestarse.

Así, en la tabla 35 se expone el alfa de Cronbach calculado para cada uno de los grupos de ítems que conforman las distintas categorías de valores del cuerpo. Si bien, en este caso, sólo se ha procedido a su cálculo para el conjunto de la muestra con el ánimo de no extenderse en exceso en el estudio de la fiabilidad, y puesto que cuando se calculó dicho estadístico para el total de ítems no se apreciaban grandes diferencias en cuanto a la fiabilidad según se tratase la muestra en su conjunto (562 individuos) o de manera independiente estudiantes (536) y docentes (26).

Tabla 35: Estadísticos de fiabilidad para cada valor del cuerpo en el conjunto total de la muestra.

Valor del Cuerpo	Ítems	Alfa de Cronbach	N de elementos
1. Biológico	(ítems 1-25)	0,805	25
2. Ecológico	(ítems 26-50)	0,871	25
3. Instrumental	(ítems 51-75)	0,802	25
4. Dinámico	(ítems 76-100)	0,853	25
5. Afectivo/social	(ítems 101-125)	0,864	25
6. Ético	(ítems 126-150)	0,711	25
7. Estético	(ítems 151-175)	0,922	25
8. Religioso	(ítems 176-200)	0,97	25
9. Intelectual	(ítems 201-225)	0,912	25
10. Placer	(ítems 226-250)	0,91	25

Como se puede observar, existen ciertas diferencias en la fiabilidad en las diferentes categorías. Se evidencia que el valor del cuerpo religioso es el que goza de un mayor valor, un 0.970, por lo que representa mayor fiabilidad, mientras que el valor del cuerpo ético muestra un alfa de 0.711, valor que se puede considerar ciertamente crítico en términos de fiabilidad. Por tanto, se comprueba cómo las categorías de valor del cuerpo biológico (0.805), instrumental (0.802) y ético (0.711) podrían ser objeto de estudio y análisis con el ánimo de una posible mejora en su configuración para obtener niveles de mayor fiabilidad y, por tanto, lograr una mayor correspondencia entre los ítems que forman dichas categorías y la variable no observable que se pretende medir (el valor del cuerpo en cuestión). Esta apreciación se puede considerar un resultado de la investigación en sí mismo en la medida que denuncia la posibilidad de mejorar el

instrumento de medida. Si bien, no es el objeto de esta tesis doctoral a pesar de considerarse como posible línea futura de investigación.

8.4. Metodología aplicada

Para poder desarrollar el estudio aquí presentado se trabaja con opciones avanzadas de la hoja de cálculo, así como con el programa estadístico SPSS v.23. En concreto se calculan estadísticos descriptivos, tales como frecuencias absolutas, frecuencias relativas, valores máximos, valores mínimos, valores medios y medidas de dispersión como la desviación típica, que ayudan a caracterizar las variables descritas. Y, dando un paso más, se aplican procedimientos metodológicos ligados a la estadística inferencial que permiten extraer conclusiones precisas sobre el efecto de las variables del perfil en el grado mostrado para cada valor del cuerpo de los estudiantes, tales como los test de diferencia de medias.

Existen dos tipos generales de técnicas inferenciales: las paramétricas y las no paramétricas. La diferencia entre ambos grupos de técnicas radica en los supuestos que se deben cumplir para su aplicación, siendo más restrictivos los correspondientes a las técnicas paramétricas. Así, para la aplicación de los test paramétricos (como puede ser el F-test) se parte de los siguientes supuestos que deben cumplir las variables:

1. Hipótesis de normalidad: cada una de las poblaciones debe presentar una distribución normal.
2. Hipótesis de homocedasticidad: la varianza es la misma en todas las poblaciones.
3. Hipótesis de independencia: se debe obtener una muestra independiente de cada población.

Las pruebas no paramétricas se emplean cuando no se cumplan estos supuestos de las pruebas paramétricas.

Es preferible aplicar pruebas paramétricas puesto que tienen más poder de contraste⁵ que las no paramétricas y permiten analizar interacciones entre variables independientes. Además, las pruebas paramétricas son bastante robustas, lo que implica que, aunque no se cumplen los supuestos, las probabilidades relativas a los estadísticos son correctas. Sólo cuando los tamaños de los grupos son muy distintos y exista desigualdad entre las varianzas de los grupos se analizan los resultados con reservas.

Por lo tanto, un paso previo a la aplicación de las técnicas inferenciales es analizar si las variables siguen o no una distribución normal para escoger la prueba o

⁵ Cuanto mayor es el poder (potencia) de un contraste mayor es la probabilidad de que detecte diferencias significativas si éstas existen.

test adecuado. Para dicha comprobación se realiza la prueba de Kolmogorov-Smirnov de normalidad. Se analiza la probabilidad del estadístico de contraste $-Z$ de K-S- pudiendo determinar que si es mayor de 0.05, equivalente a un nivel de confianza del 95%, la distribución es normal, mientras que si es menor de 0.05 su distribución no se corresponde con la distribución normal. Igualmente, la normalidad puede ser analizada por los índices de asimetría y de apuntamiento (o curtosis). Estos índices se mostrarán más adelante junto con los estadísticos descriptivos de las variables. Aunque en este caso el estudio de la normalidad se realiza mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov.

Como ya se expuso en líneas anteriores, los análisis de estadística inferencial se llevan a cabo sobre las variables valores del cuerpo, por lo que es sobre éstas sobre las que se comprueba la normalidad de su distribución, pudiendo así determinar qué tipo de técnica, paramétrica o no paramétrica, se debe emplear.

Así, se lleva a cabo la prueba de Kolmogorov-Smirnov de normalidad⁶, obteniendo valores Z con probabilidades (p-valor) inferiores a 0.05 (nivel de confianza de un 95%) en la mayoría de las variables de categorías de valores del cuerpo, por lo cual se puede concluir que las variables no siguen una distribución normal. De este modo, los análisis de estadística inferencial se realizan mediante técnicas no paramétricas. En concreto, se aplica la prueba U de Mann-Whitney para los casos de comparación entre dos grupos y la prueba H de Kruskal-Wallis para los casos de comparación entre más de dos grupos. Si bien, se debe señalar que, como se expuso en líneas anteriores, las técnicas paramétricas tienen un mayor poder de contraste y son bastante robustas, pudiendo interpretarse en la mayoría de los casos las probabilidades asociadas a los estadísticos. Por esta razón, se decide aplicar también los test paramétricos con el fin de obtener mayor robustez en los resultados⁷.

Una vez explicitada la metodología y los diferentes procedimientos de análisis al respecto, se procede a su aplicación sobre los datos concretos de la muestra estudiada, obteniendo finalmente los resultados a continuación presentados.

9. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE VALORES DEL CUERPO PARA LOS COLECTIVOS DE DOCENTES Y ESTUDIANTES

Como previamente se señalaba, el primer análisis que dividía la muestra en docentes y estudiantes, se lleva a cabo mediante los dos procedimientos

⁶ Por cuestiones de extensión, los resultados de la prueba de normalidad no son mostrados. Estos análisis están disponibles para el lector en caso de requerimiento.

⁷ Los test paramétricos aplicados son el estadístico T en caso de comparación entre dos grupos y el análisis ANOVA en caso de comparar más de dos grupos. Los resultados obtenidos mediante estas técnicas paramétricas son muy similares a los obtenidos por las pruebas no paramétricas, otorgando mayor robustez a los resultados obtenidos. Estos análisis están disponibles para el lector en caso de requerimiento.

anteriormente detallados, por palabras y por valores, resultando así tres jerarquías finales correspondientes a las tres metodologías posibles y procedimientos al respecto.

9.1. Jerarquía 1: procedimiento por palabras y análisis de frecuencias

Tal y como se expuso en el anterior apartado, el primer procedimiento para trabajar con los datos originales recogidos en la matriz que se mostraba en la tabla 31 era realizar el análisis, en primer lugar, de las respuestas que daban los individuos a cada una de las palabras, para posteriormente obtener por un lado el valor más frecuente y, por otro lado, el valor medio de respuesta para cada palabra.

En primer lugar, se abordan las frecuencias mostradas para cada palabra, de tal forma que, de ahí, se obtenga cuál es la respuesta más frecuente para cada una, procedimiento que permite obtener esa primera jerarquía. A continuación, en la tabla 36 se muestra un fragmento de la tabla que recoge el análisis de las frecuencias de las 250 palabras que conforman el cuestionario global para el conjunto de los 532 estudiantes. Por cuestión de dimensiones se ha preferido mostrar solamente un fragmento de dicha tabla, y para el caso únicamente de los estudiantes, con el ánimo de facilitar una mayor comprensión del procedimiento e interpretación de los resultados. En concreto se han seleccionado cuatro ítems de cada grupo de 25 palabras que definen cada valor del cuerpo. La tabla en su dimensión original, incluyendo toda la información de las 250 palabras, se recoge en los anexos (anexo 3), así como la tabla de frecuencias de las respuestas en el caso del conjunto de profesores (anexo 2).

Tabla 36: Frecuencias de respuestas de cada palabra en estudiantes.

ACCIÓN		FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
		MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
1.	ABRIGARSE	97	269	131	34	5	536	18,10%	50,19%	24,44%	6,34%	0,93%	100%	A
2.	ALIMENTARSE	274	226	28	5	3	536	51,12%	42,16%	5,22%	0,93%	0,56%	100%	MA
3.	AMAMANTAR	39	76	337	47	37	536	7,28%	14,18%	62,87%	8,77%	6,90%	100%	I
8.	DORMIR	430	82	16	6	2	536	80,22%	15,30%	2,99%	1,12%	0,37%	100%	MA
27.	BAÑARSE EN EL MAR/RÍO	237	210	56	25	8	536	44,22%	39,18%	10,45%	4,66%	1,49%	100%	MA
32.	HACER CAMPING	115	240	141	33	7	536	21,46%	44,78%	26,31%	6,16%	1,31%	100%	A
43.	PODAR	30	92	286	107	21	536	5,60%	17,16%	53,36%	19,96%	3,92%	100%	I
44.	RECOLECTAR	52	143	239	79	23	536	9,70%	26,68%	44,59%	14,74%	4,29%	100%	I
58.	COGER	42	127	350	15	2	536	7,84%	23,69%	65,30%	2,80%	0,37%	100%	I
59.	CONDUCCIR	213	210	91	17	5	536	39,74%	39,18%	16,98%	3,17%	0,93%	100%	MA
60.	COSER	18	93	238	135	52	536	3,36%	17,35%	44,40%	25,19%	9,70%	100%	I
67.	LIMPIAR EL POLVO	8	42	194	208	84	536	1,49%	7,84%	36,19%	38,81%	15,67%	100%	D
80.	BALANCEARSE	104	180	217	28	7	536	19,40%	33,58%	40,49%	5,22%	1,31%	100%	I
81.	BALONCESTO	131	181	149	57	18	536	24,44%	33,77%	27,80%	10,63%	3,36%	100%	A
82.	BUCEAR	249	188	75	19	5	536	46,46%	35,07%	13,99%	3,54%	0,93%	100%	MA
93.	PASEAR	204	256	60	13	3	536	38,06%	47,76%	11,19%	2,43%	0,56%	100%	A
101.	ABRAZO	381	117	32	1	5	536	71,08%	21,83%	5,97%	0,19%	0,93%	100%	MA
102.	ACARICIAR	348	155	24	6	3	536	64,93%	28,92%	4,48%	1,12%	0,56%	100%	MA
123.	TONO DE VOZ	88	192	221	28	7	536	16,42%	35,82%	41,23%	5,22%	1,31%	100%	I
125.	*LLORAR	121	146	106	110	53	536	22,57%	27,24%	19,78%	20,52%	9,89%	100%	A
127.	AYUDAR	223	276	27	9	1	536	41,60%	51,49%	5,04%	1,68%	0,19%	100%	A
128.	CASTIDAD	12	39	198	119	168	536	2,24%	7,28%	36,94%	22,20%	31,34%	100%	I
149.	*PROSTITUIRSE	206	86	158	37	49	536	38,43%	16,04%	29,48%	6,90%	9,14%	100%	MA
150.	*RACISMO	341	51	74	16	54	536	63,62%	9,51%	13,81%	2,99%	10,07%	100%	MA
153.	BALLET	69	90	237	73	67	536	12,87%	16,79%	44,22%	13,62%	12,50%	100%	I
161.	“ESTAR BUENO/A”	227	200	91	13	5	536	42,35%	37,31%	16,98%	2,43%	0,93%	100%	MA
170.	SER ATRACTIVO/A	207	245	75	7	2	536	38,62%	45,71%	13,99%	1,31%	0,37%	100%	A
174.	TENER BUEN TIPO	213	234	78	8	3	536	39,74%	43,66%	14,55%	1,49%	0,56%	100%	A
178.	AYUDAR A MISA	15	67	244	97	113	536	2,80%	12,50%	45,52%	18,10%	21,08%	100%	I
179.	BAUTISMO	38	124	245	64	65	536	7,09%	23,13%	45,71%	11,94%	12,13%	100%	I
188.	DARSE LA PAZ	57	200	184	31	64	536	10,63%	37,31%	34,33%	5,78%	11,94%	100%	A
199.	REZAR	30	96	228	76	106	536	5,60%	17,91%	42,54%	14,18%	19,78%	100%	I
201.	ANALIZAR	109	256	153	14	4	536	20,34%	47,76%	28,54%	2,61%	0,75%	100%	A
202.	APRENDER	262	226	41	6	1	536	48,88%	42,16%	7,65%	1,12%	0,19%	100%	MA
214.	INTELIGENCIA	299	185	51	1	0	536	55,78%	34,51%	9,51%	0,19%	0,00%	100%	MA
216.	INVESTIGAR	210	232	85	5	4	536	39,18%	43,28%	15,86%	0,93%	0,75%	100%	A
226.	AROMA	278	185	67	4	2	536	51,87%	34,51%	12,50%	0,75%	0,37%	100%	MA
227.	BEBER REFRESCOS	194	216	94	25	7	536	36,19%	40,30%	17,54%	4,66%	1,31%	100%	A
240.	PALADEAR	167	168	184	13	4	536	31,16%	31,34%	34,33%	2,43%	0,75%	100%	I
250.	“UNA GOZADA”	414	76	41	3	2	536	77,24%	14,18%	7,65%	0,56%	0,37%	100%	MA

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

Se observa cómo en el primer grupo de palabras (1-25), que hace referencia al valor del cuerpo biológico, las respuestas más frecuentes suelen mostrar indiferencia o inclinación a valoraciones positivas (A o MA). Así, conceptos más específicos como “amamantar” arrojan una predominancia de la indiferencia, y aquellos términos más relacionados con necesidades básicas y comunes, como puedan ser “alimentarse” o

“dormir”, evidencian gran aceptación por los individuos. De esta distribución en las respuestas a las palabras que conforman dicho valor del cuerpo, se puede intuir cómo el valor del cuerpo biológico es bastante valorado por los individuos.

El segundo conjunto de palabras (26-50), relacionadas con el valor del cuerpo ecológico concentran la mayor parte de las respuestas en indiferencia. Si bien, cabe destacar algunos términos como “bañarse en el mar/río” o “hacer camping” que inclinan la balanza hacia lo agradable, quizás por la connotación lúdica que pueda desprenderse del término. Estas frecuencias conducen a pensar que este valor del cuerpo parece desencadenar respuestas diversas que oscilan entre la indiferencia y el agrado.

Los ítems pertenecientes al tercer bloque (palabras 50-75), valor del cuerpo instrumental, presentan mayor concentración en posiciones de indiferencia que en el caso anterior, tal y como muestra por ejemplo los términos “coger” y “coser”. Si bien, hay ítems que se desmarcan, bien hacia posiciones positivas, como “conducir”, o negativas, como “limpiar el polvo”.

En el cuarto bloque (76-100), correspondiente al valor del cuerpo dinámico, se aprecia una ligera inclinación hacia valoraciones positivas, existiendo algún término, como “balancearse”, que acoge una mayor indiferencia. Esta distribución de respuestas conduce a pensar que, por ejemplo este valor, goce de mayor valoración que los dos últimos, el ecológico y el instrumental.

Los ítems 101-125, conformando el valor del cuerpo afectivo/social, presentan ya mayores niveles de simpatía. Términos como “abrazo” o “acariciar” concentran un gran número de respuestas en la valoración de muy agradable. Por ejemplo, en el caso de “abrazo” se comprueba cómo el 71,08% de las respuestas fueron muy agradables. Si bien, existe algún término, entre los que se encuentra “tono de voz”, que suponen una mayor indiferencia.

Además, se considera necesario recordar la matización de aquellas palabras que aparecen señaladas con un asterisco (*), puesto que recuérdese que estas palabras eran contestadas de forma inversa, es decir, en este caso concreto, con el término “*llorar”, si un individuo considera que llorar le evoca una sensación muy desagradable, su contestación se sitúa en muy agradable. De este modo, en este caso se observa cómo la mayoría de respuestas (27,24%) se sitúa en agradable, lo cual significa que la valoración de ese 27,24% ante el término “llorar” es desagradable. Estos resultados conducen a pensar que el valor del cuerpo afectivo/social goza de buena valoración entre los individuos.

El sexto bloque de ítems 126-150, caracterizando el valor del cuerpo ético, presenta una menor homogeneidad en las distribuciones de las respuestas. Existen términos como “ayudar” que evidencian un consenso hacia valoraciones positivas. Otros términos, como “castidad” muestran una mayoría indiferente (36,94%) pero con clara inclinación hacia lo desagradable (22,20 % de respuestas desagradables y un 31,34% de muy desagradable). Y, por el contrario, términos como “*prostituirse” o “*racismo” derivan en una amplia mayoría que rechaza los mismos, lo que en el cuestionario se traduce en esa mayoría señalada en la alternativa de muy agradable (recuérdese la interpretación de los términos con asterisco).

Respecto a los ítems 151-175, valor del cuerpo estético, se observa cómo en general las valoraciones suelen decantarse por el lado positivo, bien agradable o muy agradable. Términos como “ser atractivo” o “tener buen tipo” gozan de una valoración agradable, incluso el término “estar bueno/a” de muy agradable. Si bien, existe algún término como “ballet” que arroja una mayoría de respuestas indiferentes (con un 44,22% de respuestas). Así, se puede deducir cómo el valor estético goza de cierta simpatía entre el alumnado.

El octavo bloque de ítems se corresponde con el valor del cuerpo religioso. En este caso existe una mayoría que muestra una clara indiferencia generalizada ante estos términos, tanto es así que 24 de los 25 términos presentan una mayoría posicionada en la indiferencia. La única excepción es el término “darse la paz”, cuya mayoría de respuestas se concentra en agradable, con 200 respuestas y que representan el 37,31% de los estudiantes, sin existir una diferencia amplia con los estudiantes que mostraron indiferencia, un 34,33%. Además, valorando el resto de respuestas, la balanza se suele inclinar en dichos términos hacia posiciones más desagradables que agradables. Esta circunstancia lleva a intuir que el valor del cuerpo religión no goza de gran respaldo entre los estudiantes.

El noveno bloque (201-225) alberga términos que conducen al valor del cuerpo intelectual. En este caso se aprecia cómo la mayoría de ítems concentran las respuestas en las categorías de agradable o muy agradable, aunque hay algún término que arroja mayor indiferencia. Estos resultados permiten vaticinar que los estudiantes objeto de esta investigación manifiestan cierta inclinación por este valor del cuerpo.

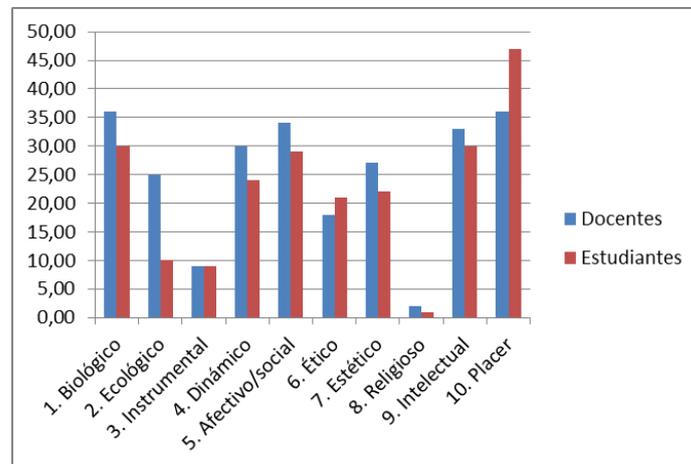
Y, finalmente, el último bloque de palabras, relacionadas con el valor del cuerpo placer desprende una gran aceptación y consenso en dichos términos. Se aprecia cómo, de los 25 ítems, 23 poseen una mayoría de respuestas en la categoría de muy agradable, representado en algún caso, como en el término “una gozada”, hasta el 77,24% de las respuestas. Las excepciones son los términos “beber refrescos” con una mayoría de agradables (40,30%) y “paladear” con mayoría indiferente aunque gran inclinación hacia posiciones positivas. En este caso se puede indicar casi con total certeza que es el valor que más simpatía despierta entre el alumnado.

Una vez realizada una lectura de las frecuencias de las respuestas por cada palabra se procede a calcular la puntuación para cada valor del cuerpo siguiendo el procedimiento establecido en el instrumento de medida. De esta forma, se suman las puntuaciones obtenidas en cada uno de los 25 ítems englobados en cada categoría de valor del cuerpo. En este caso concreto, las puntuaciones que se suman en cada palabra son las determinadas como respuestas más frecuentes. De este modo, se obtienen las puntuaciones a continuación mostradas.

Tabla 37: Puntuaciones de los valores del cuerpo según la frecuencia de las palabras.

Valores	Docentes	Estudiantes	Total general	Diferencia (Doc-Est)
1. Biológico	36,00	30,00	33,00	6,00
2. Ecológico	25,00	10,00	17,50	15,00
3. Instrumental	9,00	9,00	9,00	0,00
4. Dinámico	30,00	24,00	27,00	6,00
5. Afectivo/social	34,00	29,00	31,50	5,00
6. Ético	18,00	21,00	19,50	-3,00
7. Estético	27,00	22,00	24,50	5,00
8. Religioso	2,00	1,00	1,50	1,00
9. Intelectual	33,00	30,00	31,50	3,00
10. Placer	36,00	47,00	41,50	-11,00

Gráfico 1: Diagrama de barras de las puntuaciones alcanzadas por docentes y estudiantes en los valores del cuerpo según la frecuencia de las palabras.



En la tabla 37 se recogen las puntuaciones de cada categoría del cuerpo en docentes y estudiantes, así como la puntuación general y conjunta de ambos colectivos. Al mismo tiempo, pueden observarse las diferencias más importantes entre los valores del cuerpo de los docentes y los estudiantes según el procedimiento de análisis de frecuencias de palabras. A este respecto, cabe constatar la mayor diferencia en el valor ecológico (15) seguido del valor placer (-11), siendo los docentes quienes muestran mayor agrado por el valor ecológico y los estudiantes por el valor placer. Asimismo, es importante destacar la estabilidad del valor instrumental en ambos colectivos, siendo en ambos de 9 puntos, seguido del valor religioso con una diferencia de 1 punto entre ellos. En la mayoría de valores los docentes muestran valoraciones más agradables, a excepción de lo sucedido en el valor ético y, como se indicaba previamente, en el valor placer, en cuyos casos son los estudiantes quienes reportan valoraciones más agradables que los docentes. Recuérdese que las puntuaciones están comprendidas entre -50 y +50, destacando así una puntuación de 47 en el valor placer,

cercana a la puntuación máxima, y 1 en el valor religioso, cercana a la indiferencia o valor nulo, en ambos casos por parte de los estudiantes.

En el gráfico 1 pueden visualizarse las puntuaciones previamente obtenidas en un diagrama de barras.

Así, una vez realizado tal proceso, se obtienen las valoraciones para los distintos valores del cuerpo, derivando finalmente en la jerarquía en que se representan dichos resultados. Este análisis es mostrado para el profesorado y el alumnado por separado.

Tabla 38: Jerarquía de los valores del cuerpo para docentes y estudiantes según la frecuencia de las palabras.

Jerarquía valores			
Docentes		Estudiantes	
10. Placer	36	10. Placer	47
1. Biológico	36	1. Biológico	30
5. Afectivo/social	34	9. Intelectual	30
9. Intelectual	33	5. Afectivo/social	29
4. Dinámico	30	4. Dinámico	24
7. Estético	27	7. Estético	22
2. Ecológico	25	6. Ético	21
6. Ético	18	2. Ecológico	10
3. Instrumental	9	3. Instrumental	9
8. Religioso	2	8. Religioso	1

La jerarquía definida por el análisis de frecuencias de palabras queda descrita en la tabla 38 y muestra cómo el valor placer ocupa en ambos casos la primera posición y el valor religioso la última. Asimismo, el valor biológico coincide en ambas jerarquía en segundo lugar, el dinámico en quinta, el estético en sexta y el instrumental en novena. Paralelamente, los valores afectivo-social e intelectual muestran posiciones cruzadas en torno a la tercera y cuarta posición, de la misma manera que lo hacen los valores ecológico y ético para la séptima y octava posición.

Una vez realizado el análisis abordando el procedimiento por palabras y según las frecuencias máximas de las respuestas, se procede a mostrar los estadísticos descriptivos básicos de las palabras. La tabla 39 a continuación presentada muestra los principales estadísticos descriptivos para cada palabra para el caso de nuevo de la muestra del total de estudiantes. Al igual que sucedía al mostrar los resultados en la tabla 36 sobre las frecuencias de las respuestas a las palabras, se expone un fragmento de la tabla completa debido al gran tamaño de la misma. Se ha decidido mostrar las mismas palabras señaladas en la tabla 36. La tabla original completa para la muestra de estudiantes, así como la correspondiente a los docentes, queda recogidas en anexos (anexo 4 y 5).

Tabla 39: Estadísticos descriptivos de las palabras.

	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1.	ABRIGARSE	536	-2	2	0,78	0,85
2.	ALIMENTARSE	536	-2	2	1,42	0,69
3.	AMAMANTAR	536	-2	2	0,06	0,89
8.	DORMIR	536	-2	2	1,74	0,60
27.	BAÑARSE EN EL MAR/RÍO	536	-2	2	1,20	0,91
32.	HACER CAMPING	536	-2	2	0,79	0,89
43.	PODAR	536	-2	2	0,01	0,87
44.	RECOLECTAR	536	-2	2	0,23	0,96
58.	COGER	536	-2	2	0,36	0,68
59.	CONducIR	536	-2	2	1,14	0,87
60.	COSER	536	-2	2	-0,21	0,95
67.	LIMPIAR EL POLVO	536	-2	2	-0,59	0,90
80.	BALANCEARSE	536	-2	2	0,65	0,90
81.	BALONCESTO	536	-2	2	0,65	1,06
82.	BUCEAR	536	-2	2	1,23	0,88
93.	PASEAR	536	-2	2	1,20	0,77
101.	ABRAZO	536	-2	2	1,62	0,69
102.	ACARICIAR	536	-2	2	1,57	0,69
123.	TONO DE VOZ	536	-2	2	0,61	0,87
125.	*LLORAR	536	-2	2	0,32	1,29
127.	AYUDAR	536	-2	2	1,33	0,67
128.	CASTIDAD	536	-2	2	-0,73	1,05
149.	*PROSTITUIRSE	536	-2	2	0,68	1,29
150.	*RACISMO	536	-2	2	1,14	1,34
153.	BALLET	536	-2	2	0,04	1,15
161.	“ESTAR BUENO/A”	536	-2	2	1,18	0,86
170.	SER ATRACTIVO/A	536	-2	2	1,21	0,75
174.	TENER BUEN TIPO	536	-2	2	1,21	0,78
178.	AYUDAR A MISA	536	-2	2	-0,42	1,04
179.	BAUTISMO	536	-2	2	0,01	1,06
188.	DARSE LA PAZ	536	-2	2	0,29	1,12
199.	REZAR	536	-2	2	-0,25	1,13
201.	ANALIZAR	536	-2	2	0,84	0,80
202.	APRENDER	536	-2	2	1,38	0,69
214.	INTELIGENCIA	536	-1	2	1,46	0,67
216.	INVESTIGAR	536	-2	2	1,19	0,79
226.	AROMA	536	-2	2	1,37	0,76
227.	BEBER REFRESCOS	536	-2	2	1,05	0,92
240.	PALADEAR	536	-2	2	0,90	0,90
250.	“UNA GOZADA”	536	-2	2	1,67	0,67

La tabla 39 muestra los estadísticos descriptivos más importantes de las 250 palabras que componen el test de valores del cuerpo, recogiendo el valor mínimo, máximo, la media y la desviación estándar. Se observa que, de manera general, los estadísticos descriptivos vienen a respaldar los comentarios realizados anteriormente. Así, llaman la atención los ítems enmarcados en el valor del cuerpo religioso, los cuales presentan valores muy cercanos a 0 ó incluso negativos, y los relacionados con el valor del cuerpo placer, los cuales registran valores con claras inclinaciones a lo agradable o muy agradable. Paralelamente, cabe señalar cómo la medida de dispersión de todos los ítems es bastante homogénea, a excepción de los vinculados con el valor del cuerpo religioso, en el que la mayoría se sitúan por encima de la unidad.

Finalmente, se expone cómo a partir de este valor medio, sumando las 25 palabras que conforman cada valor del cuerpo, se obtendría la denominada jerarquía 2 explicada en la metodología. Si bien, tal y como ya se expuso, esta jerarquía coincide con la obtenida por medio del procedimiento de valores del cuerpo en su modalidad de valores medios, de forma que los resultados de esta jerarquía se exponen en el siguiente punto, el procedimiento por valores.

9.2. Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios

En primer lugar, recuérdese que en este caso, el primer paso a llevar a cabo para abordar el análisis de los valores del cuerpo era obtener precisamente éstos para cada uno de los individuos incluidos en la muestra. De esta forma, a partir de los datos recogidos en la tabla 31 se procedía a sumar cada conjunto de 25 palabras que conforman cada uno de los valores del cuerpo para cada individuo. Tras realizar este paso, se obtenía una nueva tabla, véase la tabla 32, donde se recogen los 562 individuos (datos en columnas) y la información de su perfil y la puntuación obtenida para cada uno de los 10 valores del cuerpo (datos en filas).

Cabe señalar que la disposición de esta tabla se verá modificada para trabajar con los datos en la hoja de cálculo y el programa estadístico SPSS, transponiendo dicha tabla de forma que todas las variables objeto de estudio se posicionen en columnas y las observaciones, es decir los individuos, en filas.

Partiendo de esta organización y estructuración de la información, se aplica el procedimiento de valores del cuerpo, bien sea mediante el análisis de los valores medios o por el análisis de frecuencias. En el análisis de frecuencias se trata de escoger de cada individuo su valor del cuerpo preferido para posteriormente observar la frecuencia de cada valor del cuerpo para el total de la muestra escogida.

En primer lugar, se procede a calcular la jerarquía por el valor medio que, como ya se señaló, coincide con la jerarquía obtenida por el procedimiento del análisis por palabras aplicando valores medios que no llegó a exponerse debido a tal coincidencia de resultados.

Para llevar a cabo este análisis, partiendo de los datos recogidos en la tabla 32, se procede al cálculo de los principales estadísticos descriptivos, entre los que se

encuentra el valor medio. Así, la tabla 40 recoge dichos estadísticos para el conjunto de los docentes y la tabla 41 para el caso de los estudiantes. Al mismo tiempo, en las citadas tablas se muestran los estadísticos relativos a la asimetría y la curtosis, propiedades ambas que permiten, como se explicaba en apartados precedentes, acercarse al estudio de la normalidad de las variables.

A este respecto, se recuerda cómo quedó demostrado, mediante la prueba de normalidad de Kolmogorov-Smirnov, que la mayoría de variables o valores del cuerpo presentan una distribución no normal, por lo que los test utilizados en el cálculo de las diferencias de medias son los no paramétricos⁸.

Tabla 40: Estadísticos descriptivos de los valores del cuerpo de los docentes.

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
1. Biológico	26	13	48	31,38	8,570	0,19	0,46	-0,39	0,89
2. Ecológico	26	-12	35	20,65	10,075	-1,19	0,46	3,22	0,89
3. Instrumental	26	-1	30	13,54	8,199	0,09	0,46	-0,70	0,89
4. Dinámico	26	15	43	29,92	7,531	-0,13	0,46	-0,82	0,89
5. Afectivo/social	26	10	47	29,54	9,188	-0,41	0,46	-0,40	0,89
6. Ético	26	-4	38	18,04	8,628	-0,19	0,46	0,97	0,89
7. Estético	26	8	48	27,62	9,512	0,45	0,46	-0,08	0,89
8. Religioso	26	-45	39	2,08	19,318	-0,63	0,46	1,56	0,89
9. Intelectual	26	12	48	31,50	9,361	-0,23	0,46	-0,67	0,89
10. Placer	26	20	50	35,88	8,363	0,15	0,46	-0,74	0,89

Tabla 41: Estadísticos descriptivos de los valores del cuerpo de los estudiantes.

Variables	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	Asimetría		Curtosis	
						Estadístico	Error estándar	Estadístico	Error estándar
1. Biológico	536	-14	47	25,14	8,227	-0,58	0,11	1,54	0,21
2. Ecológico	536	-31	42	11,83	11,362	-0,01	0,11	0,49	0,21
3. Instrumental	536	-18	39	8,50	8,772	0,39	0,11	0,70	0,21
4. Dinámico	536	-19	49	20,73	11,199	-0,24	0,11	0,25	0,21
5. Afectivo/social	536	-21	49	24,90	10,626	-0,76	0,11	1,29	0,21
6. Ético	536	-11	43	15,92	8,544	0,04	0,11	0,38	0,21
7. Estético	536	-43	50	24,26	12,820	-0,54	0,11	1,23	0,21
8. Religioso	536	-50	49	-6,23	20,357	-0,37	0,11	-0,13	0,21
9. Intelectual	536	-23	50	24,49	12,318	-0,23	0,11	0,02	0,21
10. Placer	536	-37	50	33,73	11,384	-1,45	0,11	4,44	0,21

⁸ Se recuerda, tal y como se explicó en la metodología, que se aplican igualmente las pruebas paramétricas con el objeto de conseguir mayor robustez. Se obtienen resultados muy similares a los obtenidos en las no paramétricas. Los análisis están disponibles para el lector en caso de requerimiento.

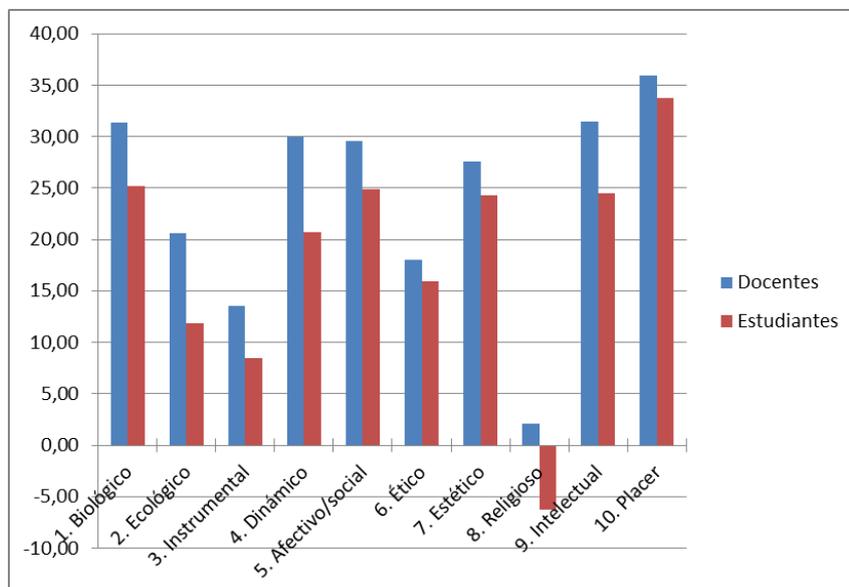
Los estadísticos descriptivos evidencian cómo, en términos medios, el valor del cuerpo placer obtiene la mayor valoración tanto en docentes (35,88) como en estudiantes (33,73). Por el contrario, el valor religioso ostenta la peor puntuación, siendo incluso negativa en los estudiantes. Además, cabe señalar que el valor religioso muestra las mayores diferencias entre su valor mínimo y máximo, lo que también se refleja en sus destacados niveles de dispersión medida a través de la desviación típica.

Una vez comentados estos estadísticos descriptivos, se procede a mostrar la nueva jerarquía de valores del cuerpo objeto de análisis en el presente apartado –la jerarquía 2-. Para ello, se escogen los valores medios de cada categoría de valor del cuerpo, tanto para docentes como para estudiantes. Estos valores medios y las diferencias entre ambos colectivos, junto con sus medidas de desviación típica (mostradas entre paréntesis), quedan recogidos en la tabla 42, y representados mediante un diagrama de barras en el gráfico 2.

Tabla 42: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios.

Valores	Docentes	Estudiantes	Total general	Diferencia (Doc-Est)
1. Biológico	31,38 (8,57)	25,14 (8,22)	25,43 (8,34)	6,24
2. Ecológico	20,65 (10,07)	11,83 (11,36)	12,24 (11,45)	8,82
3. Instrumental	13,54 (8,19)	8,5 (8,77)	8,73 (8,80)	5,04
4. Dinámico	29,92 (7,53)	20,73 (11,19)	21,16 (11,22)	9,19
5. Afectivo/social	29,54 (9,18)	24,9 (10,62)	25,11 (10,60)	4,64
6. Ético	18,04 (8,62)	15,92 (8,54)	16,01 (8,55)	2,12
7. Estético	27,62 (9,51)	24,26 (12,82)	24,42 (12,70)	3,36
8. Religioso	2,08 (19,31)	-6,23 (20,35)	-5,85 (20,37)	8,31
9. Intelectual	31,5 (9,36)	24,49 (12,31)	24,81 (12,28)	7,01
10. Placer	35,88 (8,36)	33,73 (11,38)	33,83 (11,27)	2,15

Gráfico 2: Diagrama de barras de las puntuaciones alcanzadas por docentes y estudiantes en los valores del cuerpo según sus valores medios.



Así, se pueden destacar las diferencias encontradas en los valores dinámico (9,19), ecológico (8,82), religioso (8,31), intelectual (7,01), biológico (6,24), instrumental (5,04) y afectivo-social (4,64) entre docentes y estudiantes. De nuevo, como se observaba en los estadísticos descriptivos, el valor religioso se contempla como positivo en docentes (2,08) y negativo en estudiantes (-6,23). Los resultados evidencian que los docentes obtienen un valor medio superior en todos los valores del cuerpo respecto a los estudiantes, incluso en los valores del cuerpo ético y placer, en los que los estudiantes obtenían mayor puntuación (o igual en el caso del valor instrumental) en la jerarquía 1 por frecuencias máximas. Esta primera valoración de los resultados respalda la apreciación realizada en el apartado de metodología sobre cómo pueden diferir los resultados según el procedimiento llevado a cabo.

A continuación, en la tabla 43, se muestran los resultados del test no paramétrico U de Mann-Whitney con el ánimo de comprobar si las diferencias anteriormente destacadas son estadísticamente significativas.

Tabla 43: Prueba U de Mann-Whitney entre docentes y estudiantes.

	1. Biológico	2. Ecológico	3. Instrumental	4. Dinámico	5. Afectivo/social	6. Ético	7. Estético	8. Religioso	9. Intelectual	10. Placer
U de Mann-Whitney	4355,50	3527,00	4621,00	3465,00	5198,00	5885,50	5959,00	5279,00	4584,50	6592,00
W de Wilcoxon	148271,50	147443,00	148537,00	147381,00	149114,00	149801,50	149875,00	149195,00	148500,50	150508,00
Z	-3,233	-4,257	-2,905	-4,334	-2,190	-1,340	-1,248	-2,089	-2,949	-,465
Sig. asintótica (bilateral)	,001	,000	,004	,000	,029	,180	,212	,037	,003	,642

Se observan diferencias estadísticamente significativas entre docentes y estudiantes en los valores del cuerpo ecológico (,000), dinámico (,000), biológico (,001), intelectual (,003), instrumental (,004), afectivo-social (,029) y religioso (,037), respaldando la hipótesis 2. Son los docentes quienes muestran mayor agrado hacia los valores del cuerpo previamente descritos.

Por último, en la tabla 44, se recoge la jerarquía resultante del procedimiento de análisis por valores medios.

Tabla 44: Jerarquía de los valores del cuerpo para docentes y estudiantes según sus valores medios.

Jerarquía valores			
Docentes		Estudiantes	
10. Placer	35,88	10. Placer	33,73
9. Intelectual	31,5	1. Biológico	25,14
1. Biológico	31,38	5. Afectivo/social	24,9
4. Dinámico	29,92	9. Intelectual	24,49
5. Afectivo/social	29,54	7. Estético	24,26
7. Estético	27,62	4. Dinámico	20,73
2. Ecológico	20,65	6. Ético	15,92
6. Ético	18,04	2. Ecológico	11,83
3. Instrumental	13,54	3. Instrumental	8,5
8. Religioso	2,08	8. Religioso	-6,23

Se establecen posiciones diferentes para la mayoría de valores en docentes y estudiantes, sin embargo, el valor placer ocupa siempre la primera posición y el valor religioso la última. Asimismo, el valor instrumental ocupa, tanto en docentes como en estudiantes, la novena posición. Por su parte, los valores intelectual, dinámico y afectivo-social distan posiciones distan dos posiciones entre ambos colectivos, los dos primeros a favor del mayor agrado por parte de los docentes, y el último por parte de los estudiantes.

Por otro lado, se observa que hay algunas diferencias en la presente jerarquía de valores del cuerpo respecto a la primera que se obtuvo mediante el procedimiento por palabras y sus frecuencias. Recuérdese cómo ambos colectivos coincidían plenamente en las dos primeras posiciones y en las dos últimas. Sin embargo, en este caso, se mantiene la coincidencia en las dos últimas, los valores del cuerpo instrumental y religioso, pero no en las dos primeras. En este caso, los docentes, en términos medios, muestran mayor inclinación por el valor del cuerpo intelectual que por el biológico. Si bien, tanto para estudiantes como para docentes, el valor del cuerpo placer sigue ostentando la primera posición y el valor religioso la última, de manera análoga a la jerarquía 1.

9.3. Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias

En este apartado se aborda la tercera jerarquía que, como ya se expuso en la metodología, se puede obtener partiendo de los datos originales. Así, en este caso, no se trata de una jerarquía al uso, ya que los resultados obtenidos son las frecuencias de los valores del cuerpo que se muestran como favoritos para los individuos, no los valores en sí mismos o puntuaciones correspondientes a cada valor del cuerpo. Es decir, se muestra con qué intensidad un valor del cuerpo es posicionado en la primera preferencia por los individuos. De esta forma, se puede considerar los resultados obtenidos de este enfoque como un análisis más profundo que enriquece los resultados obtenidos mediante otras metodologías sobre los valores del cuerpo de los individuos. Así, aporta información que contribuye a comprender en mayor medida cómo se jerarquizan los valores del cuerpo, permitiendo realizar algunas matizaciones que añaden valor a este trabajo de investigación.

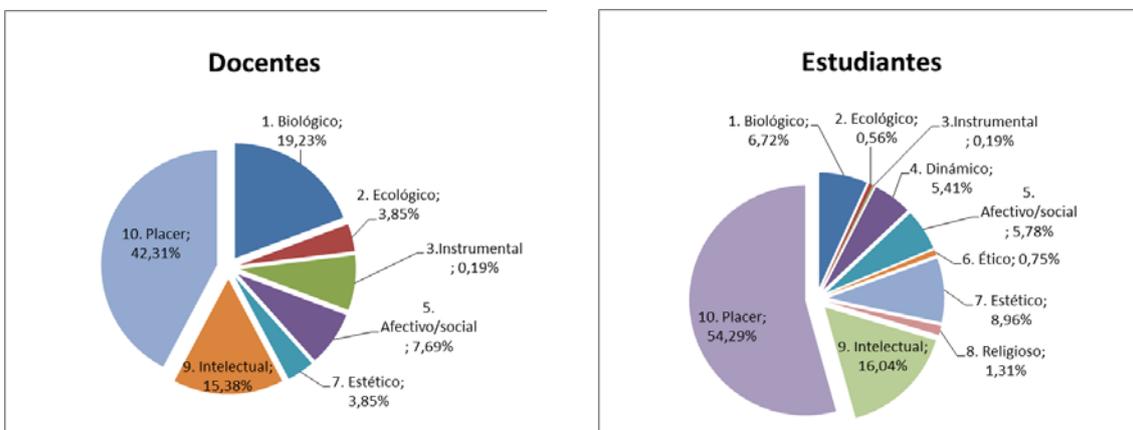
El procedimiento de tratamiento de los datos para la obtención de los resultados en este caso consiste en, partiendo de los datos de la tabla 32, seleccionar para cada individuo el valor del cuerpo que presenta mayor puntuación, es decir, el valor del cuerpo que ocupa la primera posición o posición preferida en la jerarquía individual y personal. Una vez que se tiene esta información, extraída para cada individuo, se procede a realizar un estudio de esos valores del cuerpo preferidos, realizando un análisis de frecuencias, con el ánimo de observar qué valores del cuerpo son más preferidos por los individuos.

De nuevo, como en las jerarquías anteriores, se lleva a cabo este análisis para los colectivos de docentes y estudiantes de forma separada, permitiendo comparar lo ocurrido entre ellos.

Tabla 45: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos.

Valores del cuerpo	Docentes		Estudiantes		Total general		Diferencia % (Doc-Est)
	N	%	N	%	N	%	
1. Biológico	5	19,23%	36	6,72%	41	7,30%	12,51%
2. Ecológico	1	3,85%	3	0,56%	4	0,71%	3,29%
3. Instrumental	0	0,00%	1	0,19%	1	0,18%	-0,19%
4. Dinámico	2	7,69%	29	5,41%	31	5,52%	2,28%
5. Afectivo/social	2	7,69%	31	5,78%	33	5,87%	1,91%
6. Ético	0	0,00%	4	0,75%	4	0,71%	-0,75%
7. Estético	1	3,85%	48	8,96%	49	8,72%	-5,11%
8. Religioso	0	0,00%	7	1,31%	7	1,25%	-1,31%
9. Intelectual	4	15,38%	86	16,04%	90	16,01%	-0,66%
10. Placer	11	42,31%	291	54,29%	302	53,74%	-11,98%
Total	26	100,00%	536	100,00%	562	100,00%	

Gráfico 3: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos.



El análisis por valores preferidos entre docentes y estudiantes queda detallado en la tabla 45, mostrando las mayores diferencias en los valores biológico (12,51) y placer (-11,98). En el primer caso son los docentes quienes mayor agrado muestran

por este valor del cuerpo, y en el segundo, los estudiantes. A este respecto, cabe señalar que el valor placer ya era destacado en los datos arrojados por el análisis de frecuencias de palabras como más agradable para los estudiantes respecto los docentes, pero no ocurría así en la jerarquía 2 medida por valores medios de los valores del cuerpo.

Asimismo, se observa cómo en el caso de los estudiantes el valor del cuerpo que en más ocasiones ha sido mostrado como la primera opción es el placer con un total de 291 veces, es decir, que el 54,29% de los estudiantes tiene como primer valor en su jerarquía el valor del cuerpo placer. Y, en el caso contrario, el valor del cuerpo que menos veces se encuentra entre el favorito de los estudiantes es el instrumental. Este resultado se merece una reflexión, ya que en las jerarquías anteriores, tanto en el caso del procedimiento por palabras (jerarquía 1) como en el caso del procedimiento por valores del cuerpo (jerarquía 2), la última posición la ostentaba el valor del cuerpo religioso, categoría que presentaba la mayor dispersión en los estadísticos descriptivos. Sin embargo, viendo las frecuencias de cuán favorito es cada valor del cuerpo, se observa que hay 7 estudiantes (un 1,31%) que su primera opción es el valor del cuerpo religioso, frecuencia superior al valor del cuerpo ético con un 0,75%, el ecológico con un 0,56% y el instrumental con un 0,19%. Este resultado ayuda a respaldar la apreciación que se realizaba en líneas anteriores, y sostenía que esta jerarquía no es comparable a las anteriores en igualdad de condiciones, sino que más bien es una información que se deriva de los datos, permitiendo un análisis en mayor profundidad. Así, en este caso, se observa cómo el valor del cuerpo religioso, en términos medios es el que goza de menor respaldo; si bien, hay mayor número de estudiantes que se inclinan por él como primera opción que en el caso de otros valores del cuerpo. Igualmente se puede comprobar cómo el segundo valor del cuerpo que más veces se repite como favorito para los estudiantes es el intelectual y en la tercera posición se encuentra el estético.

Otra observación importante en el caso de los estudiantes es que todos los valores del cuerpo aparecen con al menos un estudiante que registra dicho valor como su preferido. Sin embargo, en el caso de los docentes, se comprueba que hay algunos valores del cuerpo, como el instrumental, el ético y el religioso, que no se muestran como el preferido por ningún individuo.

En el caso de los docentes, la primera posición de valor del cuerpo más veces preferido es de placer, igual que en el caso de los estudiantes, con un 42,31% del total de docentes. En segunda posición le sigue el biológico y después el intelectual. En cuarta y quinta posición están empatados el valor dinámico y el afectivo/social con un 7,69% cada uno, y en sexta y séptima posición el valor ecológico y estético con un 3,85%. Recuérdese que el resto de valores del cuerpo no eran en ningún caso favoritos de ningún individuo.

Si bien, en este caso de los docentes, se debe señalar que el número más reducido de individuos (26 docentes en total) puede condicionar los resultados, puesto que las opciones de mostrarse como valor del cuerpo favorito se reducen al existir menor número de personas. En cualquier caso, esta limitación no distorsiona los resultados alcanzados puesto que, por un lado, como ya se exponía con anterioridad, este procedimiento no hace más que complementar los resultados obtenidos por las

primeras jerarquías de valores del cuerpo y, por otro lado, los resultados obtenidos por los valores del cuerpo más preferidos por los docentes no difieren mucho de los obtenidos mediante el procedimiento de los valores medios y su correspondiente jerarquía.

Tabla 46: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos para docentes y estudiantes.

Jerarquía de valores del cuerpo			
Docentes		Estudiantes	
10. Placer	42,31%	10. Placer	54,29%
1. Biológico	19,23%	9. Intelectual	16,04%
9. Intelectual	15,38%	7. Estético	8,96%
4. Dinámico	7,69%	1. Biológico	6,72%
5. Afectivo/social	7,69%	5. Afectivo/social	5,78%
2. Ecológico	3,85%	4. Dinámico	5,41%
7. Estético	3,85%	8. Religioso	1,31%
3. Instrumental	0,00%	6. Ético	0,75%
6. Ético	0,00%	2. Ecológico	0,56%
8. Religioso	0,00%	3. Instrumental	0,19%

La jerarquía resultante del procedimiento de estudio de valores del cuerpo por valores preferidos (ver tabla 46) demuestra la coincidencia entre ambos colectivos, docentes y estudiantes, en el valor placer en la primera posición, el afectivo-social en la quinta y, si cabe, el instrumental en último lugar. Si bien es cierto, en la jerarquía correspondiente a los docentes los valores ético, religioso e instrumental están en último lugar al no ser preferidos por ningún individuo en ningún caso (0%).

Una vez vistas las tres jerarquías, se han podido observar diferencias entre ellas, a pesar de partir en todo caso de unos mismos datos de origen. Así, se destaca de nuevo la necesidad por parte del investigador de definir la metodología siendo consciente de los diferentes resultados a los que pueden conducir los diferentes procedimientos de análisis empleados a tal efecto. Por esta razón, se hace imprescindible escoger el procedimiento o metodología más indicada o que se adecúe en mayor medida al objetivo final de la investigación. En el presente estudio el objetivo es analizar los valores del cuerpo de los estudiantes de primero de bachillerato de Castilla y León que cursan Educación Física (materia obligatoria en toda la Educación Secundaria Obligatoria, y en el primer curso de Bachillerato como Enseñanza no obligatoria). Así, hasta ahora, se han mostrado las jerarquías generales de este colectivo de estudiantes, comparándolas con las obtenidas para el colectivo de docentes de Educación Física, pues se ha creído interesante mostrar alguna pincelada de dicha comparación. Si bien, se es consciente que dicha comparación entre ambos colectivos se enfrenta a múltiples problemas que resolver, teniendo que incrementar en primer lugar la muestra de docentes, para poder posteriormente profundizar en la posible relación entre los valores del cuerpo evidenciados por los docentes y por los estudiantes, es decir, tratando de estudiar si existe una relación explicativa entre los

valores de un colectivo y del otro. De este modo, la vía aquí detallada emerge como una posible línea futura de investigación.

Acorde con el objetivo de esta investigación, se considera más oportuno trabajar con el procedimiento de los valores del cuerpo por individuo frente al análisis por palabras, para posteriormente aplicar los cálculos necesarios, ya sea con sus valores medios o preferidos, conducentes a la obtención de resultados. Por ello, en el siguiente apartado se abordan las diferencias establecidas entre los estudiantes en función de las variables de perfil estudiadas, siguiendo únicamente el procedimiento de análisis por valores del cuerpo del individuo, ya sean medios o preferidos.

10. RESULTADOS DEL ESTUDIO DE CÓMO PUEDEN AFECTAR LAS VARIABLES DE PERFIL DE LOS ESTUDIANTES A LOS VALORES DEL CUERPO

En este apartado se analiza si las características que definen el perfil de los estudiantes conducen a evidenciar diferencias de los valores del cuerpo entre las categorías resultantes de la aplicación o división según dichas variables de perfil. Para cada variable se realiza el estudio comparativo mediante la aplicación de la jerarquía 2 –procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios- y de la jerarquía 3 –procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias-.

En la jerarquía 2 se analiza si las diferencias obtenidas, mediante sus valores medios, son estadísticamente significativas, de forma que pueda concluirse si una determinada característica del perfil de los estudiantes influye en los valores del cuerpo obtenidos y permitiendo, así, contrastar las hipótesis planteadas.

De este modo, y como en apartados precedentes se detallaba, las variables de perfil del alumno objeto de estudio son cinco. Las dos primeras se refieren al individuo, sexo y modalidad de bachillerato cursada, y las tres siguientes afectan a los estudiantes de todo el centro ya que define en realidad el perfil del centro, su naturaleza (urbana o rural), su titularidad (pública o privada-concertada) y la provincia a la que pertenece (Ávila, Burgos, Salamanca, Segovia, Soria, Palencia, Valladolid o Zamora).

10.1. Diferencias por el sexo

En primer lugar se abordan las diferencias relativas en función a la variable sexo mediante la aplicación de la jerarquía 2. Posteriormente se aplica la jerarquía 3.

10.1.1. Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios

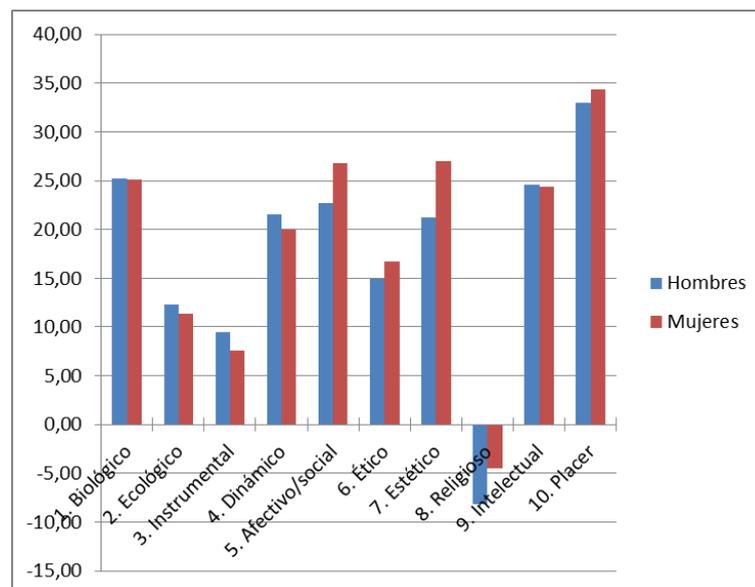
La tabla 47 recoge las puntuaciones otorgadas a los valores del cuerpo de manera diferenciada para el colectivo de hombres y el de mujeres, según el

procedimiento de valores medios que conduce a la jerarquía 2 como previamente se explicaba. A su vez, el gráfico 4 representa dichas puntuaciones mediante un diagrama de barras.

Tabla 47: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable sexo.

Valores	Hombres	Mujeres	Total general	Diferencia (Hom-Muj)
1. Biológico	25,22 (8,50)	25,07 (7,99)	25,14 (8,23)	0,15
2. Ecológico	12,33 (12,47)	11,38 (10,26)	11,83 (11,36)	0,95
3. Instrumental	9,46 (9,49)	7,63 (7,99)	8,50 (8,77)	1,83
4. Dinámico	21,53 (11,15)	20,01 (11,21)	20,73 (11,20)	1,52
5. Afectivo/social	22,74 (10,67)	26,84 (10,22)	24,90 (10,63)	-4,10
6. Ético	14,98 (9,12)	16,76 (7,91)	15,92 (8,54)	-1,78
7. Estético	21,19 (12,62)	27,04 (12,38)	24,26 (12,82)	-5,85
8. Religioso	-8,21 (21,63)	-4,45 (19,00)	-6,23 (20,36)	-3,76
9. Intelectual	24,59 (13,13)	24,40 (11,56)	24,49 (12,32)	0,19
10. Placer	33,00 (11,82)	34,40 (10,95)	33,73 (11,38)	-1,40

Gráfico 4: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable sexo.



Se puede comprobar cómo las mayores diferencias entre hombres y mujeres se localizan en el valor estético, seguido del afectivo-social y el religioso. En los tres casos las mujeres conceden mayor valor al cuerpo en su carácter estético (21,19 hombres frente a 27,04 mujeres), afectivo-social (22,74 hombres frente a 26,84 mujeres) y religioso (en ambos casos inclinados hacia respuestas desagradables, -8,21 hombres y -4,45 mujeres) que los hombres. Paralelamente, los valores instrumental y ético

también presentan ligeras diferencias entre ambos colectivos. En el caso del valor instrumental la balanza se inclina hacia los hombres mostrando éstos un mayor agrado hacia dicho valor (9,46 en hombres frente a 7,63 en mujeres), y en el caso del valor ético la balanza se inclina hacia las mujeres (14,98 en hombres y 16,76 en mujeres).

Por su parte, es importante destacar el valor del cuerpo religioso que, tanto en hombres como en mujeres, presenta una desviación típica notablemente alta destacando la gran dispersión expresada en las respuestas de los individuos dentro de su colectivo o sexo. Asimismo, el valor religioso es en ambos casos, hombres y mujeres, negativo, siendo así el valor con la puntuación más baja de los diez estudiados. Por contra, la puntuación del valor placer registra las mayores cifras en ambos colectivos con una media entre ambos de 33,73, y ambos sexos con puntuaciones cercanas a dicha media.

Los valores del cuerpo que menos diferencias presentan entre hombres y mujeres son el valor biológico (0,15), seguido del intelectual (0,19) y el ecológico (0,95), en todo caso menores de 1 y más agradables en hombres que en mujeres, aunque sea muy ligeramente.

A continuación, se procede a analizar si estas diferencias observadas entre hombres y mujeres son estadísticamente significativas. Para ello se aplica el test no paramétrico U de Mann-Whitney.

Tabla 48: Prueba U de Mann-Whitney para la variable sexo.

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.
	Biológico	Ecológico	Instrumental	Dinámico	Afectivo/social	Ético	Estético	Religioso	Intelectual	Placer
U de Mann-Whitney	35241,00	34175,00	31332,00	32433,00	27442,50	31235,00	26256,50	31506,00	34676,50	33498,00
W de Wilcoxon	75144,00	74078,00	71235,00	72336,00	59827,50	63620,00	58641,50	63891,00	74579,50	65883,00
Z	-0,320	-0,916	-2,505	-1,889	-4,678	-2,560	-5,340	-2,407	-0,636	-1,294
Sig. asintótica (bilateral)	,749	,360	,012	,059	,000	,010	,000	,016	,525	,196

La tabla 48 evidencia diferencias estadísticamente significativas, con un nivel de confianza del 95%, en los valores del cuerpo estético (,000), afectivo-social (,000), ético (,010), instrumental (,012) y religioso (,016). A su vez, el valor del cuerpo dinámico presenta un valor de contraste (,059) muy próximo al valor de corte para el citado nivel de confianza, por lo que también se puede considerar las diferencias en dicho valor como estadísticamente significativas. Así, los valores del cuerpo biológico, ecológico, intelectual y placer no presentan diferencias estadísticamente significativas. Se comprueba así cómo las diferencias más destacadas en la tabla 47, sobre los valores estético y afectivo-social, quedan confirmadas como estadísticamente significativas. Del mismo modo, el valor religioso que presentaba la tercera mayor diferencia, también es estadísticamente significativa. Si bien es cierto, es más significativa la diferencia contenida en los valores ético e instrumental, que en el valor religioso.

Por tanto, estos resultados permiten verificar parcialmente la hipótesis 3.1 planteada sobre la influencia de la variable sexo de los estudiantes en los valores del cuerpo obtenidos.

A continuación, la tabla 49 recoge las jerarquías resultantes del estudio de valores del cuerpo de manera diferenciada en hombres y mujeres.

Tabla 49: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable sexo.

Jerarquía valores			
Hombres		Mujeres	
10. Placer	33,00	10. Placer	34,40
1. Biológico	25,22	7. Estético	27,04
9. Intelectual	24,59	5. Afectivo/social	26,84
5. Afectivo/social	22,74	1. Biológico	25,07
4. Dinámico	21,53	9. Intelectual	24,40
7. Estético	21,19	4. Dinámico	20,01
6. Ético	14,98	6. Ético	16,76
2. Ecológico	12,33	2. Ecológico	11,38
3. Instrumental	9,46	3. Instrumental	7,63
8. Religioso	-8,21	8. Religioso	-4,45

De nuevo se visualiza cómo el valor placer aparece en primer lugar en ambas jerarquías y el religioso en último lugar, a pesar de haber denunciado grandes diferencias y estadísticamente significativas en el valor religioso. Asimismo, el valor ético, que ocupa el séptimo puesto, el ecológico, en el octavo, y el instrumental, en el noveno, son coincidentes en hombres y mujeres. El resto de valores oscilan entre la segunda y la séptima posición, pudiendo destacar que el valor estético ocupa la sexta posición en la jerarquía de los hombres, mientras en las mujeres ocupa el segundo puesto. Por su parte, las diferencias calculadas en el valor afectivo-social presentaban diferencias importantes y estadísticamente significativas, sin embargo, en la jerarquía resultante dichas diferencias sólo suponen ligeras diferencias de posición, siendo para los hombres el cuarto puesto en la jerarquía y para las mujeres el tercero.

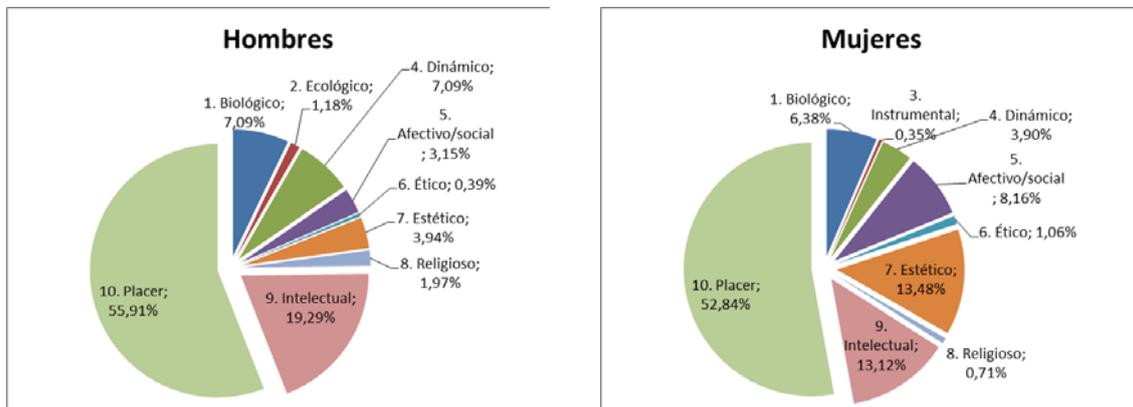
10.1.2. Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias

En este punto se detallan (tabla 50 y gráfico 5) los resultados vertidos por la tercera metodología o procedimiento de obtención de resultados, por valores preferidos, que conduce a la jerarquía 3.

Tabla 50: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable sexo.

Valores	Hombres		Mujeres		Total general		Diferencia % (Hom-Muj)
	N	%	N	%	N	%	
1. Biológico	18	7,09%	18	6,38%	36	6,72%	0,70%
2. Ecológico	3	1,18%	0	0,00%	3	0,56%	1,18%
3. Instrumental	0	0,00%	1	0,35%	1	0,19%	-0,35%
4. Dinámico	18	7,09%	11	3,90%	29	5,41%	3,19%
5. Afectivo/social	8	3,15%	23	8,16%	31	5,78%	-5,01%
6. Ético	1	0,39%	3	1,06%	4	0,75%	-0,67%
7. Estético	10	3,94%	38	13,48%	48	8,96%	-9,54%
8. Religioso	5	1,97%	2	0,71%	7	1,31%	1,26%
9. Intelectual	49	19,29%	37	13,12%	86	16,04%	6,17%
10. Placer	142	55,91%	149	52,84%	291	54,29%	3,07%
Total	254	100,00%	282	100,00%	536	100,00%	

Gráfico 5: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable sexo.



Puede observarse cómo el valor placer registra, tanto en hombres como en mujeres, los mayores porcentajes equivalentes a valores preferidos (55,91% en hombres y 52,84% en mujeres). Paralelamente, el valor instrumental para los hombres y el valor ecológico para las mujeres no es preferido por ningún individuo, y el valor ético para los hombres e instrumental para las mujeres es sólo preferido por un individuo. Los resultados en este caso no muestran apenas diferencias entre hombres y mujeres en los valores instrumental, ético y biológico, mientras presentan diferencias porcentuales importantes fundamentalmente en el valor del cuerpo estético (-9,54%), seguido del intelectual (6,17%), el afectivo-social (-5,01%), el dinámico (3,19%) y el placer (3,07%). Como se puede comprobar, el valor estético y afectivo-social es más agradable en mujeres que en hombres, sin embargo, en el resto de valores, intelectual, dinámico y placer sucede lo contrario, siendo más agradable en hombres que en mujeres.

Esta nueva metodología confirma los resultados obtenidos de la anterior, de tal manera que el valor estético presenta las mayores diferencias constatables entre hombres y mujeres. Asimismo, el valor afectivo-social coincide con el anterior procedimiento en destacar diferencias notables, aunque en todo caso menores de las experimentadas en el valor estético. Los valores intelectual, dinámico y placer señalados en esta tercera metodología como valores con relevantes diferencias, no parecen coincidir con los arrojados por el procedimiento de valores medios.

Por último, la tabla 51 refleja la jerarquía 3 derivada del procedimiento de análisis por valores del cuerpo preferidos.

Tabla 51: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable sexo.

Jerarquía valores			
Hombres		Mujeres	
Valores	%	Valores	%
10. Placer	55,91%	10. Placer	52,84%
9. Intelectual	19,29%	7. Estético	13,48%
1. Biológico	7,09%	9. Intelectual	13,12%
4. Dinámico	7,09%	5. Afectivo/social	8,16%
7. Estético	3,94%	1. Biológico	6,38%
5. Afectivo/social	3,15%	4. Dinámico	3,90%
8. Religioso	1,97%	6. Ético	1,06%
2. Ecológico	1,18%	8. Religioso	0,71%
6. Ético	0,39%	3. Instrumental	0,35%
3. Instrumental	0,00%	2. Ecológico	0,00%

Se confirma una vez más la primera posición para el valor placer. El resto de valores muestran una gran dispersión y heterogeneidad. Cabe destacar el valor estético, que ocupa el segundo puesto en la jerarquía de las mujeres y el quinto en los hombres, ya que es el único valor que presenta más de dos puestos de diferencia entre las jerarquías de hombres y mujeres, reflejando mayor agrado las segundas. Cabe destacar que el valor religioso no ocupa el último puesto en ninguna de las jerarquías resultantes para hombres (7º puesto) y mujeres (8º puesto). Al mismo tiempo, este valor religioso es menos preferido en mujeres que en hombres, contrariamente a las diferencias manifestadas según el procedimiento de valores medios, que mostraba mayor desagrado por parte de los hombres que por parte de las mujeres. Asimismo, es importante destacar que el último puesto es para el valor instrumental para los hombres y ecológico para las mujeres, en ambos casos con una representación del 0%.

10.2. Diferencias entre modalidades de Bachillerato

Con objeto de comprobar si la modalidad de bachillerato escogida por el estudiante influye en la obtención de los valores del cuerpo se procede a aplicar la jerarquía 2 y 3.

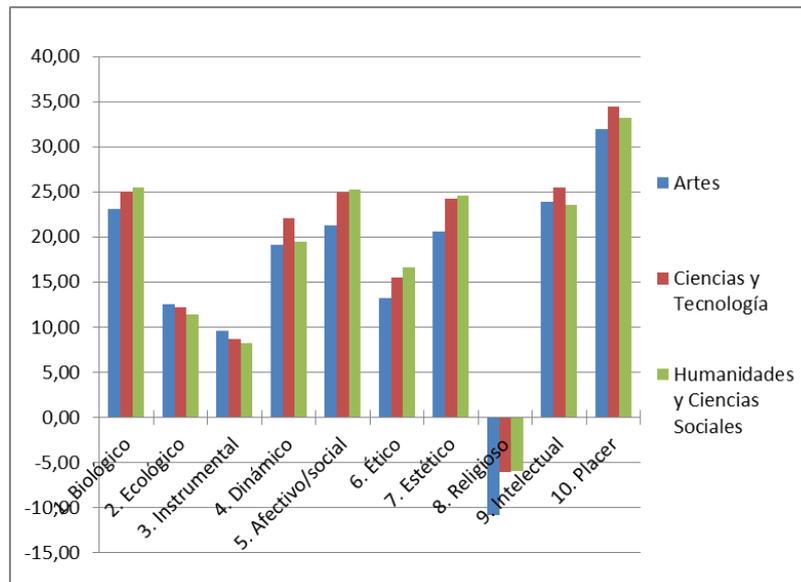
10.2.1. Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios

La tabla 52 muestra las puntuaciones obtenidas en los valores del cuerpo de los estudiantes de las distintas modalidades, artes, ciencias y tecnología, y humanidades y ciencias sociales, siguiendo el procedimiento de análisis de valores medios. El gráfico 6 representa mediante un diagrama de barras dichas puntuaciones.

Tabla 52: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable modalidad de bachillerato.

Valores	Artes	Ciencias y Tecnología	Humanidades y Ciencias Sociales	Total general
1. Biológico	23,08 (10,41)	25,04 (7,71)	25,46 (8,49)	25,14 (8,23)
2. Ecológico	12,58 (13,42)	12,17 (10,66)	11,39 (11,86)	11,83 (11,36)
3. Instrumental	9,62 (10,55)	8,65 (8,52)	8,23 (8,85)	8,50 (8,77)
4. Dinámico	19,08 (13,47)	22,09 (11,12)	19,50 (10,90)	20,73 (11,20)
5. Afectivo/social	21,23 (12,88)	24,89 (10,27)	25,29 (10,71)	24,90 (10,63)
6. Ético	13,19 (9,42)	15,49 (8,33)	16,64 (8,61)	15,92 (8,54)
7. Estético	20,65 (14,52)	24,28 (12,98)	24,63 (12,46)	24,26 (12,82)
8. Religioso	-10,88 (20,02)	-6,07 (20,97)	-5,92 (19,76)	-6,23 (20,36)
9. Intelectual	23,88 (16,00)	25,49 (11,93)	23,52 (12,25)	24,49 (12,32)
10. Placer	31,92 (15,15)	34,40 (10,52)	33,23 (11,79)	33,73 (11,38)

Gráfico 6: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable modalidad de bachillerato.



Cabe señalar la tendencia generalizada de los estudiantes de la modalidad de artes por posiciones menos agradables (con más de dos puntos de diferencia respecto

de las otras modalidades que se mantienen bastante parejas) en el valor biológico (23,08), afectivo-social (21,23), ético (13,19), estético (20,65), placer (31,92) y religioso (-10,88). Paralelamente, el valor dinámico muestra puntuaciones mayores en la modalidad de ciencias y tecnología (22,09) respecto de las otras dos con una diferencia de nuevo mayor de dos puntos sobre la tónica común de las otras dos. Por su parte, el valor religioso muestra en todas las categorías un valor negativo y una gran dispersión (20,36), la mayor de todos los valores como viene siendo habitual. Asimismo, se destaca la mayor dispersión vinculada a las puntuaciones de los estudiantes de la modalidad de bachillerato de artes en la gran mayoría de valores, destacando la caecida en el valor intelectual (16,00) y en el valor placer (15,15).

La tabla 53 muestra los resultados del test no paramétrico H de Kruskal-Wallis con el objeto de comprobar si estas diferencias son estadísticamente significativas.

Tabla 53: Prueba H de Kruskal-Wallis para la variable modalidad de bachillerato.

	1. Biológico	2. Ecológico	3. Instrumental	4. Dinámico	5. Afectivo/social	6. Ético	7. Estético	8. Religioso	9. Intelectual	10. Placer
Chi-cuadrado	1,484	1,733	1,111	6,779	2,002	3,409	2,551	,841	3,407	,667
gl	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
Sig. asintótica	,476	,421	,574	,034	,368	,182	,279	,657	,182	,716

De dichas diferencias sólo se anuncia una como estadísticamente significativa, la única que no afecta a los estudiantes de artes sino a los de ciencias y tecnología, mostrando éstos mayor agrado hacia el valor del cuerpo dinámico (,034).

Así, se puede concluir que la variable modalidad de bachillerato no conduce a diferencias en la obtención de los valores del cuerpo, a excepción del valor del cuerpo dinámico. Este resultado conlleva, en términos generales, a rechazar la hipótesis planteada 3.2.

Las jerarquías correspondientes a los valores del cuerpo de los estudiantes de las diferentes modalidades de bachillerato calculados por valores medios se recogen en la tabla 54.

Tabla 54: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable modalidad de bachillerato.

Jerarquía valores					
Artes		Ciencias y Tecnología		Humanidades y Ciencias Sociales	
10. Placer	31,92	10. Placer	34,40	10. Placer	33,23
9. Intelectual	23,88	9. Intelectual	25,49	1. Biológico	25,46
1. Biológico	23,08	1. Biológico	25,04	5. Afectivo/social	25,29
5. Afectivo/social	21,23	5. Afectivo/social	24,89	7. Estético	24,63
7. Estético	20,65	7. Estético	24,28	9. Intelectual	23,52
4. Dinámico	19,08	4. Dinámico	22,09	4. Dinámico	19,50
6. Ético	13,19	6. Ético	15,49	6. Ético	16,64
2. Ecológico	12,58	2. Ecológico	12,17	2. Ecológico	11,39
3. Instrumental	9,62	3. Instrumental	8,65	3. Instrumental	8,23
8. Religioso	-10,88	8. Religioso	-6,07	8. Religioso	-5,92

Estas jerarquías exponen las coincidencias en todas las modalidades en la primera posición para el valor placer, la sexta para el dinámico, la séptima para el ético, la octava para el ecológico, la novena para el instrumental y la última para el religioso. Los valores intermedios entre la segunda posición y la quinta son coincidentes en las modalidades de artes y ciencias y tecnología y ligeramente diferentes en humanidades y ciencias sociales. En todo caso, las diferencias no suponen más de un puesto en la jerarquía siendo de un orden mayor en la modalidad de humanidades y ciencias sociales, a excepción del valor intelectual que ocupa el segundo puesto en artes y ciencias y tecnología y el quinto en humanidades y ciencias sociales.

En todo caso, se destaca que nuevamente se declara el valor placer como el primero de la jerarquía y el valor religioso como el último.

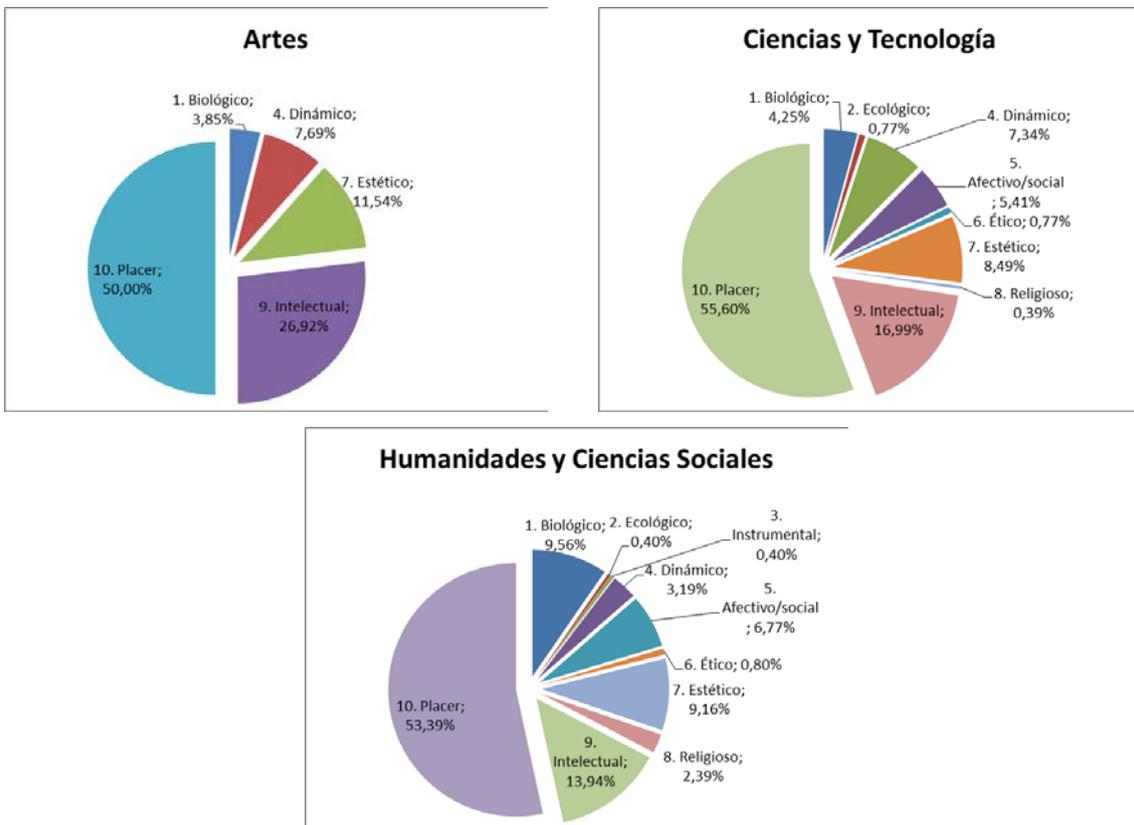
10.2.2. Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias

La tabla 55 detalla las frecuencias de los valores preferidos por parte de los estudiantes de las tres modalidades de bachillerato de manera diferenciada, representándose las frecuencias relativas en el gráfico 7.

Tabla 55: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable modalidad de bachillerato.

Valores	Artes		Ciencias y Tecnología		Humanidades y Ciencias		Total general	
	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Biológico	1	3,85%	11	4,25%	24	9,56%	36	6,72%
2. Ecológico	0	0,00%	2	0,77%	1	0,40%	3	0,56%
3. Instrumental	0	0,00%	0	0,00%	1	0,40%	1	0,19%
4. Dinámico	2	7,69%	19	7,34%	8	3,19%	29	5,41%
5. Afectivo/social	0	0,00%	14	5,41%	17	6,77%	31	5,78%
6. Ético	0	0,00%	2	0,77%	2	0,80%	4	0,75%
7. Estético	3	11,54%	22	8,49%	23	9,16%	48	8,96%
8. Religioso	0	0,00%	1	0,39%	6	2,39%	7	1,31%
9. Intelectual	7	26,92%	44	16,99%	35	13,94%	86	16,04%
10. Placer	13	50,00%	144	55,60%	134	53,39%	291	54,29%
Total	26	100,00%	259	100,00%	251	100,00%	536	100,00%

Gráfico 7: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable modalidad de bachillerato.



Estos resultados muestran las mayores diferencias en el valor intelectual, considerado más preferido por parte de los estudiantes de la modalidad de artes (26,92% lo cual se distancia 9,93% de la siguiente mayor puntuación de las otras dos modalidades restantes que se sitúan bastante parejas). Esto mismo sucede con el valor

afectivo-social, pero hacia las puntuaciones menos preferidas. Así, los estudiantes de artes presentan un 0,00% en el valor afectivo-social, distando 5,41% de la siguiente peor puntuación de las otras dos modalidades que son entre ellas similares. Asimismo, se muestran diferencias en el valor biológico en humanidades y ciencias sociales siendo para éstos más preferidos (9,56%) que para el resto (las otras dos modalidades muestran porcentajes similares y la mayor de ellas dista del valor otorgado por los estudiantes de humanidades y ciencias sociales 5,31%). Es importante destacar el hecho de que existan varios valores que nadie en su categoría o modalidad ha marcado como preferido, así por ejemplo representan un 0,00% en la modalidad de artes los valores ecológico, afectivo-social y ético, así como el valor instrumental tanto para la modalidad de artes como para la modalidad de ciencias y tecnología.

Finalmente, se muestran en la tabla 56 las jerarquías resultantes para cada una de las tres modalidades de bachillerato según el procedimiento de valores preferidos.

Tabla 56: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable modalidad de bachillerato.

Jerarquía valores					
Artes		Ciencias y Tecnología		Humanidades y Ciencias	
Valores	%	Valores	%	Valores	%
10. Placer	50,00%	10. Placer	55,60%	10. Placer	53,39%
9. Intelectual	26,92%	9. Intelectual	16,99%	9. Intelectual	13,94%
7. Estético	11,54%	7. Estético	8,49%	1. Biológico	9,56%
4. Dinámico	7,69%	4. Dinámico	7,34%	7. Estético	9,16%
1. Biológico	3,85%	5. Afectivo/social	5,41%	5. Afectivo/social	6,77%
2. Ecológico	0,00%	1. Biológico	4,25%	4. Dinámico	3,19%
3. Instrumental	0,00%	2. Ecológico	0,77%	8. Religioso	2,39%
5. Afectivo/social	0,00%	6. Ético	0,77%	6. Ético	0,80%
6. Ético	0,00%	8. Religioso	0,39%	2. Ecológico	0,40%
8. Religioso	0,00%	3. Instrumental	0,00%	3. Instrumental	0,40%

Se puede señalar que en todas las categorías coincide el primer lugar para el valor placer y el segundo para el intelectual. Sin embargo, el valor religioso no se muestra en último lugar en ninguno de los casos. Llama la atención cómo este procedimiento de valores preferidos destacaba en la tabla 55 cómo las mayores diferencias residían en el valor intelectual, sin embargo, en todas las jerarquías resultantes de cada modalidad aparece en segunda posición. Así, se observa la existencia de diferencias a la hora de jerarquizar valores del cuerpo en función del procedimiento empleado.

10.3. Diferencias por la naturaleza del centro de estudios

Una vez más, se aplican los procedimientos correspondientes a la jerarquía 2 y 3 sobre la muestra de estudiantes realizando comparaciones según la variable naturaleza del centro de estudios.

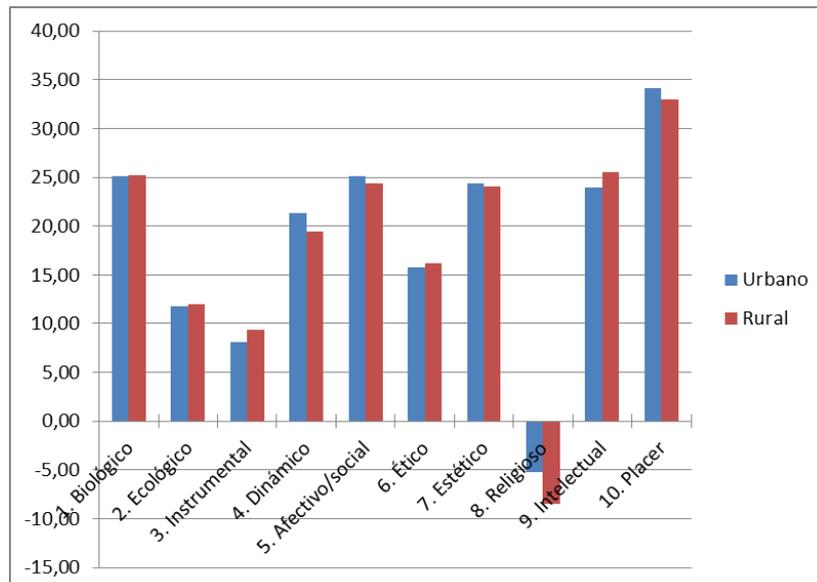
10.3.1. Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios

La tabla 57 recoge los valores del cuerpo descritos por los estudiantes según la naturaleza de su centro de estudios, ya sea rural o urbano, analizados siguiendo el procedimiento de valores medios o segunda metodología. El gráfico 8 representa dichas puntuaciones mediante un diagrama de barras.

Tabla 57: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable naturaleza del centro de estudios.

Valores	Urbano	Rural	Total general	Diferencia (Ur-Ru)
1. Biológico	25,12 (8,14)	25,20 (8,43)	25,14 (8,23)	-0,08
2. Ecológico	11,76 (11,53)	11,98 (11,01)	11,83 (11,36)	-0,22
3. Instrumental	8,11 (8,77)	9,35 (8,74)	8,50 (8,77)	-1,24
4. Dinámico	21,30 (11,11)	19,49 (11,32)	20,73 (11,20)	1,81
5. Afectivo/social	25,15 (10,69)	24,35 (10,50)	24,90 (10,63)	0,80
6. Ético	15,79 (8,74)	16,19 (8,11)	15,92 (8,54)	-0,40
7. Estético	24,37 (12,25)	24,05 (14,01)	24,26 (12,82)	0,32
8. Religioso	-5,17 (20,86)	-8,52 (19,08)	-6,23 (20,36)	3,35
9. Intelectual	23,99 (12,36)	25,56 (12,19)	24,49 (12,32)	-1,57
10. Placer	34,08 (10,77)	32,97 (12,61)	33,73 (11,38)	1,11

Gráfico 8: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable naturaleza del centro de estudios.



Sólo el valor religioso constata diferencias notables (3,35) entre centros rurales y urbanos, mostrando mayor valor los estudiantes de centros urbanos. Si bien, el valor

dinámico muestra leves diferencias al respecto (1,81), de nuevo describiendo mayor agrado ante dicho valor por parte de los centros urbanos frente a los rurales. Son los valores biológico, ecológico, estético, ético y afectivo-social los que menos diferencias registran, siendo en todo caso diferencias no superiores a 0,80.

Una vez más la mayor dispersión o desviación típica pivota entorno al valor del cuerpo religioso (20,36 de media para rural y urbano) que es, en todo caso, el único valor concebido como negativo o desagradable.

Con el objeto de contrastar si la variable naturaleza del centro de estudios influye en los valores del cuerpo obtenidos por los estudiantes se realiza el test no paramétrico U de Mann-Whitney.

Tabla 58: Prueba U de Mann-Whitney para la variable naturaleza del centro de estudios.

	1. Biológico	2. Ecológico	3. Instrumental	4. Dinámico	5. Afectivo/social	6. Ético	7. Estético	8. Religioso	9. Intelectual	10. Placer
U de Mann-Whitney	30668,00	30753,50	28474,50	28448,50	29860,50	29964,50	30258,50	27857,50	27895,50	29621,50
W de Wilcoxon	98196,00	98281,50	96002,50	42813,50	44225,50	97492,50	97786,50	42222,50	95423,50	43986,50
Z	-0,206	-0,155	-1,524	-1,539	-0,691	-0,629	-0,452	-1,894	-1,871	-,835
Sig. asintótica (bilateral)	,837	,877	,128	,124	,489	,529	,651	,058	,061	,404

Los resultados muestran que no existen diferencias significativas entre el alumnado de centros urbanos y/o rurales. Aunque cabe señalar el valor del cuerpo religioso, y el intelectual en menor medida, que presenta un valor de contraste (,058) muy cercano al valor de corte correspondiente para el nivel de confianza del 95% (un ,05 o inferior), pudiendo considerarse como diferencias significativas.

Por tanto, estos resultados permiten rechazar la hipótesis 3.3 que recoge la posible influencia de la naturaleza del centro, urbano o rural, a la hora de obtener los valores del cuerpo de los estudiantes. A excepción de los valores religioso e intelectual, en los que se pueden considerar la existencia de diferencias significativas.

La jerarquía derivada del presente análisis de valores medios se recoge en la tabla 59.

Tabla 59: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable naturaleza del centro de estudios.

Jerarquía valores			
Urbano		Rural	
10. Placer	34,08	10. Placer	32,97
5. Afectivo/social	25,15	9. Intelectual	25,56
1. Biológico	25,12	1. Biológico	25,20
7. Estético	24,37	5. Afectivo/social	24,35
9. Intelectual	23,99	7. Estético	24,05
4. Dinámico	21,30	4. Dinámico	19,49
6. Ético	15,79	6. Ético	16,19
2. Ecológico	11,76	2. Ecológico	11,98
3. Instrumental	8,11	3. Instrumental	9,35
8. Religioso	-5,17	8. Religioso	-8,52

Dicha jerarquía confirma una vez más en ambos casos, estudiantes de centros rurales y urbanos, la primera categoría axiológica para el valor placer y la última para el religioso. De la misma manera, el valor biológico ocupa en ambos casos la tercera posición, el dinámico la sexta, el ético la séptima, el ecológico la octava y el instrumental la novena. Los valores afectivo-social, intelectual y estético no sufren tampoco grandes diferencias en los puestos ocupados en dicha jerarquía, si bien, los valores intelectual y afectivo-social acumulan dos posiciones de diferencia en una jerarquía respecto de la otra.

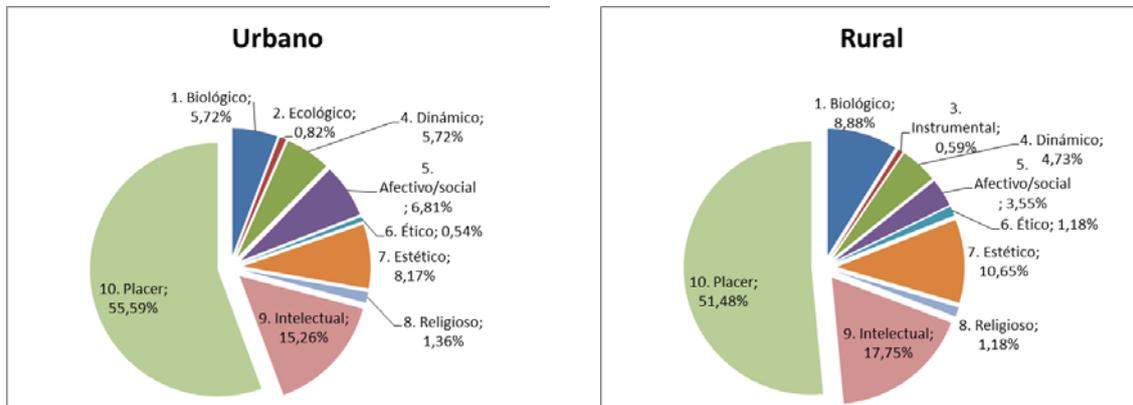
10.3.2. Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias

La tabla 60 detalla las frecuencias y las diferencias vinculadas a la naturaleza del centro según sea rural o urbano. Las frecuencias relativas se representan en el gráfico 9.

Tabla 60: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable naturaleza del centro de estudios.

Valores	Urbano		Rural		Total general		Diferencia % (Ur-Ru)
	N	%	N	%	N	%	
1. Biológico	21	5,72%	15	8,88%	36	6,72%	-3,15%
2. Ecológico	3	0,82%	0	0,00%	3	0,56%	0,82%
3. Instrumental	0	0,00%	1	0,59%	1	0,19%	-0,59%
4. Dinámico	21	5,72%	8	4,73%	29	5,41%	0,99%
5. Afectivo/social	25	6,81%	6	3,55%	31	5,78%	3,26%
6. Ético	2	0,54%	2	1,18%	4	0,75%	-0,64%
7. Estético	30	8,17%	18	10,65%	48	8,96%	-2,48%
8. Religioso	5	1,36%	2	1,18%	7	1,31%	0,18%
9. Intelectual	56	15,26%	30	17,75%	86	16,04%	-2,49%
10. Placer	204	55,59%	87	51,48%	291	54,29%	4,11%
Total	367	100,00%	169	100,00%	536	100,00%	

Gráfico 9: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable naturaleza del centro de estudios.



Las mayores diferencias se constatan en el valor placer (4,11%), seguido del valor afectivo-social (3,26%), el valor biológico (-3,15%), el valor intelectual (-2,49%) y el valor estético (-2,48%). Las dos primeras diferencias citadas, en el valor placer y afectivo-social, describen un mayor agrado por parte de los estudiantes pertenecientes a centros urbanos frente a rurales, mientras que en las diferencias en el valor biológico, intelectual y estético sucede lo contrario. Las menores diferencias, con diferencias porcentuales inferiores a 1%, se encuentran en el valor religioso, seguido del instrumental, el ético, el ecológico y, finalmente, el dinámico. Nuevamente, el valor placer presenta de media entre ambos colectivos el mayor porcentaje, siendo preferido por un 54,29% de los estudiantes, de manera análoga a los datos analizados bajo cualquier variable o categoría. Por el contrario, el valor instrumental en el ámbito urbano, y el valor ecológico en el rural, no es preferido por ningún estudiante. Del mismo modo, el valor instrumental en el ámbito rural sólo es preferido por un estudiante.

Por su parte, el procedimiento de valores medios no indicaba ninguna diferencia a tenor de los valores destacados en este procedimiento de valores

preferidos. Asimismo, el anterior procedimiento, por valores medios, señalaba las mayores diferencias en el valor del cuerpo religioso, sin embargo, esta metodología no destaca ninguna diferencia al respecto dado que es en ambos casos uno de los menos preferidos, pero no el menos preferido en ninguno de ellos.

Las jerarquías derivadas del procedimiento de valores preferidos en estudiantes de centros rurales y urbanos, mostrada en la tabla 61, demuestra la coincidencia en el primer puesto para el valor placer, en segundo puesto el valor intelectual, en tercero el estético, en séptimo puesto el valor religioso, en octavo el ecológico, en noveno el ético y en décimo y último lugar el valor del cuerpo instrumental. La cuarta, quinta y sexta posición es para los valores afectivo-social, biológico y dinámico, siendo el primero el único que muestra dos posiciones de diferencias entre ambas jerarquías, urbano respecto rural.

Tabla 61: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable naturaleza del centro de estudios.

Jerarquía valores			
Urbano		Rural	
Valores	%	Valores	%
10. Placer	55,59%	10. Placer	51,48%
9. Intelectual	15,26%	9. Intelectual	17,75%
7. Estético	8,17%	7. Estético	10,65%
5. Afectivo/social	6,81%	1. Biológico	8,88%
1. Biológico	5,72%	4. Dinámico	4,73%
4. Dinámico	5,72%	5. Afectivo/social	3,55%
8. Religioso	1,36%	8. Religioso	1,18%
2. Ecológico	0,82%	6. Ético	1,18%
6. Ético	0,54%	3. Instrumental	0,59%
3. Instrumental	0,00%	2. Ecológico	0,00%

De nuevo esta jerarquía 3 mantiene el valor del cuerpo placer en la posición más agradable. Sin embargo, el valor religioso no se ubica en último lugar sino en séptimo, no presentando diferencias entre estudiantes de centros rurales y urbanos.

10.4. Diferencias por la titularidad del centro de estudios

Recuérdese en primer lugar que, como se señalaba en el apartado donde se explicaban las variables, se ha decidido obviar las diferencias entre centros privados y concertados a nivel de bachillerato dada la escasez de la muestra en ambos casos. Así, la variable titularidad del centro queda definida por las opciones público o privado-concertado.

De nuevo se comienza abordando el análisis comparativo mediante la jerarquía 2 y se continúa mostrando la jerarquía 3.

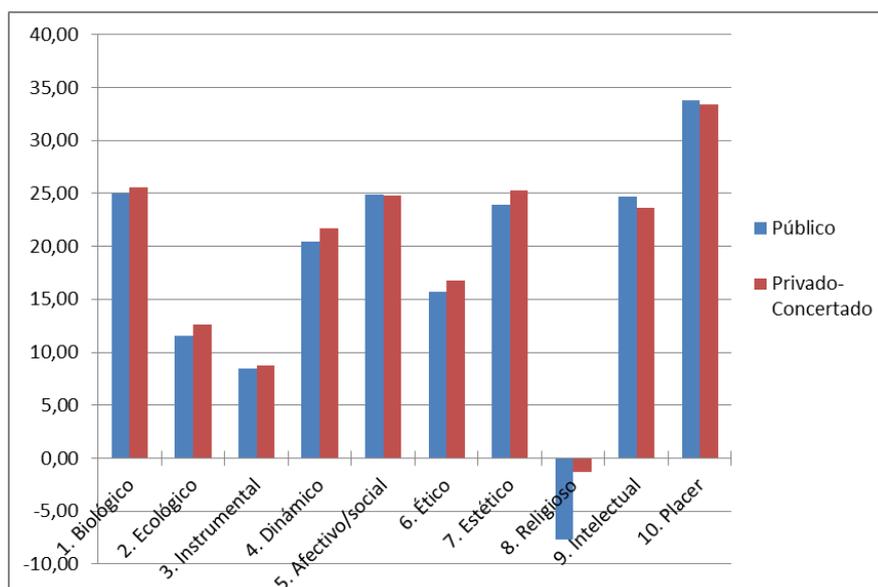
10.4.1. Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios

La tabla 62 muestra los valores y diferencias que aparecen entre centros públicos y privados-concertados en los valores del cuerpo obtenidos según el procedimiento de valores medios, siendo representados mediante un diagrama de barras en el gráfico 10.

Tabla 62: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable titularidad del centro de estudios.

Valores	Público	Privado-Concertado	Total general	Diferencia (Pu-Pv)
1. Biológico	25,02 (8,34)	25,53 (7,86)	25,14 (8,23)	-0,51
2. Ecológico	11,58 (11,62)	12,65 (10,46)	11,83 (11,36)	-1,07
3. Instrumental	8,42 (8,81)	8,74 (8,69)	8,50 (8,77)	-0,32
4. Dinámico	20,44 (11,25)	21,69 (11,02)	20,73 (11,20)	-1,25
5. Afectivo/social	24,93 (10,72)	24,79 (10,34)	24,90 (10,63)	0,14
6. Ético	15,67 (8,71)	16,75 (7,94)	15,92 (8,54)	-1,08
7. Estético	23,95 (12,76)	25,32 (13,03)	24,26 (12,82)	-1,37
8. Religioso	-7,71 (20,32)	-1,31 (19,77)	-6,23 (20,36)	-6,40
9. Intelectual	24,74 (12,31)	23,65 (12,36)	24,49 (12,32)	1,09
10. Placer	33,83 (11,46)	33,41 (11,18)	33,73 (11,38)	0,42

Gráfico 10: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable titularidad del centro de estudios.



Ante esta variable de perfil relativa al centro de estudios y sobre su titularidad, cabe decir que sólo se encuentran diferencias notorias en el valor del cuerpo religioso,

reflejando un mayor desagrado los centros públicos (-7,71) que los privados-concertados (-1,31), siendo en ambos casos el único valor manifestado como negativo entre los estudiantes de ambas categorías. Tanto en públicos como privados-concertados, la desviación típica en dicho valor es bastante elevado (20,32 en los centros públicos y 19,77 en los privados), lo que demuestra la gran dispersión o heterogeneidad en las respuestas de los individuos como miembros de su colectivo o categoría según la titularidad del centro. En términos generales, podría decirse que no hay diferencias importantes entre los estudiantes de centros públicos y privados-concertados puesto que en ningún caso, a excepción de lo ocurrido con el valor religioso, la diferencia entre ambas categorías supera los 1,37 puntos en términos absolutos. Si bien, son los valores afectivo-social, seguido del instrumental, el placer y el biológico, quienes menores diferencias registran, siendo todas ellas menores de 0,51 puntos en términos absolutos.

Asimismo, el valor placer sigue presentando puntuaciones en ambos casos elevadas, a 10 puntos aproximadamente de distancia respecto de los valores biológico, afectivo-social, intelectual y estético que rondan una puntuación aproximada de 24.

Una vez descritas las diferencias existentes se analiza si las mismas son estadísticamente significativas. Para ello se aplica el test no paramétrico U de Mann-Whitney (ver tabla 63).

Tabla 63: Prueba U de Mann-Whitney para la variable titularidad del centro de estudios.

	1. Biológico	2. Ecológico	3. Instrumental	4. Dinámico	5. Afectivo/social	6. Ético	7. Estético	8. Religioso	9. Intelectual	10. Placer
U de Mann-Whitney	24803,50	24451,50	25087,50	24078,00	25476,50	23656,50	24117,50	20448,00	23757,50	24920,00
W de Wilcoxon	109881,50	109529,50	110165,50	109156,00	33226,50	108734,50	109195,50	105526,00	31507,50	32670,00
Z	-0,490	-0,723	-0,302	-0,970	-0,045	-1,249	-0,944	-3,371	-1,182	-,413
Sig. asintótica (bilateral)	,624	,470	,763	,332	,964	,212	,345	,001	,237	,680

Los resultados de dicho test confirman lo expuesto anteriormente. La única diferencia significativa reside en el valor del cuerpo religioso (,001). El resto de diferencias no son en ningún caso estadísticamente significativas.

Por tanto, estos resultados conducen a rechazar la hipótesis 3.4 planteada sobre la influencia de la titularidad del centro en los valores del cuerpo obtenidos por los estudiantes. Si bien, se debe señalar que sí existen diferencias cuando se trata, únicamente, del valor del cuerpo religioso.

En último lugar, la tabla 64 recoge la jerarquía derivada de este procedimiento.

Tabla 64: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable titularidad del centro de estudios.

Jerarquía valores			
Público		Privado-Concertado	
10. Placer	33,83	10. Placer	33,41
1. Biológico	25,02	1. Biológico	25,53
5. Afectivo/social	24,93	7. Estético	25,32
9. Intelectual	24,74	5. Afectivo/social	24,79
7. Estético	23,95	9. Intelectual	23,65
4. Dinámico	20,44	4. Dinámico	21,69
6. Ético	15,67	6. Ético	16,75
2. Ecológico	11,58	2. Ecológico	12,65
3. Instrumental	8,42	3. Instrumental	8,74
8. Religioso	-7,71	8. Religioso	-1,31

Se confirma nuevamente la primera posición para el valor placer y la última para el valor religioso, tanto en centro públicos como privados-concertados. Asimismo, en ambos casos, público y privado-concertado, el valor biológico aparece en segunda posición en la jerarquía, el dinámico en sexto lugar, ético en séptimo, ecológico en octavo e instrumental en noveno. Los valores afectivo-social, intelectual y estético, se reparten de la tercera a la quinta posición, no presentando diferencias destacables en ninguno de los casos, a pesar de ser el valor estético el único que dista 2 posiciones de la jerarquía del público (5º puesto) respecto de la de privado-concertado (3º puesto).

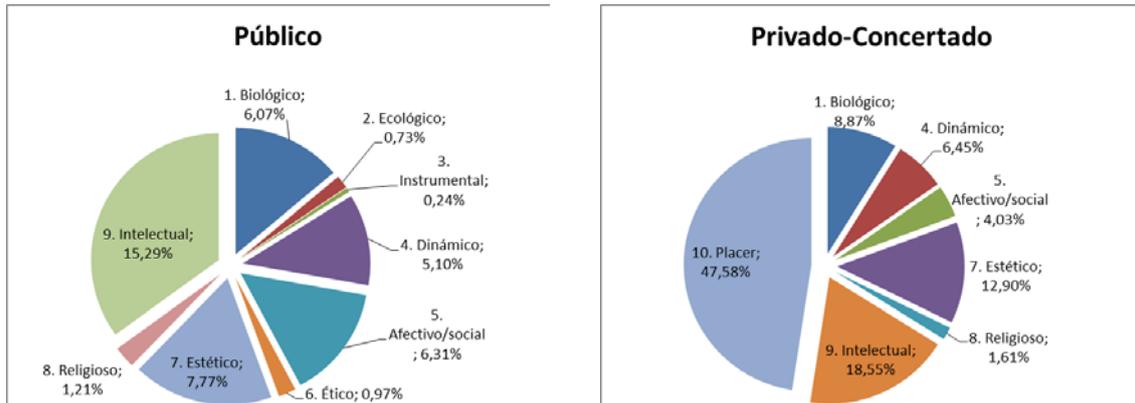
10.4.2. Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias

Se inicia así el siguiente procedimiento que determina los valores preferidos y las diferencias entre estudiantes según la titularidad de su centro de estudios.

Tabla 65: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable titularidad del centro de estudios.

Valores	Público		Privado-Concertado		Total general		Diferencia % (Pu-Pv)
	N	%	N	%	N	%	
1. Biológico	25	6,07%	11	8,87%	36	6,72%	-2,80%
2. Ecológico	3	0,73%	0	0,00%	3	0,56%	0,73%
3. Instrumental	1	0,24%	0	0,00%	1	0,19%	0,24%
4. Dinámico	21	5,10%	8	6,45%	29	5,41%	-1,35%
5. Afectivo/social	26	6,31%	5	4,03%	31	5,78%	2,28%
6. Ético	4	0,97%	0	0,00%	4	0,75%	0,97%
7. Estético	32	7,77%	16	12,90%	48	8,96%	-5,14%
8. Religioso	5	1,21%	2	1,61%	7	1,31%	-0,40%
9. Intelectual	63	15,29%	23	18,55%	86	16,04%	-3,26%
10. Placer	232	56,31%	59	47,58%	291	54,29%	8,73%
Total	412	100,00%	124	100,00%	536	100,00%	

Gráfico 11: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable titularidad del centro de estudios



Como se observa en la tabla 65, el valor del cuerpo que presenta mayores diferencias es el valor placer (8,73%), seguido del estético (-5,14%) y el intelectual (-3,26%) y, en menor medida, el valor biológico (-2,80%) y afectivo-social (2,28%). El valor estético, intelectual y biológico es más preferido por los estudiantes de centros privados-concertados que de centros públicos, mientras que los valores placer y afectivo-social son más preferidos por los de centros públicos que de centros privados-concertados. Paralelamente, las menores diferencias se localizan en los valores instrumental, seguido del religioso, el ecológico y el ético, representando todas ellas diferencias no superiores del 0,97%. Es importante destacar de nuevo el alto porcentaje, tanto en públicos como en privados-concertados, de estudiantes cuyo valor del cuerpo preferido es el placer, mientras que es 0 el valor ecológico, instrumental y ético en los estudiantes de centros privados-concertados. Por su parte, destacar en los estudiantes de centros públicos la escasa preferencia por los valores del cuerpo instrumental, ecológico y ético, no alcanzando ninguno de ellos el 1%.

Este procedimiento no destapa ninguna diferencia en el valor del cuerpo religioso como sucedía a la hora de aplicar la jerarquía 2, analizando valores medios. De hecho, afirma ser el segundo valor con menos diferencias entre ambos colectivos resultantes de la variable titularidad. Sin embargo, esta metodología dirige su mirada hacia otros valores no destacados según el procedimiento de análisis anterior.

Tabla 66: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable titularidad del centro de estudios.

Jerarquía valores			
Público		Privado-Concertado	
Valores	%	Valores	%
10. Placer	56,31%	10. Placer	47,58%
9. Intelectual	15,29%	9. Intelectual	18,55%
7. Estético	7,77%	7. Estético	12,90%
5. Afectivo/social	6,31%	1. Biológico	8,87%
1. Biológico	6,07%	4. Dinámico	6,45%
4. Dinámico	5,10%	5. Afectivo/social	4,03%
8. Religioso	1,21%	8. Religioso	1,61%
6. Ético	0,97%	6. Ético	0,00%
2. Ecológico	0,73%	2. Ecológico	0,00%
3. Instrumental	0,24%	3. Instrumental	0,00%

La jerarquía de valores derivada del procedimiento de análisis por valores preferidos (ver tabla 66) confirma de nuevo el primer puesto, tanto en centros públicos como privados-concertados, para el valor placer. Sin embargo, el valor religioso ocupa en ambos casos el séptimo puesto y no el último como sucedía en la jerarquía 2 y como demuestra la tendencia más generalizada. Del mismo modo, las jerarquías resultantes para centros públicos y privados-concertados coinciden en situar en segundo puesto el valor intelectual, tercero estético, octavo ético, noveno ecológico y décimo instrumental, mientras se reparten el cuarto, quinto y sexto puesto para los valores afectivo-social, biológico y dinámico. De entre estos tres últimos valores, sólo el afectivo-social presenta dos puestos de diferencia entre la jerarquía de estudiantes de centros públicos (4º puesto) y de centros privados-concertados (6º puesto).

Los valores ético, instrumental y ecológico, aunque ordenados de distinto modo, en ambas jerarquías, 2 y 3, y en ambas categorías, públicos y privados-concertados, aparecen en últimas posiciones junto con el valor religioso.

10.5. Diferencias entre las provincias de Castilla y León

En último lugar, se comprueba si existen diferencias en los valores en función de la provincia donde se estudia. Para ello se aplica una vez más la jerarquía 2 y 3.

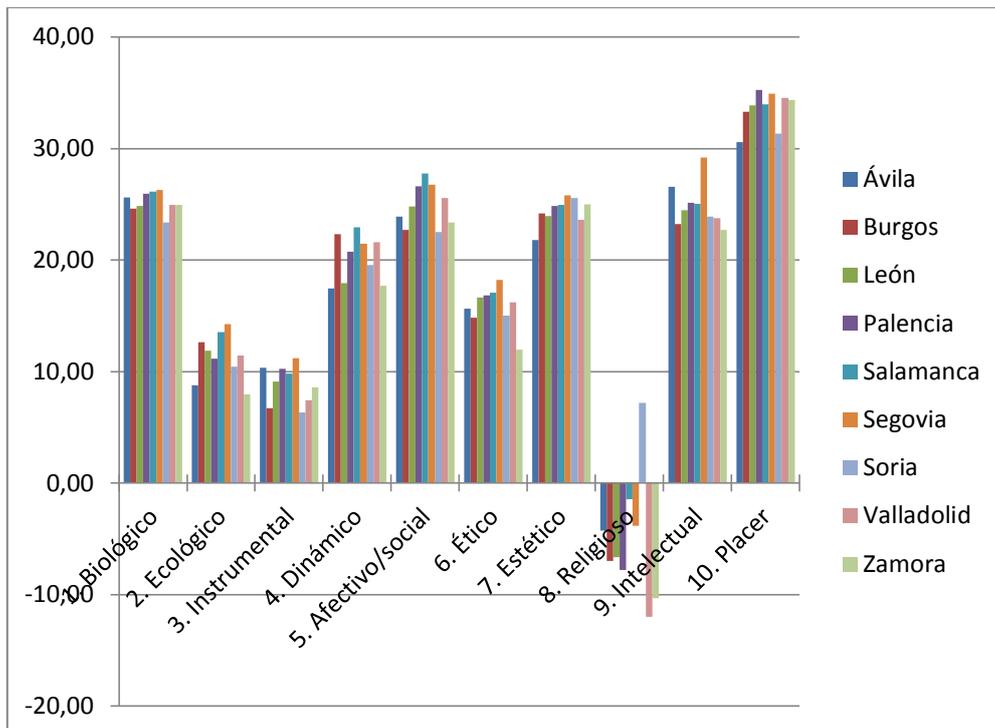
10.5.1. Jerarquía 2: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de valores medios

La tabla 67 muestra las puntuaciones de los valores del cuerpo de los estudiantes de centros pertenecientes a cada una de las nueve provincias que estructuran la comunidad autónoma de Castilla y León, calculadas por el procedimiento de valores medios, y representados en el gráfico 12.

Tabla 67: Puntuaciones de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable provincia.

Valores	Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora	Total general
1. Biológico	25,63 (10,46)	24,59 (8,64)	24,83 (8,49)	25,94 (7,47)	26,12 (8,37)	26,29 (7,89)	23,38 (7,95)	24,95 (7,72)	24,94 (6,06)	25,14 (8,23)
2. Ecológico	8,78 (8,84)	12,62 (11,10)	11,87 (11,04)	11,15 (14,06)	13,54 (11,03)	14,26 (12,50)	10,42 (14,95)	11,43 (10,82)	7,94 (9,83)	11,83 (11,36)
3. Instrumental	10,34 (6,93)	6,70 (8,79)	9,09 (9,27)	10,24 (10,21)	9,80 (9,07)	11,18 (9,06)	6,33 (10,78)	7,43 (7,06)	8,58 (8,07)	8,50 (8,77)
4. Dinámico	17,47 (13,33)	22,34 (10,14)	17,93 (11,45)	20,73 (12,11)	22,94 (11,49)	21,44 (11,04)	19,54 (13,39)	21,59 (10,65)	17,70 (8,34)	20,73 (11,20)
5. Afectivo/social	23,88 (13,39)	22,70 (10,73)	24,80 (9,58)	26,64 (9,71)	27,75 (12,05)	26,74 (10,55)	22,50 (11,22)	25,54 (8,77)	23,36 (10,26)	24,90 (10,63)
6. Ético	15,63 (9,70)	14,82 (8,27)	16,66 (7,45)	16,85 (8,05)	17,05 (9,38)	18,24 (8,74)	15,00 (10,04)	16,20 (7,69)	11,94 (9,41)	15,92 (8,54)
7. Estético	21,78 (17,23)	24,16 (13,35)	23,94 (13,17)	24,85 (11,70)	24,94 (12,73)	25,79 (13,54)	25,58 (11,89)	23,61 (11,02)	25,00 (11,96)	24,26 (12,82)
8. Religioso	-4,28 (15,78)	-7,00 (20,45)	-6,63 (18,51)	-7,79 (20,61)	-1,46 (22,22)	-3,85 (22,81)	7,21 (17,19)	-11,98 (20,40)	-10,30 (17,15)	-6,23 (20,36)
9. Intelectual	26,56 (13,44)	23,24 (13,20)	24,47 (13,50)	25,12 (12,26)	25,06 (12,44)	29,21 (11,66)	23,92 (12,02)	23,73 (10,24)	22,70 (10,42)	24,49 (12,32)
10. Placer	30,56 (15,81)	33,29 (11,66)	33,86 (12,79)	35,24 (10,38)	33,95 (12,16)	34,91 (11,74)	31,33 (9,16)	34,52 (8,65)	34,33 (8,38)	33,73 (11,38)

Gráfico 12: Diagrama de barras de las puntuaciones de los valores del cuerpo en función de la variable provincia.



En términos generales, se puede observar una diferencia de 4 ó 5 puntos entre la puntuación máxima y la mínima en cada valor del cuerpo. Sin embargo, es el valor religioso el que una vez más destaca sobre el resto, mostrando una diferencia de 19,19 puntos. La mayor puntuación en dicho valor la ostenta Soria (7,21), llegando incluso a ser la única positiva en esta categoría; y, por contra, la menor puntuación corresponde a Valladolid (-11,98). Además, se debe señalar cómo los valores relativos a la desviación típica del valor del cuerpo religión destacan notablemente por encima del resto.

A continuación, en la tabla 68, se recoge el test no paramétrico H de Kruskal-Wallis para analizar si estas diferencias son significativas.

Tabla 68: Prueba H de Kruskal-Wallis para la variable provincia.

	1. Biológico	2. Ecológico	3. Instrumental	4. Dinámico	5. Afectivo/social	6. Ético	7. Estético	8. Religioso	9. Intelectual	10. Placer
Chi-cuadrado	6,098	14,026	17,081	17,642	16,616	14,574	1,934	26,211	10,922	5,764
gl	8	8	8	8	8	8	8	8	8	8
Sig. asintótica	,636	,081	,029	,024	,034	,068	,983	,001	,206	,674

Los resultados de este test señalan la existencia de diferencias significativas en algunos de los valores del cuerpo, tales como el religioso (,001), seguido del dinámico (,024), el instrumental (,029) y el afectivo-social (,034). Asimismo, se puede considerar que los valores del cuerpo ético (,068) y ecológico (,081) también presentan diferencias significativas según la provincia, aunque en este caso serían con un nivel de confianza del 90%.

Por ende, se puede concluir que la hipótesis 3.5 planteada sobre la influencia de la variable provincia en los valores del cuerpo obtenidos por los estudiantes se verifica parcialmente.

La jerarquía resultante del análisis por valores medios queda recogida en la tabla 69.

Tabla 69: Jerarquía de los valores del cuerpo según sus valores medios en función de la variable provincia.

Jerarquía valores								
Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora
10. Placer 30,56	10. Placer 33,29	10. Placer 33,86	10. Placer 35,24	10. Placer 33,95	10. Placer 34,91	10. Placer 31,33	10. Placer 34,52	10. Placer 34,33
9. Intelectual 26,56	1. Biológico 24,59	1. Biológico 24,83	5. Afectivo/social 26,64	5. Afectivo/social 27,75	9. Intelectual 29,21	7. Estético 25,58	5. Afectivo/social 25,54	7. Estético 25,00
1. Biológico 25,63	7. Estético 24,16	5. Afectivo/social 24,80	1. Biológico 25,94	1. Biológico 26,12	5. Afectivo/social 26,74	9. Intelectual 23,92	1. Biológico 24,95	1. Biológico 24,94
5. Afectivo/social 23,88	9. Intelectual 23,24	9. Intelectual 24,47	9. Intelectual 25,12	9. Intelectual 25,06	1. Biológico 26,29	1. Biológico 23,38	9. Intelectual 23,73	5. Afectivo/social 23,36
7. Estético 21,78	5. Afectivo/social 23,70	7. Estético 23,94	7. Estético 24,85	7. Estético 24,94	7. Estético 25,79	5. Afectivo/social 22,50	7. Estético 23,61	9. Intelectual 22,70
4. Dinámico 17,47	4. Dinámico 22,34	4. Dinámico 17,93	4. Dinámico 20,73	4. Dinámico 22,94	4. Dinámico 21,44	4. Dinámico 19,54	4. Dinámico 21,59	4. Dinámico 17,70
6. Ético 15,63	6. Ético 14,82	6. Ético 16,66	6. Ético 16,85	6. Ético 17,05	6. Ético 18,24	6. Ético 15,00	6. Ético 16,20	6. Ético 11,94
3. Instrumental 10,34	2. Ecológico 12,62	2. Ecológico 11,87	2. Ecológico 11,15	2. Ecológico 13,54	2. Ecológico 14,26	2. Ecológico 10,42	2. Ecológico 11,43	3. Instrumental 8,58
2. Ecológico 8,78	3. Instrumental 6,70	3. Instrumental 9,09	3. Instrumental 10,24	3. Instrumental 9,80	3. Instrumental 11,18	8. Religioso 7,21	3. Instrumental 7,43	2. Ecológico 7,94
8. Religioso -4,28	8. Religioso -7,00	8. Religioso -6,63	8. Religioso -7,79	8. Religioso -1,46	8. Religioso -3,85	3. Instrumental 6,33	8. Religioso -11,98	8. Religioso -10,30

Puede observarse cómo el valor placer sigue ostentando la primera posición en las jerarquías correspondientes a las nueve provincias. Del mismo modo, el valor dinámico ocupa en todas ellas sexta posición, y el ético la séptima. Los valores intelectual, biológico, afectivo-social y estético se debaten las posiciones de la dos a las seis, y los valores instrumental y ecológico la ocho y la nueve. El valor religioso ocupa el último puesto en todas las jerarquías a excepción de la provincia de Soria. Obsérvese cómo, a pesar de mostrar diferencias estadísticamente significativas en los valores del cuerpo dinámico, instrumental y afectivo-social, su traducción en forma de jerarquía no arroja diferencias de posicionamiento relevantes.

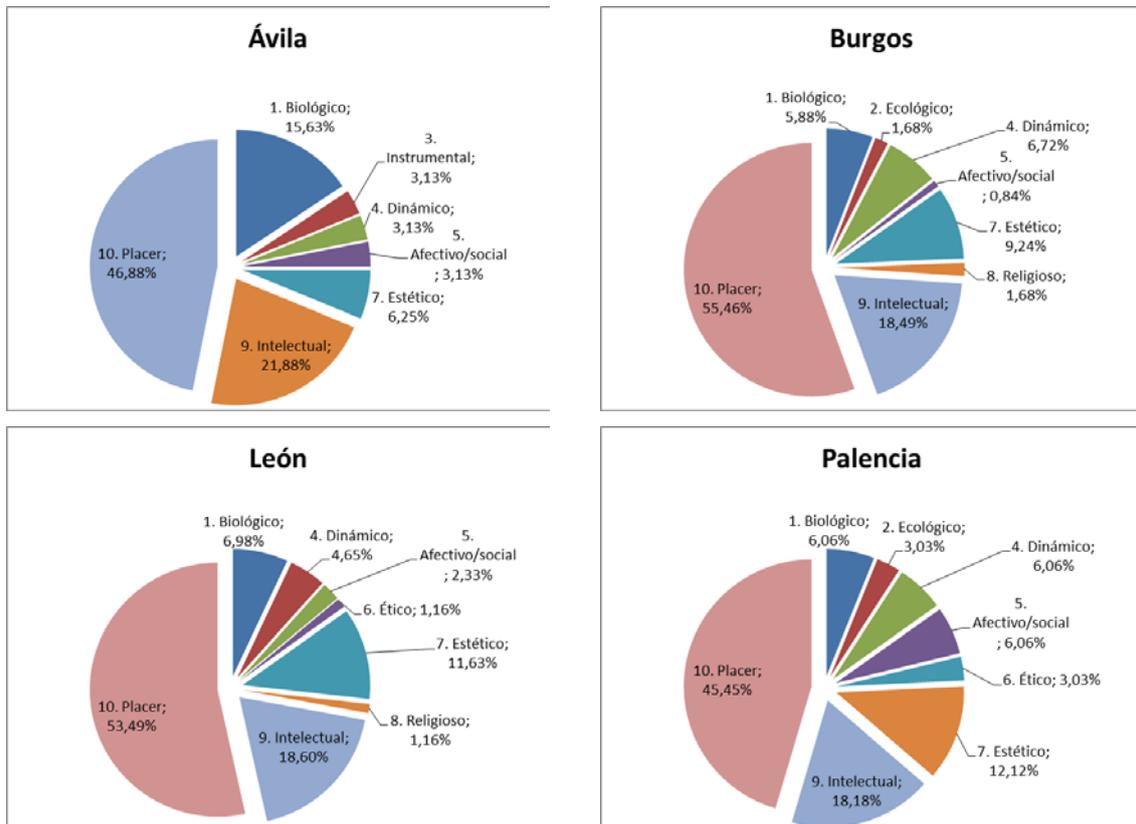
10.5.2. Jerarquía 3: procedimiento por valores del cuerpo y análisis de frecuencias

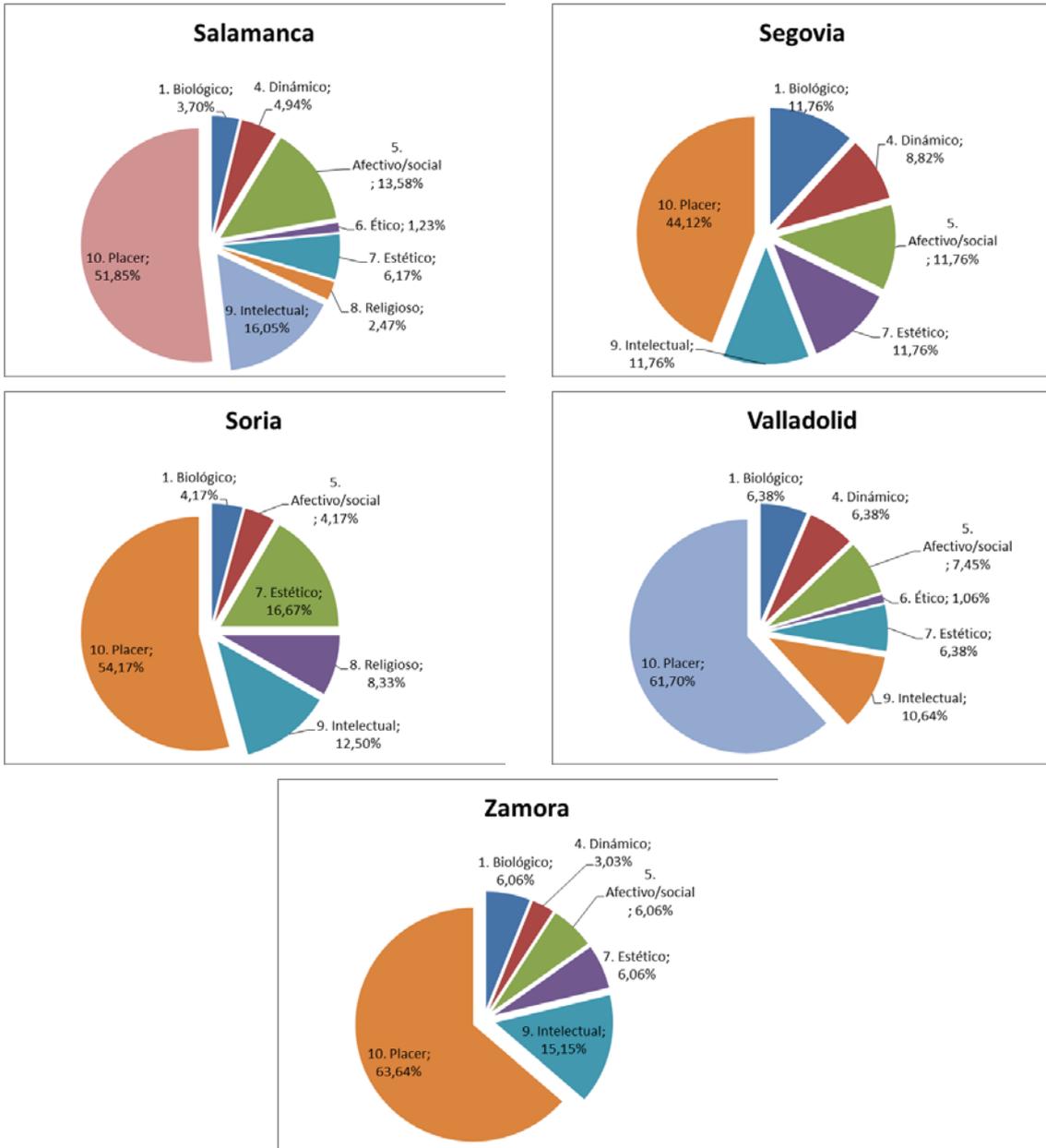
La tabla 70 recoge las frecuencias de los valores del cuerpo preferidos entre estudiantes de cada una de las nueve provincias. A su vez, en el gráfico 13 se muestran las frecuencias relativas de los mismos.

Tabla 70: Frecuencias absolutas y relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable provincia.

Valores	Ávila		Burgos		León		Palencia		Salamanca		Segovia		Soria		Valladolid		Zamora		Total	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
1. Biológico	5	15,63%	7	5,88%	6	6,98%	2	6,06%	3	3,70%	4	11,76%	1	4,17%	6	6,38%	2	6,06%	36	6,72%
2. Ecológico	0	0,00%	2	1,68%	0	0,00%	1	3,03%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	3	0,56%
3. Instrumental	1	3,13%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	0	0,00%	1	0,19%
4. Dinámico	1	3,13%	8	6,72%	4	4,65%	2	6,06%	4	4,94%	3	8,82%	0	0,00%	6	6,38%	1	3,03%	29	5,41%
5. Afectivo/social	1	3,13%	1	0,84%	2	2,33%	2	6,06%	11	13,58%	4	11,76%	1	4,17%	7	7,45%	2	6,06%	31	5,78%
6. Ético	0	0,00%	0	0,00%	1	1,16%	1	3,03%	1	1,23%	0	0,00%	0	0,00%	1	1,06%	0	0,00%	4	0,75%
7. Estético	2	6,25%	11	9,24%	10	11,63%	4	12,12%	5	6,17%	4	11,76%	4	16,67%	6	6,38%	2	6,06%	48	8,96%
8. Religioso	0	0,00%	2	1,68%	1	1,16%	0	0,00%	2	2,47%	0	0,00%	2	8,33%	0	0,00%	0	0,00%	7	1,31%
9. Intelectual	7	21,88%	22	18,49%	16	18,60%	6	18,18%	13	16,05%	4	11,76%	3	12,50%	10	10,64%	5	15,15%	86	16,04%
10. Placer	15	46,88%	66	55,46%	46	53,49%	15	45,45%	42	51,85%	15	44,12%	13	54,17%	58	61,70%	21	63,64%	291	54,29%
Total	32	100,00%	119	100,00%	86	100,00%	33	100,00%	81	100,00%	34	100,00%	24	100,00%	94	100,00%	33	100,00%	536	100,00%

Gráfico 13: Frecuencias relativas de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable provincia.





La mayor diferencia se encuentra en el valor placer con una diferencia de 19,52 puntos porcentuales entre Zamora (63,64%) y Segovia (44,12%), aunque como cabe esperar sigue siendo el preferido por los estudiantes independientemente de la provincia escogida. Cabe señalar cómo en el anterior análisis de valores medios, el valor del cuerpo placer no mostraba grandes diferencias y, en su caso, no estadísticamente significativas.

Asimismo, los valores a continuación mencionados describen ligeras diferencias entre la mayor frecuencia relativa y la menor a favor de la provincia enumerada en primer lugar. Los valores a este respecto son valor afectivo-social (12,72% entre Salamanca y Burgos), biológico (11,93% entre Ávila y Burgos), intelectual (11,24% entre Ávila y Valladolid) y estético (10,5% entre Soria y Salamanca). Es importante destacar

que los valores instrumental, ecológico y religioso no son preferidos por ningún estudiante en la mayoría de las provincias.

Por último, la tabla 71 contiene la jerarquía de los valores preferidos según la provincia.

Tabla 71: Jerarquía de los valores del cuerpo preferidos en función de la variable provincia.

Jerarquía valores								
Ávila	Burgos	León	Palencia	Salamanca	Segovia	Soria	Valladolid	Zamora
10. Placer 46,88%	10. Placer 55,46%	10. Placer 53,49%	10. Placer 45,45%	10. Placer 51,85%	10. Placer 44,12%	10. Placer 54,17%	10. Placer 61,70%	10. Placer 63,64%
9. Intelectual 21,88%	9. Intelectual 18,49%	9. Intelectual 18,60%	9. Intelectual 18,18%	9. Intelectual 16,05%	1. Biológico 11,76%	7. Estético 16,67%	9. Intelectual 10,64%	9. Intelectual 15,15%
1. Biológico 15,63%	7. Estético 9,24%	7. Estético 11,63%	7. Estético 12,12%	5. Afectivo/social 13,58%	5. Afectivo/social 11,76%	9. Intelectual 12,50%	5. Afectivo/social 7,45%	1. Biológico 6,06%
7. Estético 6,25%	4. Dinámico 6,72%	1. Biológico 6,98%	1. Biológico 6,06%	7. Estético 6,17%	7. Estético 11,76%	8. Religioso 8,33%	1. Biológico 6,38%	5. Afectivo/social 6,06%
3. Instrumental 3,13%	1. Biológico 5,88%	4. Dinámico 4,65%	4. Dinámico 6,06%	4. Dinámico 4,94%	9. Intelectual 11,76%	1. Biológico 4,17%	4. Dinámico 6,38%	7. Estético 6,06%
4. Dinámico 3,13%	2. Ecológico 1,68%	5. Afectivo/social 2,33%	5. Afectivo/social 6,06%	1. Biológico 3,70%	4. Dinámico 8,82%	5. Afectivo/social 4,17%	7. Estético 6,38%	4. Dinámico 3,03%
5. Afectivo/social 3,13%	8. Religioso 1,68%	6. Ético 1,16%	2. Ecológico 3,03%	8. Religioso 2,47%	2. Ecológico 0,00%	2. Ecológico 0,00%	6. Ético 1,06%	2. Ecológico 0,00%
2. Ecológico 0,00%	5. Afectivo/social 0,84%	8. Religioso 1,16%	6. Ético 3,03%	6. Ético 1,23%	3. Instrumental 0,00%	3. Instrumental 0,00%	2. Ecológico 0,00%	3. Instrumental 0,00%
6. Ético 0,00%	3. Instrumental 0,00%	2. Ecológico 0,00%	3. Instrumental 0,00%	2. Ecológico 0,00%	6. Ético 0,00%	4. Dinámico 0,00%	3. Instrumental 0,00%	6. Ético 0,00%
8. Religioso 0,00%	6. Ético 0,00%	3. Instrumental 0,00%	8. Religioso 0,00%	3. Instrumental 0,00%	8. Religioso 0,00%	6. Ético 0,00%	8. Religioso 0,00%	8. Religioso 0,00%

La jerarquía derivada del procedimiento de valores preferidos ratifica la tendencia más generalizada en todas las jerarquías, confirmando el valor placer como el primero en la estructura axiológica. Por tanto, a pesar de mostrar diferencias en las puntuaciones expuestas en la tabla 70, el valor placer sigue ocupando la primera posición. Paralelamente, el valor religioso se posiciona siempre, en todas las provincias, entre el séptimo y el décimo puesto en la jerarquía, a excepción de lo ocurrido en Soria que ocupa el cuarto lugar.

11. DISCUSIÓN DE RESULTADOS

En este apartado se exponen los principales resultados obtenidos en el estudio empírico y su discusión. En primer lugar se aborda lo acontecido en el conjunto de estudiantes, destacando los resultados del estudio empírico, lo recogido en la literatura y, finalmente, comparando los resultados empíricos con lo teorizado, hecho que permite emitir una valoración sobre la hipótesis 1.1. En segundo lugar se aplica este mismo esquema para el conjunto de docentes, vinculado en este caso a la hipótesis 1.2. En tercer lugar se evidencian las principales diferencias y similitudes entre estudiantes y docentes, permitiendo emitir un juicio sobre la hipótesis 2. Finalmente, se discuten los resultados sobre la influencia de las características de perfil de los estudiantes en la definición de sus valores del cuerpo, permitiendo comprobar la verificación de la hipótesis 3 y cada una de sus cinco subhipótesis.

11.1. Conjunto de estudiantes

Descripción general de los valores del cuerpo en estudiantes según el estudio empírico llevado a cabo:

En el estudio de los valores del cuerpo para el conjunto de estudiantes se han empleado tres metodologías diferentes: el procedimiento por palabras analizando sus frecuencias o metodología 1, el procedimiento por valores del cuerpo analizando sus valores medios o metodología 2, y el procedimiento por valores del cuerpo analizando las frecuencias del valor preferido o metodología 3.

A la luz de las tres jerarquías, en términos generales, se pueden distinguir dos tendencias diferenciadas, los cinco valores del cuerpo considerados más agradables y los cinco considerados menos agradables. Si bien, a continuación se detallan las apreciaciones más relevantes de los resultados obtenidos.

Valores placer y religioso:

Puede afirmarse que el valor del cuerpo placer siempre ocupa la primera posición en todas las jerarquías, independientemente de la metodología aplicada. Por su parte, el valor del cuerpo religioso tiende a ocupar la última posición, sin embargo, no presta la rotundidad y homogeneidad presentada por el valor placer y su hegemónica primera posición. El valor religioso ocupa el último puesto en dos de las tres jerarquías mostradas para el total de la muestra de estudiantes, y en la mayoría de las subcategorías delimitadas por las variables de perfil tenidas en cuenta según todos los procedimientos llevados a cabo. Así, en términos medios, el valor religioso ostenta las valoraciones menos agradables. Sin embargo, al analizar las frecuencias de los valores del cuerpo preferidos por los estudiantes, éste no queda posicionado en último lugar. Esta disparidad entre valores medios y preferidos puede encontrar su justificación en la alta dispersión mostrada en las respuestas al valor del cuerpo religioso.

Son por tanto el valor placer y el valor religioso los dos valores del cuerpo considerados más estables u homogéneos para el total de la muestra de estudiantes y para cada una de las subcategorías estudiadas y metodologías empleadas. Estos dos valores definen la primera posición y la última respectivamente en toda jerarquía, con las salvedades previamente descritas para el caso del valor del cuerpo religioso.

Valores biológico, estético, intelectual y afectivo-social:

Existe coincidencia en las cuatro siguientes posiciones al primer puesto, representado por el valor placer, en las jerarquías resultantes de las tres metodologías aplicadas sobre el total de la muestra de estudiantes. Los cuatro valores que ocupan así la segunda, tercera, cuarta y quinta posición en las tres jerarquías son el valor biológico, estético, intelectual y afectivo-social. Si bien, el valor estético ostenta el sexto puesto en la jerarquía 1, como única excepción a dicha afirmación.

Valores ecológico, ético, instrumental y dinámico:

Los valores dinámico, ético, ecológico e instrumental, contrariamente a los cuatro anteriormente señalados como más agradables después del valor placer, coinciden en ocupar en las tres jerarquías del quinto al noveno puesto, es decir, los

menos agradables después del valor del cuerpo religioso. Si bien, el valor dinámico ostenta la quinta posición en la jerarquía 1, como única excepción a dicha afirmación.

Descripción general de los valores del cuerpo en la sociedad occidental contemporánea según la revisión bibliográfica llevada a cabo y su comparación con el estudio empírico:

Retomando la revisión literaria llevada a cabo al inicio de la presente tesis doctoral que fundamenta las bases teóricas sobre los valores del cuerpo, se recuerdan las aportaciones más importantes que pueden contribuir finalmente a justificar los resultados evidenciados en el estudio empírico.

En primer lugar, se muestra una serie de autores que anuncian un conjunto de valores como los hegemónicos en la sociedad occidental contemporánea. Así, son muchos los autores que se han preocupado por analizar y sintetizar en qué niveles la sociedad occidental contemporánea rinde culto al cuerpo. Gervilla (2000) resume el cuerpo postmoderno como cuerpo: sex-ducción, narcisista, estético e indoloro o del post-deber. Del mismo modo, Lipovetsky (2000) establece cuatro ámbitos: sexo, narcisismo, estética e indoloro. García y Alemany (1996:106) resumen las tendencias actuales en: atención y cuidado hedonista, cuerpo admirable y cuerpo como valor instrumental. Siguiendo a Ribeiro (2003), se establecen cuatro categorías: bienestar, energía y destreza, placer y apariencia. Asimismo, Vázquez (2001) señala tres indicadores principales del culto al cuerpo: la belleza, la salud y el rendimiento. Pastor (2009:11) subraya como principales características del cuerpo postmoderno: saludable, aparente y hedonista. Por su parte, Alemany y García (1996:105) explican que el hombre de hoy le presta más atención al cuerpo que el de épocas inmediatamente anteriores, y lo utiliza sólo en una determinada línea, exhibicionista o hedonista.

Se podría sintetizar y traducir la aportación de los citados autores a la terminología de los valores del cuerpo descritos por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo que sirve de instrumento de medida en la presente investigación, afirmando el mayor agrado o tendencia social hacia los valores del cuerpo placer, biológico, estético y, para Alemany, también instrumental.

En segundo lugar, se procede a comentar de manera más detallada cada uno de los valores del cuerpo, describiendo el resultado del estudio empírico y recordando cómo se desvelaba dicho valor en la literatura, para concluir finalmente si existe concordancia o no entre lo obtenido empíricamente y lo teorizado.

Valor placer:

El valor del cuerpo placer, que ocupa la primera posición en todas las jerarquías resultantes del estudio empírico, es al mismo tiempo subrayado como hegemónico en la sociedad occidental contemporánea por la gran mayoría de autores previamente detallados. Así, Gervilla (2000) lo denomina valor del cuerpo indoloro o postdeber, Lipovetsky (2000) indoloro, García y Alemany (1996:106) atención y cuidado hedonista, y Ribeiro (2003) placer.

La sociedad idolatra y premia el hedonismo, el placer frente al displacer, el disfrute frente al sacrificio, el goce frente al dolor. Del mismo modo, Lipovetsky (2000) señala que desde hace medio siglo se ha puesto en marcha una nueva lógica de secularización de la moral, independiente de toda religión y de todo deber, por cuanto consiste en la disolución del deber mismo. La idea de sacrificio está totalmente deslegitimada, la moral no exige consagrarse a un fin superior a uno mismo, se estimulan los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista, pasando del Bien al bienestar.

Valor biológico:

El valor del cuerpo biológico es reconocido como uno de los más agradables en el estudio empírico llevado a cabo, y legitimado por la sociedad a juicio de los autores que la describen. El valor biológico del cuerpo reconoce su dimensión más material, su estado de salud y condición físico-motriz. A este respecto, los autores previamente citados destacan dicho valor del cuerpo común en la sociedad bajo la siguiente terminología: Ribeiro (2003) bienestar, energía y destreza, y Vázquez (2001) salud y rendimiento.

En esta línea, Rosseau (1996) recuerda que el valor biológico del cuerpo puede ser un objetivo y herramienta socio-política ya que, cuanto mayor debilidad padece el cuerpo, más impera su limitación y ofrece su mandato, y cuanto más vigoroso, más se dispone al servicio del hombre obedeciendo sus imposiciones.

Valor estético:

El valor del cuerpo estético obtiene resultados que lo sitúan en las posiciones más agradables para la muestra de estudiantes en su conjunto, lo cual confirma la perspectiva descrita en la literatura que afirma dicho valor como uno de los más considerados en la sociedad occidental actual. A este respecto, los autores previamente descritos destacan su influencia social en los siguientes términos: Gervilla (2000) sex-ducción, narcisista, estético, Lipovetsky (2000) sexo, narcisismo, estética, García y Alemany (1996:106) cuerpo admirable, Ribeiro (2003) apariencia, y Vázquez (2001) belleza.

Según señala Lipovetsky (1994), el narcisismo identifica la apariencia del cuerpo con el ser profundo y liga el problema de la expresión al de la autenticidad. El mundo se preocupa de las arrugas del rostro, de la figura de su silueta en una lucha contra la adversidad temporal queriendo conservar la juventud con cremas antiarrugas y tratamientos para adelgazar. El narcisismo cumple la función de normalización del cuerpo, de obediencia a los imperativos sociales, y es una tendencia dominante en democracias.

Valor intelectual:

El valor del cuerpo intelectual se posicionaba en todas las jerarquías hacia los primeros puestos después del placer mostrando así su agrado hacia dicha dimensión, lo cual coincide con lo relatado a lo largo de la literatura.

El ejercicio de la mente, el espíritu o, en su caso, el alma ha sido tradicionalmente contrapuesto al cuerpo, gozando siempre de una mayor estima frente a éste. A este respecto, el dualismo cartesiano del siglo XVI, como queda

recogido en el fundamento filosófico del cuerpo expuesto en el capítulo I, venera la inteligencia, la razón y el pensamiento lógico frente al cuerpo. Recuérdese la famosa frase de Descartes que resume toda su perspectiva *“pienso luego existo”*, es decir, soy porque pienso, porque tengo un espíritu, no porque tenga un cuerpo que siente, percibe y actúa.

De este modo, el valor intelectual del cuerpo sería uno de los principales valores destacados en la sociedad occidental contemporánea.

Valor afectivo-social:

Los resultados del estudio empírico revelan que el valor afectivo-social es, junto con el biológico, estético e intelectual, uno de los más agradables por detrás del valor placer lo cual puede ser justificado por las aportaciones recogidas en el fundamento psico-biológico del cuerpo, así como social y filosófico.

A este respecto, valdría retomar el capítulo I donde se expone, entre otros, el fundamento psicológico del cuerpo. La realidad emocional del cuerpo es inherente a su ser en calidad de humano y está enteramente relacionado con su realidad corporal más material definida por la Biología. En este sentido, Lapierre y Aucouturier (1997) describen la vinculación entre psiquismo y formación neurológica, y Keleman (1997) desarrolla todo un tratado acerca de las relaciones entre Anatomía y emoción bajo el término Anatomía emocional. Keleman (1997:15) afirma que *“En tanto que proceso somático la Anatomía es destino. Es un proceso dinámico vital, un misterio, una incitación, la forma de experiencia que da origen a nuestros sentimientos, pensamientos y acciones”*. Y prosigue, (Keleman, 1997:17), *“La vida es formas en movimiento. Somos como secuencias móviles de contornos emocionales variables”*. Del mismo modo, Schultz (1973:10) reafirma la conexión establecida entre estructura y función destacando que *“Los puntos corporales muertos indican una falta de integración del individuo en una persona total. Siempre que existe una esfera psicológica que a la persona le resulta difícil asimilar, ya se trate del sexo, la ira, etc, hay un lugar correspondiente en el cuerpo en iguales condiciones”*.

Sin embargo, pese a la reconocida necesidad e implicación emocional en el cuerpo, la historia siempre ha tratado de esconder cualquier manifestación emocional instintiva. Lapierre y Aucouturier (1980:10) destacan que la sociedad occidental rechaza el cuerpo pulsional, premiando la impasibilidad corporal, el dominio de sí mismo, del cuerpo y del lenguaje, legitimando esta conquista como la regla del *“saber vivir”* y el símbolo de la *“buena sociedad”*, frente a los comportamientos corporales espontáneos, que expresan la afectividad de la emoción y son considerados como *“debilidades”*. La clase burguesa dominante quiere un cuerpo deshumanizado sin debilidades y la conquista del cuerpo es la fuerza.

En este contexto, las implicaciones parecen contrapuestas. Por un lado la naturaleza implica un valor del cuerpo emocional inherente a su ser en calidad de humano, y por otro lado, la sociedad occidental contemporánea define las formas en que esa disposición emocional debe tomar forma, concretamente ocultando su sentir más profundo en beneficio de la norma de linealidad establecida. Este intento de silenciar el cuerpo emocional disfraza sus formas, pero no puede negar su realidad, por

lo que el valor afectivo-social del cuerpo es, en todo caso, uno de los principales valores asumidos por el mismo.

Valor ecológico:

El valor ecológico del cuerpo es evidenciado como menos agradable en las tres jerarquías resultantes del estudio empírico, lo cual se ve reafirmado por la revisión bibliográfica llevada a cabo.

La industrialización trajo consigo el éxodo a las ciudades y, con ello, el alejamiento de la Naturaleza. Leyendo a Weil (1995) en sus reflexiones sobre la cultura occidental actual en el capítulo II, se puede decir que en la Antigüedad el amor a la belleza del mundo ocupaba un lugar importante en el pensamiento y envolvía la vida entera con una maravillosa poesía. Sin embargo, hoy podría decirse que la raza blanca casi ha perdido la sensibilidad a la belleza del mundo; paradójicamente es casi el único camino por el que podría aparecer la espiritualidad.

Asimismo, es importante destacar la reflexión de Hoffman (Cóndor, 2008) sobre la tecnología como un poderoso factor de desarraigo del hombre sobre la tierra, se basa en la idea de que en la moderna vida urbana todo es artificial, arrancado de las raíces, está muerto, mientras que fuera, al aire libre, se ven los ritmos de la vida de la naturaleza. La urbanización moderna desarraiga al hombre de sus vínculos con la naturaleza.

Con estas citas, se relata el escaso valor ecológico que podría tener el cuerpo en la sociedad occidental actual.

Valores ético y religioso:

Los valores ético y religioso ocupan las últimas posiciones en todas las jerarquías, especialmente el valor religioso que se mantiene siempre en última posición, a excepción de un caso.

Siguiendo a Lypovetsky (1994 y 2000), y retomando sus ideas previamente presentadas, se puede decir que la moral se ha secularizado, se ha independizado de cualquier perspectiva religiosa, pero a la vez, ha caído en manos de nadie, no consagrándose a ningún fin superior. La religión ha sido sustituida por el vacío moral, de tal manera que el ser humano se desvanece ante la falta de ideales, de guías, de referencias, de criterios y de valores. Asimismo, subraya que no hay distinción entre cuerpo y espíritu. El narcisismo se centra en sí mismo y abandona compromisos y militancias religiosas o políticas, ideales y su preocupación axiológica, y se adhiere a la tendencia e inercia actual a falta de reflexión y profundidad más allá de la apariencia.

Como decía Heidegger (2009), no es el tiempo de la filosofía, ni de cualquier aspiración meramente humana.

Valor dinámico:

El valor dinámico es constatado como menos agradable en todas las jerarquías estudiadas, lo cual evidencia la tendencia social actual.

La principal problemática de la sociedad actual puede ser descrita como las tres "s", sedentarismo, sobretrabajo y sobrepeso. La industrialización trajo consigo la

inactividad, el mayor tiempo ocupado a tareas pasivas en el trabajo, y con ello, el sobrepeso. En este sentido, el valor dinámico del cuerpo queda relegado a un segundo plano, no siendo prioritario en la sociedad postmoderna.

Valor instrumental:

El valor instrumental se posiciona entre los valores menos agradables en todas las jerarquías resultantes en el estudio empírico, sin embargo, es destacado por muchos autores como hegemónico en la sociedad occidental contemporánea. Así por ejemplo, García y Alemany (1996:106) destacaban el valor instrumental como uno de los cuatro valores más resarcidos en la sociedad actual.

Síntesis de la comparación de los datos empíricos en estudiantes con los teorizados sobre la sociedad occidental contemporánea:

Contrastando los valores del cuerpo resultantes del estudio empírico con los teorizados a lo largo de la literatura, se observa que los valores del cuerpo placer, biológico, estético, intelectual y afectivo-social son destacados como más agradables en el estudio empírico y subrayados como tal en la revisión bibliográfica llevada a cabo. Por el contrario, los valores religioso, ecológico, ético y dinámico son destacados como menos agradables o más desagradables en el estudio empírico y subrayados como tal en la revisión bibliográfica. Por su parte, el valor instrumental es evidenciado como uno de los menos agradables en el estudio empírico, lo cual es contrario a la perspectiva teorizada.

Por ende, se puede verificar la **hipótesis 1.1** sobre la coincidencia en nueve de los diez valores del cuerpo entre los resultantes del estudio empírico en estudiantes con los teorizados sobre la sociedad occidental contemporánea.

Así, la realidad social descrita por la literatura y confirmada por el presente estudio empírico, anuncia un cuerpo fragmentado que lucha por recuperar su esencia natural y humana en un medio hostil que trata de negarla. Como diría Vigarello, la vivencia del cuerpo no es auténtica, sólo es reconocido como objeto. Esta circunstancia repercute en brotes de enfermedad humana, en síntomas patológicos que denuncian la necesidad de cambio. A este respecto, Bernard (2006:141) propone *“crear y controlar un modo de cultura que nos presente una imagen del cuerpo lo menos alienante posible, que permita la expresión libre de todos los cuerpos en sus deseos y sus acciones recíprocas”*. La ambición de esta nueva reformulación del cuerpo supondría realmente la reconsideración del mismo, una verdadera reconquista que aúne su realidad más material, su haber intelectual, emocional y existencial-espiritual-moral, es decir, todo un cambio socio-cultural.

11.2. Conjunto de docentes

Recuérdense las limitaciones descritas en el estudio de los valores del cuerpo en docentes de Educación Física debido a la escasa muestra de cuestionarios recogidos. Si bien, la presente tesis doctoral se centra en el estudio de estudiantes, a

pesar de haber incluido finalmente algunas pinceladas sobre los docentes de Educación Física.

Descripción general de los valores del cuerpo en los docentes de Educación Física según el estudio empírico llevado a cabo:

Al igual que sucedía para el conjunto de estudiantes, se han aplicado todos los procedimientos de análisis, que derivan en las tres jerarquías axiológicas. Nuevamente, se asiste a una distribución de los valores del cuerpo en dos grupos diferenciados, los cinco situados en las primeras posiciones o más agradables, y los cinco situados en las últimas posiciones o menos agradables. Detallando de manera más pormenorizada el estudio de los resultados obtenidos, a continuación se describen las apreciaciones más importantes.

Valores placer y religioso:

Los resultados del estudio empírico realizado con docentes de Educación Física revelan el valor del cuerpo placer como el primero en todas las jerarquías resultantes de las diferentes metodologías de análisis empleadas. Contrariamente, el valor del cuerpo religioso tiende a ocupar la última posición.

Valores biológico, dinámico, intelectual y afectivo-social:

Los valores del cuerpo biológico, dinámico, intelectual y afectivo-social ocupan las cuatro siguientes posiciones al placer en las tres jerarquías descritas.

Valores ecológico, ético, instrumental y estético:

Los valores estético, ético, ecológico e instrumental, contrariamente a los cuatro anteriormente señalados como más agradables después del valor placer, coinciden en ocupar en las tres jerarquías del quinto al noveno puesto, es decir, los menos agradables después del valor del cuerpo religioso.

Descripción general de los valores del cuerpo en la Educación Física actual según la revisión bibliográfica llevado a cabo y su comparación con el estudio empírico:

Los docentes de Educación Física forman parte de la sociedad occidental contemporánea, por lo que pueden responder a las mismas tendencias descritas en el apartado anterior para el caso de los estudiantes, también como miembros de la sociedad actual. Si bien, los docentes de Educación Física pueden mostrar determinadas y especiales características derivadas de su mayor vinculación con la actividad física en su concepto más amplio.

Dado que en el apartado precedente quedan ampliamente explicitados los valores del cuerpo hegemónicos en la sociedad occidental contemporánea según la literatura, en el presente apartado se procede a describir la contribución de la literatura concretamente a la Educación Física y su vinculación con los valores del cuerpo.

Cabe señalar que la Educación Física actual recoge las perspectivas de todas aquellas corrientes por las que ha viajado y contenidos que la estructuran según la legislación educativa vigente.

A este respecto, Barbero (2007:34-35) sintetiza las aportaciones de cada corriente de Educación Física en su visión del cuerpo. Así, la corriente físico-deportiva, en su posicionamiento dualista, describe un cuerpo físico, máquina y objeto que, si cabe, podría ser equiparado a la connotación dada en el presente test al valor del cuerpo biológico. Al mismo tiempo, la corriente no nombrada que el autor denomina de esbeltez y odio a la grasa, se asienta en un dualismo tácito, y asume el cuerpo como un objeto, fetiche y apariencia. Este sentido puede quedar relacionado con el valor del cuerpo estético descrito en el test de Casares y Collados. Por otro lado, la corriente de la Psicomotricidad, desde un posicionamiento unitario, concibe el cuerpo como instrumento de aprendizaje o cuerpo de la inteligencia, lo cual parece acercarse al valor del cuerpo intelectual según la terminología del test de valores del cuerpo empleado. Asimismo, la corriente de la expresión se une a un posicionamiento unitario del cuerpo. Sin embargo, no detalla la característica asumida por el cuerpo en este caso, aunque es sabida su ambición original de retomar un cuerpo emocional o afectivo-social.

Por su parte, el Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León, en consonancia con el Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas, y la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, prescribe dos grandes bloques de contenidos en Educación Física en primero de bachillerato, por un lado la actividad física y la salud, y por otro lado, la actividad física, el deporte y el tiempo libre. El primer bloque incluye contenidos sobre las capacidades físicas básicas y actividad física saludable, mientras el segundo engloba numerosos y muy variados contenidos, principalmente el deporte, la expresión corporal y las actividades físico-deportivas en el medio natural. La concreción del primer contenido relata la concepción del valor del cuerpo biológico, y la del segundo, la del valor del cuerpo placer en términos generales. Asimismo, el contenido de expresión corporal nace como una aspiración hacia el cultivo de un valor afectivo-social, y el contenido de actividades físico-deportivas en el medio natural hacia el valor ecológico.

Sin embargo, en este segundo bloque de contenidos es el deporte quien protagoniza en mayor medida las actividades de ocio y tiempo libre. La competición deportiva puede ser concebida desde una postura romántica o crítica, si bien, es innegable la realidad inmoral que acontece en los estadios de fútbol que avergüenzan el ideal concedido al juego limpio. Asimismo, Lipovetsky (2004) sostiene que el deporte es hoy una actividad hedonista frente al deporte disciplinario y moralista preexistente, por lo que se evidencia un valor del cuerpo placer en la medida en que éste, el cuerpo, disfruta de la actividad, y se limita la actividad de un cuerpo moralista o su valor ético y religioso.

En todo caso, la definición de Educación Física en sí misma parte del principio del movimiento corporal, por lo que el valor del cuerpo dinámico es inherente al origen del término.

Por otro lado, se ha de considerar la vinculación de la Educación Física con la concepción educativa más general que, a su vez, reproduce la cultura hegemónica donde nace. Se trata nuevamente de una heredada tradición dualista donde el cuerpo, concebido como materia y estructura, pierde su valor en detrimento de la mente, concebida en su función intelectual. En este contexto, la cultura social y educativa permea en la Educación Física vinculándola al valor intelectual del cuerpo.

Finalmente, se recuerdan las contribuciones de la Educación Física a la educación en valores ampliamente descritas en el capítulo IV que la vinculan al valor ético del cuerpo.

Y, una vez descritas las posibles asociaciones mantenidas entre cada corriente y contenido educativo en Educación Física y su relación con los valores del cuerpo, se procede a continuación a detallar las apreciaciones más relevantes sobre cada valor del cuerpo, pudiendo vincular la tendencia mostrada en el estudio empírico a la literatura aportada en torno a la sociedad occidental contemporánea o a la Educación Física como especial característica que define a este colectivo de docentes.

Es importante destacar que la relación del docente con la Educación Física puede prestarle determinadas particularidades que lo diferencien de los valores descritos para la sociedad occidental contemporánea, pero también puede suceder que, a pesar de imprimirle ciertas matizaciones, éstas no lleguen a materializarse en un cambio de posiciones en las jerarquías resultantes. No obstante, partiendo de la base que los estudiantes pueden representar la sociedad actual sin particularidades asociadas a la Educación Física, se espera poder encontrar diferencias en cuanto a la tendencia general mostrada por los docentes de Educación Física.

En las líneas a continuación relatadas se resumen las implicaciones más importantes que acontecen sobre cada uno de los valores del cuerpo.

Valores placer, biológico e intelectual:

Los valores placer, biológico e intelectual son destacados como tres de los cinco valores más agradables en el estudio empírico, lo cual es enteramente confirmado por la literatura anteriormente relatada sobre los valores hegemónicos en la sociedad occidental contemporánea.

Valor afectivo-social:

Este valor es registrado en el estudio empírico como uno de los más agradables, sin embargo, recuérdense las particularidades asumidas por el valor afectivo-social en la literatura descrita sobre dicho valor en la sociedad actual.

Valor dinámico:

El valor dinámico es advertido como poco agradable en la sociedad industrializada del sedentarismo, el sobrepeso y sobretrabajo. Sin embargo, en el colectivo de docentes de Educación Física, según los resultados obtenidos por el estudio empírico, se registra como uno de los cinco más agradables. Esto puede ser interpretado por su especial vinculación con el movimiento en la mera definición de la disciplina que los relaciona. La Educación Física parte del movimiento del cuerpo al concebir la educación.

Valor estético:

Al contrario de lo sucedido con el valor del cuerpo dinámico, el valor estético es, en el estudio empírico, uno de los cinco valores menos agradables, desligándose de lo advertido por la literatura sobre la sociedad actual.

Valores ético, religioso y ecológico:

Los valores ético, religioso y ecológico ocupan posiciones de entre las cinco menos agradables en el estudio empírico, lo cual es confirmado por la tendencia general descrita en la literatura sobre la sociedad postmoderna.

Valor instrumental:

El valor instrumental es uno de los últimos valores o menos agradables en todas las jerarquías resultantes del estudio empírico. Sin embargo, la literatura advertía el valor instrumental como uno de los más representativos. Por su parte, la literatura específica de Educación Física no se pronuncia al respecto de este valor.

Síntesis de la comparación de los datos empíricos en docentes de Educación Física con los teorizados sobre la Educación Física:

De este modo, contrastando los valores del cuerpo resultantes del estudio empírico con los teorizados en la literatura, se establecen las siguientes coincidencias.

Los valores del cuerpo placer, biológico e intelectual son destacados como más agradables en el estudio empírico y subrayados como tal en la revisión bibliográfica llevada a cabo. El valor afectivo-social es destacado como uno de los cinco más agradables en el estudio empírico, sin embargo, es vagamente amparado por la descrita bibliografía. El valor dinámico es registrado como uno de los más agradables, circunstancia que dista de lo teorizado para la sociedad, pero que encuentra su justificación en su vinculación con la Educación Física. Lo contrario sucede con el valor estético, el cual resulta entre los menos agradables en el estudio empírico y que, por tanto, desafía lo relatado por la literatura sobre la sociedad actual. Por su parte, los valores ecológico, religioso y ético son destacados como menos agradables en el estudio empírico, y subrayados como tal en la revisión bibliográfica. Finalmente, el valor instrumental se muestra en últimas posiciones en las tres jerarquías resultantes del estudio empírico, sin embargo, la literatura revisada describe su hegemonía en la sociedad postmoderna.

Por ende, se puede verificar la **hipótesis 1.2** sobre la coincidencia de los valores del cuerpo resultantes del estudio empírico en docentes de Educación Física con los teorizados sobre la sociedad occidental contemporánea con las particularidades reservadas para dicha disciplina que los vincula, al mostrar equivalencias en ocho de los diez valores del cuerpo descritos. Recuérdese que estas coincidencias se establecen, en su mayor parte, con la literatura descrita sobre la sociedad occidental contemporánea con las particularidades expuestas para el colectivo de docentes por su especial vinculación con la Educación Física.

Como se veía en las bases teóricas, los valores son subjetivos a la persona, de tal manera que, aunque éstos queden condicionados por las experiencias, pertenencia

a determinados grupos, etc., finalmente es cada individuo quien estructura su propio esquema y jerarquía axiológica. Como revela el estudio empírico llevado a cabo en docentes de Educación Física, éstos asumen, en términos generales, los teorizados y descritos por la sociedad occidental contemporánea. Retomando la anunciada necesidad de cambio en la visión social del cuerpo que lo conduce a ser ajeno a él de manera insana y, partiendo del papel socializador de la educación, quizás el primer paso en cualquier intento de transformación debiera comenzar por los docentes como transmisores de valores.

11.3. Comparación entre docentes y estudiantes

Los apartados 11.1 y 11.2 relatan las jerarquías de los valores del cuerpo resultantes del estudio empírico en el conjunto de estudiantes y en el conjunto de docentes respectivamente, comparándolos asimismo con la literatura revisada sobre la sociedad occidental contemporánea y, en el caso de los docentes de Educación Física, también con la literatura específica de dicho área curricular. En el presente apartado se lleva a cabo la comparación entre ambos colectivos atendiendo, en primer lugar, a las jerarquías obtenidas previamente descritas y, en segundo lugar, a las puntuaciones alcanzadas en cada categoría de valores del cuerpo. En esta segunda vía de comparación se dedica especial atención a las diferencias relatadas por la metodología de valores medios, y su posterior comprobación sobre si son o no estadísticamente significativas.

Es importante recordar que, como ya se explicaba anteriormente, aunque las puntuaciones puedan describir diferencias, éstas no siempre se ven reflejadas en un cambio de posicionamientos en las jerarquías resultantes.

Comenzando así con el análisis de las jerarquías, se observa que en la descripción de los valores del cuerpo en el conjunto de estudiantes por un lado, y de docentes por otro, se define en ambos casos, y en las tres jerarquías contempladas, el valor placer como primero, y el valor religioso como el último.

Sin embargo, en lo que respecta a los cuatro siguientes puestos al valor placer, los estudiantes coinciden en posicionar (según las tres metodologías) el valor biológico, estético, intelectual y afectivo-social, mientras los docentes coinciden en posicionar el valor biológico, dinámico, intelectual y afectivo-social, comprobando que la única diferencia entre ellos reside en el valor estético por parte de los estudiantes frente al dinámico por parte de los docentes. Contrariamente, los cuatro valores del cuerpo menos preferidos después del valor religioso son el valor dinámico, ecológico, ético e instrumental en los estudiantes, y el valor estético, ecológico, ético e instrumental en los docentes, comprobando que la única diferencia entre ellos reside en el valor dinámico como menos agradable en estudiantes y el valor estético como menos agradable en docentes, de manera complementaria a lo sucedido con los valores más agradables.

La comparación entre las jerarquías de docentes y estudiantes evidencia así la inmersión de la Educación Física en la sociedad occidental contemporánea como un hecho más de cultura. Se subraya una única excepción, el valor del cuerpo estético es

más agradable para los estudiantes y el valor dinámico para los docentes de Educación Física, viéndose sus posiciones justamente intercambiadas.

Es por tanto el valor dinámico el que en mayor medida diferencia a los docentes de Educación Física de los estudiantes, es decir, la Educación Física de la tónica general descrita en la sociedad actual y su definición de cuerpo postmoderno. La Educación Física es, por definición, el cuerpo en movimiento, lo cual justifica en todo caso la mayor prevalencia del valor dinámico.

Por su parte, además de las diferencias establecidas entre jerarquías, a continuación se contemplan las diferencias en cuanto a las puntuaciones que originan dichas jerarquías, destacando los valores del cuerpo que más controversia muestran en sus resultados. Asimismo, se detallan finalmente los resultados obtenidos mediante el análisis por valores medios y el estudio que determina si las diferencias destacadas son estadísticamente significativas.

Valor dinámico:

El procedimiento de valores medios muestra diferencias estadísticamente significativas en el valor del cuerpo dinámico, alcanzando mayores puntuaciones en los docentes. En este caso, estas diferencias son tan acusadas que conducen a la única diferencia entre las jerarquías de docentes y estudiantes.

Valor biológico:

El valor del cuerpo biológico muestra diferencias cuantiosas y estadísticamente significativas entre docentes y estudiantes, a lo cual se unen las diferencias constatadas en los valores del cuerpo preferidos. En ambos casos, el valor del cuerpo biológico es más agradable para docentes que para estudiantes.

Valor ecológico:

El análisis por frecuencias de palabras evidencia las mayores diferencias en el valor del cuerpo ecológico. Asimismo, el análisis por valores medios determina que las diferencias destacadas son estadísticamente significativas, presentando los docentes mayores puntuaciones que definen el valor ecológico más agradable.

El análisis por valores preferidos ratifica nuevamente la existencia de diferencias sutilmente destacables en torno a este valor a favor del mayor agrado por parte de los docentes.

Valor placer:

El análisis por frecuencias de palabras identifica el valor placer como portador de grandes diferencias entre docentes y estudiantes, siendo los segundos los que mayores puntuaciones de agrado registran a este respecto.

Sin embargo, las diferencias observadas en los valores medios no son estadísticamente significativas.

Nuevamente, la metodología por valores preferidos dirige su atención sobre el valor placer destacando el mayor agrado de los estudiantes.

En las jerarquías resultantes de los tres procedimientos se puede observar cómo el valor placer ocupa siempre el primer lugar, ratificando la tendencia

generalizada descrita por la muestra en su totalidad, a pesar de las diferencias descritas.

En conclusión se puede afirmar que, aunque el valor del cuerpo placer presenta algunas diferencias, éstas no se confirman como estadísticamente significativas. Asimismo, no suponen en ningún caso cambios en las jerarquías axiológicas puesto que el placer se proclama como firme baluarte en los valores del cuerpo hegemónicos en la sociedad actual.

Valor religioso:

El valor religioso, según el procedimiento por valores medios, sí anuncia diferencias importantes que se confirman como estadísticamente significativas, mostrando mayor agrado por parte de los docentes. Asimismo, este valor presenta la mayor dispersión de respuestas en ambos casos, docentes y estudiantes, y el último lugar en todas las jerarquías excepto la de estudiantes por valores preferidos, pudiendo concluir que el valor religioso es, en términos generales, poco considerado por ambos colectivos, así como por el total de la muestra.

Finalmente, se detallan los valores del cuerpo que, según el análisis por valores medios, presentan diferencias estadísticamente significativas.

El estudio comparativo llevado a cabo entre estudiantes y docentes refleja diferencias estadísticamente significativas en el valor del cuerpo dinámico, biológico, ecológico, intelectual, instrumental, afectivo-social y religioso mostrando, en todo caso, mayor agrado por parte de los docentes respecto de los estudiantes.

Estas diferencias estadísticamente significativas en siete de los diez valores del cuerpo conducen a la verificación de la **hipótesis 2**, donde se afirmaba encontrar diferencias estadísticamente significativas en los valores del cuerpo entre estudiantes y docentes.

Como conclusión, se puede decir que, en términos generales, los docentes muestran mayores puntuaciones en la mayoría de valores del cuerpo los cuales, como ya se anunciaba en la discusión de resultados para el conjunto de docentes, coinciden con aquellos más directamente vinculados con cada una de las corrientes por las que ha atravesado la Educación Física (Barbero, 2007:34-35) o los contenidos que integran el currículo del área (Decreto 42/2008, de 5 de junio).

Así, los valores que muestran diferencias estadísticamente significativas entre docentes y estudiantes con el mayor agrado de los primeros pueden ser justificados de la manera a continuación detallada. El valor dinámico define la Educación Física en sí misma al tratarse de un cuerpo en movimiento; el valor biológico puede ser vinculado a la corriente físico-deportiva descrita por Barbero, a la vez que al bloque de contenidos del currículo actividad física y salud; el valor ecológico puede asociarse al contenido de actividades físico-deportivas en el medio natural prescrito en el currículo de bachillerato; el valor intelectual parece unirse a la tendencia generalizada en educación que subordina el cuerpo material al intelectual. Asimismo, puede ser fruto de la influencia de la corriente de Psicomotricidad descrita por Barbero; el valor afectivo-social podría evidenciar la relación descrita entre la corriente de expresión

descrita por Barbero o el contenido correspondiente de expresión corporal; por su parte, los valores del cuerpo instrumental y afectivo-social hacia los que los docentes también muestran mayor agrado respecto de los estudiantes, no pueden asociarse a ninguna corriente o tendencia característica de la Educación Física, si bien, quizás el mayor factor de diferencia entre docentes y estudiantes sea la edad media, de tal manera que los docentes pueden verse más influidos por la inercia tradicional o simplemente porque la experiencia es un grado.

A modo de síntesis, se puede resumir que la comprobación de diferencias entre jerarquías sólo destaca el valor dinámico como más agradable para los docentes, mientras que la comprobación de diferencias en las puntuaciones según el análisis de valores medios destaca diferencias estadísticamente significativas en siete valores. Estas diferencias en puntuaciones sólo se ven traducidas en cambios en las jerarquías en el caso del valor dinámico, el resto no modifican la distribución jerárquica.

Si los docentes repercuten el sistema social imperante y, con ello, sus valores del cuerpo, la duda es ¿están capacitados los docentes de Educación Física para formar a los estudiantes en los valores del cuerpo, si la pretensión es un cambio respecto de lo preexistente?

11.4. Comparación entre estudiantes según sus variables de perfil

El test de valores del cuerpo utilizado (Casares y Collados, 1998) ha sido escasamente utilizado en investigación, sin embargo el test de valores de la persona elaborado por Casares (1995), de estructura análoga al anterior, sí ha sido ampliamente utilizado en la literatura en los últimos años. En este caso, muchas de las investigaciones se dirigen a comprobar diferencias entre estudiantes de distintas titulaciones universitarias, o descripciones generales que definen la muestra total de estudiantes universitarios, como por ejemplo las investigaciones llevadas a cabo por Álvarez (2002), Álvarez, Rodríguez y Lorenzo (2007), Cámara (2010), Quijano y Lorenzo (2015) o Quijano, Lorenzo y Alegre (2016), lo cual no es extrapolable a las posibles tendencias mostradas por los estudiantes de primero de bachillerato y su modalidad. Asimismo, algunas de las investigaciones sobre los valores de la persona apoyadas en el citado test como instrumento de medida, dirigen su atención a desvelar diferencias entre hombres y mujeres. Así por ejemplo, Álvarez (2002) se centra en los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores siendo una de las variables consideradas el sexo.

La comparación entre los estudiantes según las cinco variables de perfil consideradas, sexo, modalidad de bachillerato, naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro de estudios, se lleva a cabo siguiendo el procedimiento por valores del cuerpo analizando tanto sus valores medios o metodología 2, como las frecuencias del valor preferido o metodología 3, por su mayor correspondencia con los objetivos perseguidos sobre los valores del cuerpo del individuo frente al procedimiento por palabras.

11.4.1. Variable sexo del estudiante

La primera de las variables de perfil consideradas en el estudio de los valores del cuerpo de los estudiantes es el sexo.

De los diez valores del cuerpo estudiados son los a continuación presentados los que prioritariamente presentan diferencias constatables en una u otra metodología.

Valor placer y valor religioso:

El procedimiento de valores medios destaca la coincidencia en el valor religioso, en ambos casos se trata de un valor inclinado hacia respuestas desagradables con una dispersión de respuestas muy elevada. En este caso, el valor del cuerpo religioso presenta diferencias estadísticamente significativas entre ambos sexos, si bien es cierto, y como previamente se menciona, en todo caso se trata de respuestas desagradables y de gran heterogeneidad. Asimismo, en las jerarquías resultantes de hombres y mujeres por este procedimiento, el primer puesto es para el valor placer y el último para el valor religioso.

El procedimiento de valores preferidos no destaca diferencias en el valor religioso y sí en el valor placer, siendo más preferido por hombres que por mujeres. Asimismo, la jerarquía resultante de este procedimiento manifiesta la coincidencia en el valor placer en el primer puesto de la jerarquía tanto en hombres como en mujeres. En este caso, el valor religioso no se encuentra en última posición en ninguno de los casos.

En conclusión, podría resumirse que la tendencia generalizada hacia el gran agrado del valor del cuerpo placer y el desagrado hacia el valor religioso queda confirmada tanto en hombres como en mujeres de manera bastante homogénea.

Valor estético y afectivo-social:

Las mayores diferencias según el procedimiento de valores medios residen en el valor estético y afectivo-social, observando una mayor tendencia de las mujeres hacia respuestas agradables frente a los hombres. Se trata en ambos casos de diferencias estadísticamente significativas.

El procedimiento de valores preferidos confirma las diferencias anteriormente constatadas en ambos valores, estético y afectivo-social, hacia el mayor agrado por parte de las mujeres.

En conclusión, podría decirse que las mayores diferencias entre ambos sexos residen en el valor estético y afectivo-social, dado que las mujeres muestran mayor agrado hacia ambos valores del cuerpo.

Para finalizar el estudio de la variable sexo del estudiante, se recogen los valores del cuerpo resultantes del análisis por valores medios que muestran diferencias estadísticamente significativas. Los valores que presentan diferencias estadísticamente significativas son el valor afectivo-social, estético, ético y religioso mostrando mayor agrado por parte de las mujeres, así como el valor instrumental con

mayor agrado por parte de los hombres. Asimismo, el valor dinámico presenta una significatividad en sus diferencias (más agradable en hombres que en mujeres) muy cercana al mínimo considerado.

Finalmente, cinco de los diez valores del cuerpo descritos muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, y uno muy cercano al mínimo requerido, por lo que la **hipótesis 3.1**, que afirmaba encontrar diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, puede ser verificada parcialmente.

Los valores estético y afectivo-social mostrados como más agradables por parte de las mujeres confirman la literatura recogida en las bases teóricas.

En cuanto al valor estético, se recuerda cómo un estudio llevado a cabo por Ramos, Rivera y Moreno (2010) revela cómo las mujeres, aun obteniendo una puntuación en el índice de masa corporal más ajustada y un menor nivel de sobrepeso y obesidad, son las que se perciben más obesas, más insatisfechas se muestran con su imagen corporal y con más frecuencia realizan dietas para adelgazar. Del mismo modo, Mataix (2012) subrayaba en su investigación la mayor insatisfacción corporal por parte de las mujeres. A este respecto, Tubert (1992:149) señala que *“las mujeres están más intensamente sujetas que los hombres a este tipo de control, esta maquinaria normalizadora reproduce, al mismo tiempo, la codificación cultural de las diferencias y relaciones entre los sexos”*.

En lo que al valor afectivo-social respecta cabe retomar la investigación llevada a cabo por Álvarez (2002) previamente citada, sobre los valores de la persona, donde se definen diferencias entre sexos en el valor afectivo, concretamente en dos de los ítems que definen dicha categoría, el valor emoción y el valor sentimiento, siendo las mujeres las que obtienen las mayores puntuaciones. Asimismo, autores como Naifeh y Smith (1987) y Riso (2003) valoran las imposiciones sociales y estereotipos culturales sobre la afectividad del hombre y su supuesta y exigida dureza. En este sentido, los hombres son considerados menos proclives a valores afectivo-sociales llegando a negar su propia necesidad emocional.

Así, se comprueba cómo la mujer soporta mayor presión social por la apariencia de su cuerpo, mientras que el hombre se ve reprimido en mayor medida que la mujer a la hora de expresar su emoción y sentimientos.

11.4.2. Variable modalidad de bachillerato del estudiante

En primer lugar se advierte que la modalidad de artes cuenta con pocos estudiantes en su muestra, lo cual limita la validez de los resultados arrojados.

A continuación se destacan algunos de los valores del cuerpo que presentan mayor controversia en las respuestas según las dos metodologías o análisis empleados.

Valor dinámico:

El valor dinámico es el único que comporta diferencias estadísticamente significativas, encontrando apreciaciones más agradables de este valor por parte de los

estudiantes de la modalidad de ciencias y tecnología. Por su parte, la jerarquía derivada de dicho procedimiento coincide en señalar el valor dinámico al mismo nivel en todas las modalidades.

Valor religioso:

De nuevo el valor religioso atrae la atención del observador al mostrar alto nivel de desagrado y dispersión de respuestas en general. La jerarquía 2 derivada del procedimiento por valores medios sitúa el valor religioso en último lugar en todas las modalidades, mientras la jerarquía 3 no le reserva el último puesto dado que sí resulta en valor preferido para algún estudiante de la modalidad de ciencias y tecnología y de humanidades y ciencias sociales, no así en artes que no hay ningún alumno para el que resulte dicho valor religioso como preferido.

Valor placer:

Nuevamente al valor placer se le concede el primer lugar en todas las modalidades de bachillerato, y según las dos jerarquías resultantes. Esta tendencia confirma una vez más la corriente generalizada observada para el total de la muestra, cualesquiera que sean las categorías establecidas o variables de perfil tenidas en cuenta.

Valor afectivo-social:

Los estudiantes de artes, en términos medios, muestran valoraciones menos agradables en este valor del cuerpo. Igualmente sucede cuando se analizan las frecuencias de los valores preferidos.

Valor intelectual:

La puntuación en valor medio otorgada por los estudiantes, independientemente de la modalidad de bachillerato estudiada, es similar. Sin embargo, dichas puntuaciones conducen a que los estudiantes de artes y de ciencias y tecnología sitúen al valor intelectual en segunda posición, mientras que en los estudiantes de humanidades y ciencias sociales queda relegado al quinto puesto.

Si se observan las preferencias de los estudiantes se obtiene que los de artes presentan mayor puntuación. Pero, independientemente de la modalidad de bachillerato, se comprueba que el valor intelectual se encuentra en segunda posición de la jerarquía de valores preferidos.

Finalmente, se destacan a continuación los valores del cuerpo que confirman las diferencias encontradas según el análisis por valores medios como estadísticamente significativas. En este caso, sólo el valor dinámico presenta diferencias estadísticamente significativas con el mayor agrado por parte de los estudiantes de la modalidad de Ciencias y Tecnología.

De este modo, la **hipótesis 3.2**, sobre la previsión de encontrar diferencias estadísticamente significativas entre los estudiantes según la modalidad de bachillerato cursada, queda rechazada al evidenciar diferencias sólo en uno de los diez valores del cuerpo descritos.

11.4.3. Variable naturaleza del centro de estudios

Se recuerda cómo la variable naturaleza del centro de estudios evocaba su pertenencia a un ámbito rural o urbano.

Se comienza detallando los valores del cuerpo más polémicos en la medida que describen un mayor número de diferencias entre los colectivos estudiados.

Valor religioso:

El valor religioso anuncia diferencias que no alcanzan su caracterización como estadísticamente significativas entre los estudiantes de centros rurales y urbanos, pero se acercan en gran medida a serlo, siendo menor su desagrado en centros urbanos que en rurales. En todo caso, el valor religioso ocupa el último puesto en la jerarquía derivada de este procedimiento, apoyando la tendencia mostrada para el total de la muestra.

El procedimiento de análisis por valores preferidos no destapa ninguna diferencia en el valor religioso, ni tampoco le reserva el último puesto en su jerarquía.

Se puede concluir afirmando que el valor religioso es ligeramente menos desagradable en estudiantes de centros urbanos que rurales, aunque no presenta diferencias en su estudio por valores preferidos dado que no es en ningún caso preferido por un elevado número de estudiantes.

Valor intelectual:

El valor del cuerpo intelectual presenta la tercera mayor diferencia a favor del mayor agrado por parte de los estudiantes de centros de naturaleza rural según el procedimiento de valores medios. Esta diferencia no es estadísticamente significativa, sin embargo, es muy cercana a ello.

El análisis por valores preferidos confirma nuevamente el mayor agrado del valor del cuerpo intelectual por parte de los estudiantes de centros rurales. Sin embargo, en la jerarquía de valores preferidos aparece en ambos colectivos, urbano y rural, en segundo puesto.

En conclusión podría decirse que el valor intelectual es considerado más agradable por los estudiantes de centros rurales.

Valor placer:

El valor del cuerpo placer, obtenido mediante el procedimiento de análisis de valores preferidos, es denunciado como el valor que presenta las mayores diferencias entre estudiantes de centros rurales y urbanos. Sin embargo, dicho valor se sitúa siempre en la primera posición de las jerarquías, tanto para valores preferidos como para valores medios.

En conclusión podría decirse que el valor placer sigue siendo el valor más agradable en todos los colectivos, aunque al llevar a cabo el tratamiento como valores preferidos, muestre diferencias entre los estudiantes de centros rurales y urbanos.

Valor afectivo-social:

El análisis por valores preferidos manifiesta diferencias en el valor afectivo-social, tanto en el análisis de valores como en su jerarquía resultante, mostrando mayor agrado hacia este valor de los estudiantes pertenecientes a centros urbanos frente a rurales.

Sin embargo, las puntuaciones en valores medios son muy similares, aunque de nuevo conducen a mostrar esa misma diferencia en la jerarquización ocupando posiciones superiores en el alumnado de centros urbanos.

Se concluye así que el valor del cuerpo afectivo-social muestra preferencias dispares en estudiantes de centros rurales y urbanos, mostrando mayor agrado por parte de los segundos. Sin embargo, el estudio de valores medios no arroja diferencias en sus puntuaciones pero sí en sus jerarquías, cobrando mayor importancia para los estudiantes de centros urbanos.

Finalmente, a continuación se enuncian los valores del cuerpo que presentan diferencias estadísticamente significativas según la aplicación de la estadística inferencial sobre los resultados del análisis por valores medios. Son los valores del cuerpo religioso e intelectual los más cercanos a alcanzar una diferencia estadísticamente significativa, sin embargo, no llega a conseguir la diferencia mínima o representatividad requerida. En el caso del valor religioso es el colectivo de estudiantes pertenecientes a centros de naturaleza urbana quienes mayor agrado muestran, mientras que en el valor intelectual se registra mayor agrado en centros rurales.

De este modo, la **hipótesis 3.3** queda rechazada al no poder afirmar encontrar ninguna diferencia estadísticamente significativa entre estudiantes de centros rurales y urbanos.

11.4.4. Variable titularidad del centro de estudios

En primer lugar, recuérdese la connotación asumida para la categoría centros privados-concertados frente a centros públicos. La muestra disponible era escasa para centros privados y también para centros con concierto en bachillerato, por lo cual se decidió aunar ambas categorías bajo una única denominada centros privados-concertados.

Son diez los valores del cuerpo en que Casares y Collados (1998) estructuran su test, sin embargo, en adelante se procede a comentar únicamente aquellos donde residen las mayores disparidades o similitudes entre las diferentes metodologías de análisis empleadas.

Valor religioso:

Los estudiantes de centros privados-concertados presentan una mayor puntuación media, siendo esta diferencia estadísticamente significativa. Sin embargo, el valor religioso, sigue coincidiendo, tanto en estudiantes de centros públicos como

privados-concertados, como último en la jerarquía axiológica según los valores medios y mostrando puntuaciones negativas.

Por su parte, el valor religioso no arroja ninguna diferencia según el procedimiento de valores preferidos. Simplemente destacar que en la jerarquía derivada de esta metodología el valor religioso no ocupa el último lugar sino el séptimo en ambos casos.

En conclusión, podría decirse que el valor del cuerpo religioso sí muestra diferencias entre estudiantes de centro públicos y privados-concertados con un menor desagrado por parte de los segundos.

Valor placer:

En las jerarquías derivadas de ambos procedimientos se confirma el primer puesto para el valor del cuerpo placer, a pesar de que el procedimiento de valores preferidos destaca las mayores diferencias para dicho valor. El placer parece ocupar siempre el primer puesto en todos los colectivos como tendencia generalizada de la muestra total.

A modo de resumen, seguidamente se anuncian los valores del cuerpo que presentan diferencias estadísticamente significativas. En este caso sólo el valor religioso describe diferencias estadísticamente significativas, y lo hace a favor del menor desagrado por parte de los estudiantes de centros privados-concertados que por parte de estudiantes de centros públicos.

Se puede concluir así que la **hipótesis 3.4.**, que anunciaba encontrar diferencias estadísticamente significativas según la variable naturaleza del centro de estudios, queda rechazada al encontrar diferencias significativas sólo en uno de los diez valores del cuerpo descritos.

11.4.5. Variable provincia del centro de estudios

Antes de comenzar con la discusión de resultados, es importante destacar la realidad acontecida en provincias pequeñas como puedan ser Soria, Ávila o Zamora. La muestra ha sido seleccionada siguiendo el criterio de proporcionalidad respecto de la población total en todas y cada una de sus categorías, de tal manera que las provincias con escaso número de habitantes han delimitado muestras poco numerosas en el presente estudio empírico. En este sentido, aunque se identifiquen diferencias éstas quedan en tela de juicio por su escasa muestra tenida en cuenta.

Los valores a continuación presentados son aquellos que más diferencias pueden constatar a la luz de los resultados descritos por todas las metodologías de análisis empleadas.

Valor religioso:

El análisis del valor religioso mediante el procedimiento de valores medios registra las mayores diferencias entre provincias, confirmando a continuación que éstas son estadísticamente significativas. Es Valladolid la provincia que mayor

desagrado muestra en el valor religioso, y Soria llega a mostrar su inclinación hacia valoraciones agradables. Paralelamente, la jerarquía derivada de dicho procedimiento traduce las diferencias constatadas de tal manera que el valor religioso es posicionado en todas las provincias en último lugar a excepción de lo ocurrido en Soria.

Del mismo modo, el análisis de frecuencias de valores preferidos respalda estos mismos resultados. Las pequeñas diferencias entre provincias hacen oscilar al valor religioso de unas posiciones a otras según la provincia, pero siempre entre las últimas posiciones. A excepción de Soria, cuya preferencia mostrada por sus estudiantes elevan al valor religioso hasta la cuarta posición.

Valor placer:

El valor placer sigue siendo el primer posicionado de ambas jerarquías en las nueve provincias. Aunque se pueden señalar diferencias en las frecuencias de preferencia de dicho valor según la provincia, mostrando el mayor agrado en Zamora y el menor en Segovia.

Valor afectivo-social:

El procedimiento de valores medios registra diferencias significativas en el valor del cuerpo afectivo-social, a pesar de no evidenciar elevadas diferencias entre las puntuaciones máxima y mínima.

De nuevo este valor del cuerpo afectivo-social es destacado como portador de evidentes diferencias entre su puntuación máxima y mínima según el procedimiento de valores preferidos, siendo más preferido en Salamanca y menos en Burgos.

Estas diferencias, tanto en valores medios como en los preferidos, encuentran su traducción en las respectivas jerarquías, variando de posición según la provincia, pero siempre situado entre las cinco primeras posiciones de la jerarquía.

Y tras comentar las apreciaciones más importantes sobre los valores considerados más interesantes por la dispersión en los resultados correspondientes a las tres metodologías empleadas, se procede a relatar los valores del cuerpo que presentan diferencias estadísticamente significativas. La variable provincia de pertenencia del centro de estudios comporta diferencias estadísticamente significativas el valor religioso, dinámico, instrumental y afectivo-social. Asimismo, el valor ético y ecológico se anuncian diferencias cercanas a su consideración como estadísticamente significativas. El valor religioso es más agradable para los estudiantes de Soria y menos para los de Valladolid, el valor dinámico es más valorado por alumnos de Salamanca y menos por alumnos de Ávila, el valor instrumental es considerado más agradable por alumnos de Segovia y menos por los de Soria y, finalmente, el valor afectivo-social se registra como más agradable por los estudiantes de Salamanca y menos por los de Soria. Asimismo, los valores del cuerpo ético y ecológico son más agradables para los estudiantes de la provincia de Segovia y menos para los de Zamora.

Finalmente, cuatro de los diez valores del cuerpo presentan diferencias estadísticamente significativas y dos cercanos a serlo por lo que se verifica parcialmente la **hipótesis 3.5**.

Tras el estudio detallado de la influencia de las variables de perfil de los estudiantes en los valores del cuerpo de la sociedad, se comprueba la gran importancia de determinadas características del individuo en la determinación de sus valores. De este modo, se advierte que a la hora de intervenir en educación es imprescindible no sólo describir generalidades de los estudiantes, sino también sus particularidades para poder adaptar en mayor medida la educación a sus características particulares.

12. VERIFICACIÓN DE HIPÓTESIS Y CONSECUCCIÓN DE OBJETIVOS

12.1. Verificación de hipótesis

Tras describir los resultados obtenidos y su posterior interpretación o discusión, se lleva a cabo la verificación de hipótesis donde se detalla si cada una de las hipótesis formuladas al inicio del estudio empírico ha sido o no confirmada según los resultados empíricos obtenidos y la revisión bibliográfica que pudiera apoyar tales resultados.

Es importante señalar que, al hablar de diferencias estadísticamente significativas en las hipótesis 2 y 3, sólo puede analizarse la jerarquía derivada del procedimiento de valores medios o jerarquía 2, por lo que la verificación de dichas hipótesis se basa de manera única en el procedimiento de valores medios.

Hipótesis 1: Los valores del cuerpo predominantes en estudiantes y docentes de Educación Física coinciden con los teorizados y descritos a lo largo de la literatura.

Esta hipótesis estaba a su vez formada por dos subhipótesis, la primera referida a la coincidencia de los valores del cuerpo resultantes del estudio empírico llevado a cabo en estudiantes con los teorizados como hegemónicos en la sociedad occidental contemporánea, y la segunda de los resultantes en docentes de Educación Física con los teorizados a lo largo de la literatura sobre la sociedad occidental contemporánea con las particularidades de dicha disciplina y su evolución.

De manera general, se puede decir que esta hipótesis sí queda confirmada en la medida en que los valores del cuerpo resultantes del estudio empírico coinciden en su mayoría con los teorizados.

Hipótesis 1.1: Los valores del cuerpo predominantes en estudiantes coinciden con los teorizados sobre la sociedad occidental contemporánea.

La revisión de la literatura sobre los valores del cuerpo que caracterizan la sociedad occidental actual anuncia como valores del cuerpo hegemónicos prioritariamente el valor del cuerpo placer, estético, biológico, intelectual, afectivo-social e instrumental, relegando a un segundo plano los valores religioso, ético, ecológico y dinámico.

Los valores del cuerpo arrojados por el presente estudio empírico subrayan que el placer siempre ocupa el primer puesto en toda jerarquía y el religioso tiende a presentarse en última posición en la mayoría de las jerarquías derivadas de cada opción metodológica. Asimismo, dividiendo los valores del cuerpo en dos partes, los considerados más y los considerados menos agradables, se puede decir que los valores estético, biológico, intelectual y afectivo-social ocupan los primeros puestos detrás del valor placer, mientras que los valores instrumental, religioso, ético, ecológico y dinámico ocupan los últimos puestos detrás del valor religioso.

Se comprueba así que el valor instrumental muestra contradicciones entre los resultados empíricos y los teorizados.

Podría concluirse que la hipótesis 1.1 queda verificada al coincidir nueve de los diez valores del cuerpo resultantes del estudio empírico en estudiantes con los descritos en la literatura sobre los hegemónicos.

Hipótesis 1.2: Los valores del cuerpo predominantes en docentes de Educación Física coinciden con los teorizados sobre la sociedad occidental contemporánea con las particularidades propias que definen dicha disciplina.

La revisión de la literatura sobre los valores del cuerpo en la sociedad occidental actual subrayan como hegemónicos y secundarios los valores del cuerpo anteriormente indicados. Por su parte, la Educación Física queda definida como una parte de la educación que se apoya en el movimiento del cuerpo.

Los resultados del estudio empírico llevado a cabo con docentes destacan el primer puesto o más agradable para el valor placer y el último lugar para el valor religioso. Asimismo, los valores biológico, dinámico, intelectual, afectivo-social se posicionan como los siguientes más agradables por detrás del valor placer, y los valores estético, ético, ecológico e instrumental se posicionan como los siguientes menos agradables por detrás del valor religioso.

Los valores dinámico, estético e instrumental no coinciden con los descritos por la literatura sobre la sociedad occidental contemporánea, sin embargo, el valor dinámico sí coincide con la literatura específica de Educación Física.

De este modo, podría concluirse que la hipótesis 1.2 queda verificada al coincidir ocho de los diez valores del cuerpo resultantes del estudio empírico en docentes de Educación Física con los descritos en la literatura sobre los descritos en la sociedad actual con las particularidades de los inherentes a la Educación Física.

Hipótesis 2: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas con respecto a los asignados por los docentes.

Se advierte nuevamente sobre las limitaciones derivadas de la escasa muestra tenida en cuenta en la categoría de docentes (26).

Se verifica la hipótesis 2 al registrarse diferencias estadísticamente significativas en el valor ecológico, dinámico, biológico, intelectual, instrumental, afectivo-social y religioso mostrando en todos los casos un mayor agrado por parte de los docentes.

Hipótesis 3: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de las variables sexo y modalidad de bachillerato del estudiante y naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia de su centro de estudios.

Esta hipótesis, en términos generales, queda parcialmente verificada dado que la mayoría de variables de perfil arrojan diferencias estadísticamente significativas en la mitad o menos de la mitad de los diez valores del cuerpo estudiados. Las variables que más diferencias significativas presentan son el sexo del estudiante, con cinco valores del cuerpo con diferencias significativas y uno cercano a ello, y la provincia de pertenencia del centro, con cuatro valores del cuerpo con diferencias significativas y dos cercanos a ello. La variable que menos diferencias significativas comporta es la naturaleza del centro, dado que sólo los valores religioso e intelectual muestran valores de significatividad cercanos al mínimo. Las variables modalidad de bachillerato y titularidad del centro de estudios sólo muestran diferencias estadísticamente significativas en uno de los diez valores del cuerpo.

Hipótesis 3.1: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable sexo del estudiante en sus dos categorías de hombres y mujeres.

Esta hipótesis queda parcialmente verificada ya que los valores del cuerpo estético, afectivo-social, ético y religioso muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres con mayor agrado por parte de las mujeres, así como en el valor instrumental con mayor agrado por parte de los hombres. Asimismo, el valor dinámico presenta una significatividad en sus diferencias muy cercana al mínimo considerado. Finalmente, cinco de los diez valores del cuerpo descritos muestran diferencias estadísticamente significativas entre hombres y mujeres, y uno muy cercano al mínimo establecido.

Hipótesis 3.2: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable modalidad de bachillerato del estudiante en sus tres categorías de Humanidades y Ciencias Sociales, Ciencia y Tecnología y Artes.

Se rechaza la presente hipótesis en la medida que el valor dinámico es el único que comporta diferencias estadísticamente significativas, evidenciando valores más agradables por parte de los estudiantes de ciencias y tecnología hacia dicho valor.

Hipótesis 3.3: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable naturaleza del centro en sus dos categorías de rural y urbana.

No se confirma dicha hipótesis al no poderse identificar diferencias estadísticamente significativas en ninguno de los diez valores del cuerpo. Son los valores del cuerpo religioso e intelectual los más cercanos a alcanzar una diferencia estadísticamente significativa, sin embargo, no llega a conseguir la diferencia mínima o representatividad requerida. En el caso del valor religioso es el colectivo de estudiantes pertenecientes a centros de naturaleza urbana quienes mayor agrado

muestran, mientras que en el valor intelectual se registra mayor agrado en centros rurales.

Hipótesis 3.4: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable titularidad del centro en sus dos categorías de público y privado-concertado.

Recuérdese la connotación asumida para la categoría centros privados-concertados frente a centros públicos. La muestra disponible era escasa para centros privados y también para centros con concierto en bachillerato, por lo cual se decidió aunar ambas categorías bajo una única denominada centros privados-concertados.

Esta hipótesis queda rechazada dado que el valor del cuerpo religioso es el único que presenta diferencias estadísticamente significativas hacia el menor desagrado de este valor por parte de los estudiantes de centros privados-concertados hacia este valor.

Hipótesis 3.5: Los valores asignados al cuerpo por parte de los estudiantes presentan diferencias estadísticamente significativas en función de la variable provincia de pertenencia del centro en sus nueve categorías de Ávila, Burgos, Salamanca, Segovia, Soria, Palencia, Valladolid y Zamora.

Es importante destacar la realidad acontecida en provincias pequeñas como puedan ser Soria, Ávila o Zamora. La muestra ha sido seleccionada siguiendo el criterio de proporcionalidad respecto de la población total en todas y cada una de sus categorías, de tal manera que las provincias con escaso número de habitantes han delimitado muestras poco numerosas en el presente estudio empírico. En este sentido, aunque se identifiquen diferencias estadísticamente significativas, éstas quedan en tela de juicio por su escasa muestra tenida en cuenta.

Esta hipótesis queda parcialmente verificada en la medida que se definen cuatro de los diez valores del cuerpo como representantes de diferencias estadísticamente significativas, el valor religioso, dinámico, instrumental y afectivo-social. El valor religioso es más agradable para estudiantes de Soria y menos para los de Valladolid, el valor dinámico es más valorado por alumnos de Salamanca y menos por alumnos de Ávila, el valor instrumental es considerado más agradable por alumnos de Segovia y menos por los de Soria y, finalmente, el valor afectivo-social se registra como más agradable por los estudiantes de Salamanca y menos por los de Soria. Asimismo, los valores del cuerpo ético y ecológico registran diferencias cercanas a las consideradas estadísticamente significativas, siendo en ambos casos más agradable en la provincia de Segovia y menos en Zamora. Finalmente, cuatro de los diez valores del cuerpo presentan diferencias estadísticamente significativas y dos cercanos a serlo.

A modo de resumen sobre las hipótesis 2 y 3, se expone la tabla a continuación recogida donde se esquematizan los valores del cuerpo que presentan diferencias estadísticamente significativas teniendo en cuenta cada una de las seis variables de perfil abordadas en el presente estudio empírico, la primera de ellas referida a si el individuo es docente o estudiante (hipótesis 2), y las siguientes a las variables de perfil analizadas dentro del colectivo de estudiantes (hipótesis 3 y sus subhipótesis).

Tabla 72: Valores del cuerpo que presentan diferencias estadísticamente significativas según la variable de perfil estudiada.

Valor Variable	Hipótesis	Confirmación H	Nº de diferencias	1. biológico	2. ecológico	3. instrumental	4. dinámico	5. afectivo-social	6. ético	7. estético	8. religioso	9. intelectual	10. placer
Docente-estudiante	2	Si	7	x	x	x	x	x			x	x	
Sexo	3.1	(Si)	5+(1)			x	(x)	x	x	x	x		
Modalidad	3.2	No	1				x						
Naturaleza	3.3	No	(2)								(x)	(x)	
Titularidad	3.4	No	1								x		
Provincia	3.5	(Si)	4+(2)		(x)	x	x	x	(x)		x		

Nota: los señalados entre paréntesis refieren diferencias cercanas al valor mínimo para ser consideradas estadísticamente significativas.

Asimismo, en la siguiente tabla se resume si la tendencia evidenciada previamente como estadísticamente significativa entre los colectivos estudiados, se muestra agradable o desagradable en cada colectivo resultante de la aplicación de dicha variable.

Tabla 73: Valores con diferencias estadísticamente significativas y su tendencia según la variable de perfil estudiada.

Variable de perfil	Colectivos	Mayor agrado	
Docentes-estudiantes	Docentes	Ecológico, dinámico, biológico, intelectual, instrumental, afectivo-social, religioso	
Sexo	Hombres	Instrumental, (dinámico)	
	Mujeres	Estético, afectivo-social, ético, religioso	
Modalidad	Ciencias y tecnología	Dinámico	
Naturaleza	Urbano	(Religioso)	
	Rural	(Intelectual)	
Titularidad	Privado-concertado	Religioso	
Provincia	Valor	+ agradable	- agradable
	Religioso	Soria	Valladolid
	Dinámico	Salamanca	Ávila
	Instrumental	Segovia	Soria
	Afectivo-social	Salamanca	Soria
	(Ético)	Segovia	Zamora
	(Ecológico)	Zamora	Segovia

Nota: los señalados entre paréntesis refieren diferencias cercanas al valor mínimo para ser consideradas estadísticamente significativas.

Véase que en el caso de la variable de perfil provincia los resultados son más difícilmente esquematizados dadas las nueve categorías en que deriva dicha variable. De este modo, se indica para cada valor del cuerpo con diferencias estadísticamente significativas, cuál es la provincia que más tendencia muestra hacia el agrado y cuál hacia el desagrado.

Es el colectivo de docentes frente al total de estudiantes quien presenta un mayor número de diferencias estadísticamente significativas en los valores del cuerpo, si bien, se registran asimismo diferencias importantes en función de la variable sexo dentro del colectivo de estudiantes y la variable provincia de pertenencia del centro de estudios. Por su parte, el resto de variables tenidas en cuenta, modalidad de bachillerato, naturaleza, y titularidad del centro, sólo presentan diferencias estadísticamente significativas en uno o dos valores del cuerpo (si se tienen en cuenta diferencias cercanas a las consideradas estadísticamente significativas) de los diez descritos, por lo que no se puede afirmar que existan diferencias destacables entre dichas categorías.

El valor religioso es en todo caso un valor controvertido cualquiera que sea la variable de perfil del estudiante tenida en cuenta, sin embargo, no se aborda una interpretación exhaustiva al respecto dado que el objeto de estudio en la presente investigación es el cuerpo y sus valores, y no la tendencia religiosa en cada caso.

De este modo, se puede concluir que las variables de perfil consideradas para clasificar la muestra de estudiantes en las diferentes categorías, no comportan diferencias significativas o importantes sobre los valores del cuerpo, a excepción de la variable sexo y, de manera más dudosa, la variable provincia.

No existen estudios que constaten las diferencias en las variables naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro de estudios en cuanto a los valores del cuerpo se refiere, sin embargo, las justificaciones a las diferencias encontradas en determinados valores concretos podrían buscarse en la casuística que rodea ciertas tendencias socio-educativas al respecto, no siendo en ningún caso objeto directo de estudio de la presente tesis doctoral al no quedar vinculado su campo de conocimiento a los valores del cuerpo como tema central de la investigación.

12.2. Consecución de objetivos

La presente tesis doctoral centra su estudio en los valores del cuerpo para lo cual sigue una línea de creciente concreción. Se comienza con lo más general sobre la conceptualización de los términos con posterioridad empleados, continuando con su determinación en el amplio colectivo de la sociedad occidental actual, y finalmente, en el contexto más reducido de la escuela y la Educación Física.

Una vez finalizada la revisión bibliográfica, obtenidos los resultados del estudio empírico y verificadas las hipótesis inicialmente formuladas, se concreta a continuación la consecución de los tres objetivos planteados al principio de la tesis doctoral.

Objetivo 1:

El **objetivo 1** versa sobre la conceptualización del tema y trata de manera prioritaria, por un lado el estudio del ser humano, su realidad corporal y los valores otorgados al cuerpo y, por otro lado, la contribución de la Educación Física a la educación en valores y los valores asociados a la Educación Física.

Se recuerda que el **objetivo 1** persigue definir las dimensiones del ser humano en su haber corporal, los valores del cuerpo, la contribución de la Educación Física a la educación en valores, y los valores de la Educación Físico-deportiva.

Este objetivo no queda vinculado a ninguna hipótesis contrastable con el estudio empírico por realizarse su tratamiento de manera eminentemente teórica. Por su parte, se lleva a cabo un exhaustivo estudio del tema en cuestión y se expone la perspectiva personal al respecto. En todo caso, se trata de revisiones y aportaciones que aclaran, describen y clasifican la realidad existente desde un enfoque teórico. Así, en el capítulo I se describe al ser humano en su realidad corporal abordando todas sus dimensiones e integrando las aportaciones de las diferentes disciplinas y ciencias que lo estudian. Asimismo, se establece la equivalencia entre las dimensiones descritas en el ser humano y los valores del cuerpo descritos por Casares y Collados (1998) en su test de valores del cuerpo que sirve de instrumento de medida en la presente investigación. Por otro lado, en el capítulo IV se estudia la concreción de los valores sobre el ejercicio de la Educación Física como área curricular en el sistema educativo, detallando su contribución a la educación en valores y los valores asociados a la educación físico-deportiva.

En este sentido, se puede concluir la consecución del objetivo 1 en la medida que se lleva a cabo una exhaustiva revisión literaria en torno al tema encomendado y, posteriormente, con la humilde intención de contribuir a este estudio de manera más personal, se elabora una tabla que esquematiza cada una de las aportaciones personales llevadas a cabo al respecto.

Objetivo 2:

El **objetivo 2** versa sobre la relación entre los valores del cuerpo y la sociedad occidental postmoderna, contrastando la perspectiva descrita por la literatura y los resultados arrojados por la presente investigación empírica.

Se recuerda que en el **objetivo 2** se busca confrontar el valor del cuerpo hegemónico y legitimado en la sociedad occidental contemporánea, descrito a lo largo de la literatura, con el obtenido como resultado de la investigación empírica llevada a cabo en estudiantes.

Dicho **objetivo 2** está compuesto de cinco subobjetivos, de los cuales el primero hace referencia al estudio literario, el segundo al empírico y el tercero a la coincidencia entre lo empírico y lo teorizado. Los restantes pertenecen en todo caso al estudio empírico.

2.1. Descifrar el valor del cuerpo en la sociedad occidental contemporánea a través de la literatura y su revisión bibliográfica.

2.2. Describir los valores del cuerpo predominantes en la sociedad a través del estudio empírico llevado a cabo en la presente investigación con estudiantes.

2.3. Constatar diferencias y similitudes entre el valor del cuerpo descrito por la literatura y el resultado del estudio empírico.

2.4. Definir estereotipos o generalidades en cuanto a los valores del cuerpo de los estudiantes en función de determinadas variables de perfil personal del estudiante, como puedan ser el sexo y la modalidad de bachillerato del alumno, o del centro de estudios, como puedan ser la naturaleza, la titularidad o la provincia de pertenencia de dicho centro educativo.

2.5. Identificar diferencias estadísticamente significativas al contrastar los valores del cuerpo en las diferentes categorías o variables de perfil de los estudiantes tenidas en cuenta.

Los subobjetivos 2.1, 2.2 y 2.3 son ampliamente descritos en la verificación de la hipótesis 1.1, detallando en cada caso los resultados esperados, los obtenidos y la comparación entre ambos, por lo que se puede la consecución de todos ellos.

Los subobjetivos 2.4 y 2.5 contribuyen a la verificación de la hipótesis 3 ampliamente desarrollada en apartados precedentes, por lo que la consecución de estos subobjetivos queda confirmada.

Objetivo 3:

El **objetivo 3** versa sobre la relación entre los valores del cuerpo, la educación occidental actual y la Educación Física. Asimismo, relaciona el presente estudio empírico de maneras diversas con la literatura y legislación educativa revisada.

Se recuerda que el **objetivo 3** perseguía analizar el papel que juega la escuela y la Educación Física en la formación de los valores del cuerpo de los alumnos, basándose en la literatura y la legislación educativa, y motivar la intervención en los valores del cuerpo en ambos contextos, Educación y Educación Física, partiendo de la realidad analizada en el estudio empírico.

Este **objetivo 3** está formado a su vez por diez subobjetivos, de los cuales el primero relata el punto de vista y perspectiva aportada por la literatura y la legislación educativa, los seis siguientes quedan vinculados directa o indirectamente al estudio empírico llevado a cabo en la presente investigación, y los tres últimos teorizan sobre las relaciones mantenidas por todos los implicados en este objetivo.

3.1. Identificar el valor del cuerpo imperante y los valores del cuerpo presentes en la Educación occidental actual y en la Educación Física a lo largo de la literatura y legislación educativa.

3.2. Determinar los valores del cuerpo que muestran mayor agrado entre los docentes de Educación Física según el presente estudio empírico.

3.3. Contrastar los valores del cuerpo definidos por la presente investigación en docentes de Educación Física con los teorizados.

3.4. Comparar los valores del cuerpo obtenidos por los colectivos de estudiantes y docentes.

3.5. Analizar si existen diferencias estadísticamente significativas entre los valores del cuerpo obtenidos en estudiantes y docentes.

3.6. Destapar los valores del cuerpo de los estudiantes y los docentes resultantes del presente estudio empírico como punto de partida para una futura intervención educativa en la formación de los valores del cuerpo.

3.7. Especificar las diferencias encontradas entre los distintos colectivos definidos según las variables de perfil estudiadas, de manera que faciliten la adaptación de la intervención educativa a las características de los sujetos implicados en la acción.

3.8. Establecer relaciones entre sociedad y educación en relación a los valores del cuerpo.

3.9. Valorar la importancia del tratamiento de los valores del cuerpo en el marco escolar dadas las repercusiones que implica.

3.10. Reconocer el potencial de la Educación Física en la formación de los valores del cuerpo de los estudiantes.

Los subobjetivos 3.1, 3.2 y 3.3 se han detallado de manera pormenorizada en el apartado de verificación de hipótesis, concretamente en la hipótesis 1.2, por lo que se concluye la consecución de dichos objetivos.

Los subobjetivos 3.4 y 3.5 son conseguidos en la medida que persiguen verificar la hipótesis 2, previamente descrita.

Los subobjetivos 3.6 y 3.7 relacionan el estudio empírico llevado a cabo en toda su envergadura con la intervención educativa futura al perseguir el análisis y descripción de la realidad en docentes y estudiantes en cuanto a valores del cuerpo. El único punto de partida en cualquier intervención educativa puede ser la descripción de una realidad que marca la adaptación del proceso a los sujetos implicados en el acto educativo. En este sentido, y dado que los valores del cuerpo son detalladamente descritos, estos subobjetivos quedan conseguidos.

El subobjetivo 3.8 sobre las relaciones bidireccionales entre educación y sociedad es ampliamente desarrollado a lo largo del capítulo III y IV, por lo que se considera alcanzado. Se conciben dos perspectivas educativas, socializadora y personalizadora, vinculadas al mismo tiempo a dos perspectivas axiológicas de objetivismo y subjetivismo.

Asimismo, los subobjetivos 3.9 y 3.10 se ocupan de detallar la importancia del tratamiento de los valores del cuerpo en la educación y en la Educación Física, lo cual es estudiado en profundidad en los capítulos III y IV respectivamente siguiendo a los autores más relevantes en dicho campo de estudio, a la vez que emitiendo una valoración personal al respecto. En este sentido, dichos subobjetivos se consideran conseguidos.

CONCLUSIONES GENERALES

Los valores engendran la vida de la que emergen descubriendo su esencia más humana, aquella que no sólo le vincula a la materia que le da forma a su estructura sino función superior a su coyuntura.

Los valores son inherentes a la sensibilidad humana, a su percepción profunda de la realidad, del mundo que rodea y del más desconocido mundo interior. Su valía trasciende la materialidad de cualquier existencia, descubriendo su haber verdadero.

En este contexto, definir un hecho, cualquiera que sea su tipología, características o casuística, equivale a identificar los valores que lo representan. Así, son muchas las disciplinas que contribuyen a moldear y describir los valores desde la perspectiva que tales contemplan.

Asimismo, el término valor acoge numerosas acepciones que, en todo caso, subrayan su valía. De entre todas las connotaciones asumidas por dicho término, en la presente tesis doctoral se asume el término de valor según lo define Gervilla (2000a:17), *“una cualidad, ideal o real, deseada o deseable por su bondad, cuya fuerza estimativa-utópica orienta la vida humana”*. Asimismo, se viaja por el concepto de valor desde el ámbito educativo más general hasta verse concretado en la Educación Física como materia curricular.

A este respecto, el término valor en el marco de la Educación Física aparece de forma prioritaria en dos sentidos. Por un lado, como su contribución a la educación en valores, y por otro lado, como los valores asignados al ejercicio de la Educación Física. En el primer caso los valores refieren valores morales, máximas de comportamiento ético y cívico, en principio, universalmente reconocidos. En el segundo caso, los valores designan las funciones de la Educación Física basándose en la contribución del movimiento corporal o práctica físico-motriz a sus objetivos educativos.

En ambos sentidos, el término valor en el marco de la Educación Física ha descubierto su gran potencialidad educativa. Así, Pastor (2009:34), Frost y Sims (1974), Gómez (2003) o Gutiérrez (1995) describen su contribución a la educación en valores, y Pastor (1997:211) las funciones asumidas por la Educación Física. Finalmente, se concluye detallando la elaboración personal en cada caso que emerge de todas las aportaciones y referencias consultadas. La perspectiva de la Educación Física en valores podría resumirse en torno a dos ejes según su carácter individual o social, y sus funciones entorno a siete dimensiones.

La contribución de la Educación Física a la educación en valores en su faceta individual se centra en la mejora, exigencia, desarrollo y descubrimiento de cualidades varias que oscilan desde las más materiales, como puedan ser la salud o la catarsis, hacia otras más etéreas como puedan ser el esfuerzo, la autodisciplina, la iniciativa, la valentía, el autoconocimiento o la autorrealización entre otras. Mientras, su faceta social se orienta hacia la intervención y el nacimiento de cualidades como el respeto, la participación, la empatía o la fidelidad.

Los valores de la Educación Física pueden ser esquematizados en siete dimensiones derivadas de la interrelación de la física, psicológica, social, ética, filosófica, intelectual, y en funciones prioritariamente de desarrollo y perfeccionamiento basadas en el movimiento corporal. Así, el trabajo en Educación Física queda dirigido a aspectos más físico-motrices, psicológicos, ético-morales, existenciales o racionales.

Paralelamente, se opta por una visión particular del ser humano que lo divide en estructura y función, ya sea primaria (refiere a la fisiología o función vital) o secundaria (refiere a la actividad más compleja de relación con el mundo, los otros, sí mismo o las ideas). En este contexto, el haber corporal, el cuerpo, es descifrado en ambos sentidos, estructura y función, superando así cualquier perspectiva dualista. El todo no equivale en ningún caso a la suma de las partes ya que eso obviaría la única verdad inherente a la vida, la dimensión interrelacional de la conexión de cada una de las partes como unidad hermética e indivisible. El ser humano y, por ende, el cuerpo humano, sería así una unidad formada por todas las dimensiones que lo definen, y sus valores del cuerpo serían el axioma que identifica la realidad de su existencia y su sensibilidad al mundo.

Dado que es el test de valores del cuerpo de Casares y Collados (1998) el que sirve de instrumento de medida en el presente estudio empírico se ha procedido a identificar la organización del ser humano en estructura y función previamente descrita con los valores del cuerpo definidos por los citados autores en el test de valores del cuerpo. De este modo, la estructura del cuerpo es representada por la anatomía de su materia y sustancia corporal y la fisiología de ésta como función primaria e inferior en el mantenimiento vital de todos los órganos y sistemas. Así, sus valores del cuerpo asociados son biológico, instrumental, dinámico, placer, estético y ecológico. Mientras, la función secundaria o superior quedaría ubicada en la sensibilidad humana ya sea vinculada a la lógica, a uno mismo, a las personas, al mundo o a la vida. Los valores del cuerpo asociados así a estas dimensiones serían respectivamente el intelectual, afectivo-social, ético y religioso.

Por su parte, la Biología queda definida como el estudio de la estructura corporal y su función primaria, mientras la Psicología centra su interés en la función secundaria derivada de ésta, centralizada en el cerebro como centro neurálgico regulador del ejercicio de su función. La Psicología se encarga así del estudio del intelecto y sus fases evolutivas, así como del terreno emocional y su desarrollo. Al mismo tiempo, analiza las repercusiones de dicho progreso sobre cualquier ejercicio derivado de dicho gobierno cerebral en contacto con el mundo y la experiencia, si bien, estos conocimientos sobre el haber existencial, espiritual, ético, moral o incluso religioso, son específicamente estudiados por otras disciplinas como pueda ser la Filosofía. La Filosofía centra su atención en la concepción del ser humano y su existencia, la cual ha evolucionado a lo largo de la historia entre posicionamientos dualistas y perspectivas unitarias. Al mismo tiempo, cualquier reflexión filosófica en un momento y lugar de la historia es objeto de reflexión por parte de la Sociología, por lo que Filosofía y Sociología coinciden en determinados campos del conocimiento.

La literatura revisada sobre la sociedad occidental contemporánea destaca un desmesurado culto al cuerpo llegando a ser descrito por Bernard (2006) como una *"apología del cuerpo"*, una profunda preocupación por el cuerpo que llega a magnificarse hasta tal punto que tiende a convertirse en la esencia misma de la humanidad.

A este respecto, Gervilla (2000) explica que el cuerpo postmoderno es un cuerpo que tiene como fundamento la crítica a la modernidad y desemboca en una fragmentación moral y un pluralismo de valores como consecuencia de todo absoluto y la exaltación de la vida bajo el presente festivo de "Dionisios" y "Narciso". El cuerpo se constituye en un verdadero objeto de culto siempre supervalorado.

Según señala Lipovetsky (1994), el narcisismo identifica la apariencia del cuerpo con el ser profundo y liga el problema de la expresión al de la autenticidad.

Baudrillard (2009:155) subraya que tras el puritanismo se "redescubre" el cuerpo como liberación sexual y física en la publicidad, la moda, la cultura de masas. Testimonios de ello inundan el día a día: el culto higiénico, dietético, terapéutico de que se rodea al cuerpo, la obsesión de juventud, de elegancia, de virilidad-feminidad, los tratamientos de belleza, los regímenes, las prácticas sacrificiales asociadas a él, el Mito del Placer que lo envuelve, etc. La propaganda de hoy no se olvida de recordar que sólo se tiene un cuerpo y hay que salvarlo, convenciendo al hombre de su cuerpo, contrariamente a lo que sucedía en generaciones pasadas en que se trataba de convencer del "no cuerpo".

Se puede decir que son muchos los autores que se han preocupado por analizar y sintetizar en qué niveles la sociedad occidental contemporánea rinde culto al cuerpo. Así, Gervilla (2000) resume el cuerpo postmoderno como cuerpo: sex-ducción, narcisista, estético e indoloro o del post-deber. Del mismo modo, Lipovetsky (2000) establece cuatro ámbitos: sexo, narcisismo, estética e indoloro. García y Alemany (1996:106) resumen las tendencias actuales en: atención y cuidado hedonista, cuerpo admirable y cuerpo como valor instrumental. Siguiendo a Ribeiro (2003) se establecen cuatro categorías: bienestar, energía y destreza, placer y apariencia. Pastor (2009:11) subraya como principales características del cuerpo postmoderno: saludable, aparente

y hedonista. Asimismo, Vázquez (2001) señala tres indicadores principales del culto al cuerpo: la belleza, la salud y el rendimiento.

Este desmesurado culto al cuerpo que asedia la sociedad occidental contemporánea y el cuerpo postmoderno sólo es abordado desde su dimensión más material, olvidando y llegando a negar sus dimensiones emocional, existencial y espiritual. Como decía Heidegger (2009), no es el tiempo de la filosofía, ni de cualquier aspiración meramente humana.

En esta misma línea, Baudrillard (2009) sostiene que hoy el cuerpo ha llegado a ser objeto de salvación, ha sustituido literalmente al alma en su función moral e ideológica.

Asimismo, Lipovetsky (2000) señala que desde hace medio siglo se ha puesto en marcha una nueva lógica de secularización de la moral, independiente de toda religión y de todo deber, por cuanto consiste en la disolución del deber mismo. La idea de sacrificio está totalmente deslegitimizada, la moral no exige consagrarse a un fin superior a uno mismo, se estimulan los deseos inmediatos, la pasión del ego, la felicidad intimista y materialista, pasando el Bien al bienestar.

Siguiendo a Le Breton (2002:28), la concepción moderna del cuerpo implica *“que el hombre se ha separado del cosmos (ya no es el macrocosmos el que explica la carne, sino una anatomía y una fisiología que sólo existen en el cuerpo), de los otros (pasaje de una sociedad de tipo comunitaria a una sociedad de tipo individualista en la que el cuerpo es la frontera de la persona) y, finalmente, de sí mismo (el cuerpo está planteado como algo diferente de él)”*.

En este contexto, la educación, en su misión personalizadora podría optar por redireccionar al ser humano hacia su reconciliación con el cuerpo, construyendo así una sociedad de hombres no fragmentados sino enteramente reconocidos como unidades únicas de vida indivisible. La Educación Física se torna la vía educativa más privilegiada de acceso a lo corporal, sin embargo, los valores del cuerpo en ella visibles no contradicen la tendencia general mostrada a nivel social, sino más bien, contribuyen a reproducir la concepción del cuerpo postmoderno en la cultura occidental hegemónica.

La literatura especializada en Educación Física recoge las influencias de las corrientes más importantes atravesadas a lo largo de su historia, desarrollo y evolución (Barbero, 2007:34-35), así como la prescripción de contenidos en Educación Física que componen su currículo (Decreto 42/2008, de 5 de junio⁹). Se recuerda que las principales corrientes en Educación Física son: la físico-deportiva, de la psicomotricidad, de expresión y la no nombrada de esbeltez u odio a la grasa. Asimismo, los contenidos se dividen en dos bloques, actividad física y salud, y actividad física, deporte y tiempo libre, el cual a su vez engloba contenidos dispares como los

⁹ Se recuerda que la referencia legislativa a lo largo de la presente tesis doctoral en materia educativa es la LOE (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) puesto que se trata de la ley vigente en el momento en que se desarrolla el correspondiente estudio empírico.

deportes, la expresión corporal o las actividades físico-deportivas en el medio natural. En ambos casos, se puede partir de la concepción que define el término Educación Física como una parte de la educación basada en el movimiento del cuerpo, se pueden priorizar los objetivos de salud que entienden el cuerpo en su única dimensión material, y se puede reconocer como tendencia generalizada un cuerpo que reproduce técnicas cada vez más codificadas y diversificadas, y que busca alcanzar la ejecución técnica ideal en beneficio de mayores logros o rendimientos en cada disciplina.

Tras una exhaustiva revisión literaria, se comprueba cómo la Educación Física se define en su característica de dinamismo o de movimiento, mientras queda influida por las implicaciones que acompañan a las diferentes corrientes que la han nutrido y los objetivos y contenidos que la conforman.

Finalmente, se observa cómo la revisión bibliográfica llevada a cabo sobre el cuerpo en la sociedad occidental contemporánea y en la Educación Física actual, denuncia un cuerpo fragmentado que se define de manera única sobre su materia olvidando toda dimensión emocional, existencial y espiritual. Es decir, el cuerpo es concebido en su estructura, pero no en su función secundaria. Esta idea es sintetizada en la tabla recogida en el anexo 6, donde se detallan los valores del cuerpo más y menos influyentes en los diferentes contextos: universal, sociedad occidental contemporánea, educación y educación física.

La estructura de la materia y la función derivada de ésta son dos realidades conectadas hasta tal punto que no pueden ser concebidas de manera aislada. Tal es así que Hillman (1999), discípulo de Carl Gustav Jung, sostiene la tesis de que una persona puede enfermar no sólo porque las células de su cerebro enfermen, sus conexiones sinápticas a nivel estructural o de su función fisiológica más primaria, sino que también el vacío del alma puede generar enfermedades mentales. El alma necesita sentir, emocionarse, pensar, razonar, dudar de su existencia, creer, tener moral, en definitiva, experimentar su naturaleza humana.

Esto conduce a una vivencia del cuerpo en que, según lo describe Vigarello, el cuerpo se caracteriza por su ausencia en un lugar no cálido o acogedor, sino hostil en su forma, lo cual destaca la distancia respecto del cuerpo que, convertido en objeto, puede ser manipulado en un ambiente que perdió él mismo su referencia simbólica e inmediata al cuerpo, no siendo así auténtica su vivencia.

Ante esta realidad descrita por la literatura en que sociedad, educación y educación física denuncian un cuerpo que enferma de frivolidad, que anhela la tierra, el reencuentro con sus raíces, su naturaleza humana, un cuerpo que sólo entiende la estructura de la materia que lo forma pero lo desvincula de cualquier función humana, emerge la presente investigación empírica. En primer lugar se trata de contrastar lo descrito por la literatura, tanto para la sociedad, como para la Educación Física, con los resultados del estudio empírico, y en segundo lugar, de dibujar la realidad en base a los resultados obtenidos, para poder intervenir en educación de una manera más adecuada y adaptada a las características particulares del escenario concreto de actuación.

Partiendo de la base que los valores del cuerpo definen la forma en que cada persona concibe el haber corporal, la presente investigación empírica persigue

identificar los valores del cuerpo de los estudiantes de primero de bachillerato de Castilla y León como representativos de la sociedad occidental contemporánea, y de los docentes de Educación Física como parte de dicha sociedad, pero a la vez, como colectivo con determinadas particularidades vinculadas a su profesión o motivación concreta por la actividad física. Asimismo, pretende constatar las diferencias más representativas entre ambos colectivos, estudiantes y docentes, y entre los diferentes grupos de estudiantes según determinadas características consideradas.

El estudio empírico llevado a cabo centra su atención en los valores del cuerpo como representantes de su concepción misma. La investigación se realiza desde finales del segundo trimestre hasta finales del tercer trimestre del curso escolar 2014/15. Se analiza una muestra de 536 estudiantes de primero de bachillerato de la comunidad autónoma de Castilla y León que, en todo caso, cumple con el mínimo establecido mediante el procedimiento de muestreo aleatorio simple para poblaciones finitas y, secundariamente, una muestra de 26 docentes de Educación Física que, en todo caso, imparten clase en alguno de los 60 centros participantes.

Por su parte, la muestra de estudiantes se ha dividido en cinco categorías determinadas por las cinco variables de perfil consideradas, el sexo y la modalidad de bachillerato del alumno, y la naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro escolar. La muestra escogida se ha confeccionado siguiendo el criterio de una distribución homogénea respecto del total de la población en cada una de estas cinco categorías.

El test de valores del cuerpo de Casares y Collados (1998) que sirve de instrumento de medida en la presente investigación se estructura en 250 ítems agrupados en 10 bloques de 25 ítems, cada uno de los cuales refiere un valor del cuerpo. Los resultados del test pueden ser descritos teniendo en cuenta los valores asignados a cada uno de los ítems, o procedimiento por palabras, o contemplando directamente los valores del cuerpo en función del resultado calculado en cada caso, denominado procedimiento por valores del cuerpo. Ambos procedimientos a su vez pueden ser analizados según sus frecuencias o sus valores medios, resultando cuatro metodologías. Los resultados derivados del análisis por valores medios, ya sea por palabras o por valores del cuerpo, son coincidentes, por lo que finalmente se pueden diferenciar tres metodologías de análisis.

Estas tres metodologías anunciadas describen resultados muy variados, sin embargo, se muestran de manera prioritaria los obtenidos mediante el procedimiento de valores medios puesto que es a partir de ellos sobre los únicos que se pueden aplicar las técnicas de estadística inferencial con el objeto de analizar la significatividad de las posibles diferencias entre estudiantes y docentes, y entre los diferentes grupos de estudiantes acorde a sus variables de perfil. Así, tras comprobar que las variables valores del cuerpo no se distribuyen normalmente, se decide aplicar test no paramétricos, concretamente la prueba U de Mann-Whitney para los casos de comparación entre dos grupos y la prueba H de Kruskal-Wallis para los casos de comparación entre más de dos grupos. Si bien, para obtener una mayor robustez de los resultados se realizan igualmente los test paramétricos análogos, como son el F-test para el caso de comparación de dos muestras o el análisis ANOVA para más de dos

grupos. Previo a estos análisis se verifica la validez y fiabilidad del instrumento de medida mediante el alfa de Cronbach, obteniendo la conveniencia del mismo.

Para el desarrollo del estudio, y de la metodología expuesta, se aplican técnicas avanzadas de hoja de cálculo, como puedan ser tablas dinámicas y sus gráficos, así como el programa estadístico-económico SPSS v.23.

El estudio llevado a cabo sobre el conjunto de estudiantes y el conjunto de docentes aborda las tres metodologías previamente descritas con la intención de enriquecer los resultados, si bien, se considera el procedimiento de valores medios como el más oportuno dado que el objetivo último persigue determinar los valores del cuerpo del individuo y, además, el procedimiento por valores medios es el único que permite aplicar estadística inferencial. Por estas razones, así como por no aumentar la dimensión de la tesis de forma desmesurada, para las comparaciones entre estudiantes según las cinco variables de perfil, se emplea únicamente este segundo procedimiento, analizando tanto sus valores medios como las frecuencias del valor preferido.

Cabe destacar la importancia de la metodología empleada sobre los resultados obtenidos, ya que éstos presentan diferencias muy notables en función del procedimiento y análisis llevado a cabo. Así por ejemplo el valor religioso es, en el análisis por valores medios, el último en todas las jerarquías derivadas de la variable provincia, sin embargo, cuando éste es analizado según las frecuencias del valor preferido, en Soria queda en cuarta posición en la jerarquía.

Asimismo, obsérvese que los resultados obtenidos en primer lugar son las diferentes puntuaciones asignadas, con un valor numérico, y éstos son en segundo lugar traducidos a su correspondiente jerarquía axiológica. Se destaca que los cambios en las puntuaciones no siempre conducen a un reposicionamiento en la estructura jerárquica, así por ejemplo los docentes de Educación Física muestran mayores puntuaciones o más agradables en siete de los diez valores del cuerpo descritos, sin embargo, sólo el valor dinámico y biológico ven intercambiadas sus posiciones, a pesar de ser todas ellas diferencias estadísticamente significativas.

El estudio se inicia con los estudiantes y seguidamente los docentes para, a continuación establecer una comparativa entre ambos colectivos y, finalmente, se analiza el grupo de estudiantes según las variables de perfil contempladas.

Los resultados derivados del estudio con estudiantes definen el valor del cuerpo placer como hegemónico, y así en la sociedad, dado que ocupa en todo caso el primer puesto en las tres jerarquías resultantes. Por el contrario, el valor religioso tiende a ocupar los últimos puestos en todas las jerarquías pese a las grandes dispersiones observadas en las respuestas. Asimismo, los valores biológico, estético, intelectual y afectivo-social se muestran en todas las jerarquías como los más agradables después del valor placer. Por el contrario, los valores ecológico, ético, instrumental y dinámico se muestran como los menos agradables después del valor religioso.

Paralelamente, la revisión bibliográfica describe una sociedad cuyos valores del cuerpo descansan sobre sus dimensiones más materiales, inmediatas y no

demandantes de sacrificio, relegando a un segundo plano aquellas menos materiales, tangibles, inmediatas y exigentes de sacrificio. Así, como resumen de la literatura previamente descrita, se puede decir que se anuncian seis valores del cuerpo como hegemónicos en la sociedad actual, el valor biológico, estético, placer, intelectual, afectivo-social e instrumental, y cuatro como relegados a un segundo plano, el valor ético, religioso, dinámico y ecológico. Recordando las aportaciones de la literatura más importantes que contribuyen a los valores previamente destacados se pueden señalar las intervenciones a continuación descritas.

De acuerdo con Gervilla (2000), Lipovetsky (2000), García y Alemany (1996:106), Ribeiro (2003), Vázquez (2001), Alemany y García (1996:105), o Pastor (2009:11), se subrayan los valores del cuerpo placer, biológico y estético como hegemónicos en la sociedad occidental contemporánea.

El valor del cuerpo instrumental también es anunciado como hegemónico por algunos autores como García y Alemany (1996:106).

Asimismo, la sociedad identifica un valor intelectual que caracteriza toda una herencia dualista que idolatra la mente en detrimento del cuerpo como materia y estructura. Véase en este caso el posicionamiento del dualismo cartesiano. Por su parte, el valor afectivo-social es inherente a la naturaleza humana y su haber emocional, a pesar de la represión que sufre en la sociedad occidental contemporánea. Se recuerdan en este caso las contribuciones de Stanley Keleman sobre su anatomía emocional, y de Lapierre y Aucouturier sobre las normas del cuerpo social.

Siguiendo a Heidegger (2009), Baudrillard (2009) o Lipovetsky (2000), se puede anunciar que los valores ético y religioso no son prioritarios en la sociedad actual.

Además, los valores dinámico y ecológico son denunciados poco agradables por la literatura. El poco agrado anunciado hacia el valor dinámico es debido al sedentarismo que persigue el estilo de vida en la sociedad actual. Y el poco agrado hacia el valor ecológico queda vinculado al éxodo masivo a las ciudades que alejan al hombre de la naturaleza que le identifica.

Se comprueba cómo es el valor instrumental el único no coincidente, ya que es registrado como menos agradable en el estudio empírico frente a su contribución hegemónica según la literatura aportada.

Finalmente, se puede resumir la coincidencia de los valores del cuerpo resultantes del estudio empírico con los teorizados en nueve de los diez valores, lo cual conduce a verificar la hipótesis 1.1.

Mientras la muestra de estudiantes es identificada como representativa de la sociedad occidental postmoderna, la muestra de docentes describe las particularidades concretas de la disciplina que los vincula, la Educación Física. Los docentes describen mayormente los valores del cuerpo legitimados por la sociedad actual, a pesar de determinadas características concretas que los vinculan a la actividad física o su ejercicio profesional.

Los resultados del estudio empírico llevado a cabo con docentes anuncian la primera posición para el valor del cuerpo placer y la última para el valor religioso. Paralelamente, se identifica el valor biológico, dinámico, intelectual y afectivo social

como los siguientes más agradables por detrás del valor placer, y el valor ético, ecológico, instrumental y estético como los siguientes menos agradables por detrás del valor religioso.

Retomando la bibliografía general previamente descrita sobre el cuerpo postmoderno en la sociedad, y enriqueciéndola con la literatura específica en Educación Física, se puede decir que los docentes describen el perfil dibujado en la sociedad a excepción del valor instrumental, que es poco agradable en el estudio empírico y subrayado como agradable en la literatura, y los valores estético y dinámico que ven intercambiadas sus posiciones en la jerarquía axiológica. El valor estético es anunciado por la literatura como hegemónico en la sociedad y el dinámico como secundario, sin embargo, los resultados empíricos denuncian la tendencia opuesta, quizás por la especial vinculación de los docentes con la actividad física y el movimiento del cuerpo. Finalmente se muestra la coincidencia en ocho de los diez valores del cuerpo entre lo obtenido empíricamente y lo teorizado confirmando la hipótesis 1.2.

En este caso, es importante destacar que la escasa muestra de docentes limita la validez de los resultados arrojados en la investigación.

Comparando estos resultados con los obtenidos por los estudiantes como representantes de la tendencia social contemporánea, se comprueba que existe gran coincidencia entre las jerarquías de ambos colectivos a excepción de lo sucedido en los valores estético y dinámico, siendo el primero más agradable para los estudiantes y el segundo para los docentes de Educación Física debido a lo previamente explicado.

Paralelamente, se realiza un análisis de las diferencias estadísticamente significativas entre docentes y estudiantes partiendo del procedimiento de valores medios. Se constatan diferencias estadísticamente significativas en el valor dinámico, biológico, ecológico, intelectual, instrumental, afectivo-social y religioso, en todo momento, mostrando mayor agrado por parte de los docentes de Educación Física, lo cual conduce a verificar la hipótesis 2. Este mayor agrado por parte de los docentes puede ser debido a su mayor contacto con la Educación Física, la cual puede ser caracterizada en sí misma por el movimiento corporal y definida por las corrientes que la han influido a lo largo de la historia (Barbero, 2007:34-35) y los contenidos que estructuran su currículo actualmente (Decreto 42/2008, de 5 de junio). Esta vinculación puede concretarse en las siguientes relaciones mantenidas entre cada uno de los valores del cuerpo que recogen diferencias estadísticamente significativas y lo teorizado sobre dichos valores.

El valor dinámico define la Educación Física en sí misma al tratarse de un cuerpo en movimiento; el valor biológico puede ser vinculado a la corriente físico-deportiva descrita por Barbero, a la vez que al bloque de contenidos del currículo actividad física y salud; el valor ecológico puede asociarse al contenido de actividades físico-deportivas en el medio natural prescrito en el currículo de bachillerato; el valor intelectual parece unirse a la tendencia generalizada en educación que subordina el cuerpo material al intelectual. Asimismo, puede ser fruto de la influencia de la corriente de Psicomotricidad descrita por Barbero; el valor afectivo-social podría evidenciar la influencia de la corriente de expresión descrita por Barbero o el

contenido correspondiente de expresión corporal prescrito en el currículo; por su parte, los valores del cuerpo instrumental y religioso hacia los que los docentes también muestran mayor agrado respecto de los estudiantes, no pueden asociarse a ninguna corriente o tendencia característica de la Educación Física, si bien, quizás el mayor factor de diferencia entre docentes y estudiantes sea la edad media, de tal manera que los docentes pueden verse más influidos por la inercia tradicional o por el vagaje de la experiencia.

De la misma manera que se lleva a cabo el análisis de las diferencias entre estudiantes y docentes, se aborda la diferenciación entre estudiantes según las cinco variables de perfil consideradas, sexo, modalidad de bachillerato, naturaleza del centro de estudios, titularidad del mismo y provincia a la que pertenece. La variable que mayor número de diferencias estadísticamente significativas comporta es el sexo (con cinco diferencias significativas y otra cercana a serlo), seguida de la provincia (con cuatro significativas y otras dos cercanas). Las otras tres variables no llegan en ningún caso a evidenciar más de dos valores del cuerpo con diferencias estadísticamente significativas. Esto conduce a la verificación parcial de la hipótesis 3.

En lo que se refiere a la variable sexo del estudiante se puede decir que las mujeres muestran mayor agrado hacia los valores estético y afectivo-social, y los hombres hacia el valor instrumental e incluso dinámico (no alcanza a ser una diferencia estadísticamente significativa).

Estas diferencias entre sexos también son contempladas y, así, contrastadas con la literatura. Las mujeres, según describen Ramos, Rivera y Moreno (2010), Mataix (2012) o Tubert (1992:149), muestran mayor preocupación por alcanzar la imagen corporal definida socialmente y estereotipada como ideal de perfección, mientras los hombres son más prácticos y culturalmente se les exige serlo. El hombre, según recogen Álvarez (2002), Naifeh y Smith (1987) o Riso (2003), dedica menos valor al cuerpo en su dimensión afectivo-social que la mujer, quien puede mostrarse más débil puesto que es su función en la evolución natural y crianza de los hijos.

El paso previo a cualquier posible intervención educativa, en este caso en los valores del cuerpo, implica una primera aproximación a la realidad existente. Se trata de describir las características que identifican los valores del cuerpo de los individuos para poder adaptar el proceso educativo al contexto de intervención concreto.

Existe acuerdo en afirmar que la Educación Física es la materia por excelencia más directamente relacionada con el cuerpo, por lo que descansa sobre ella la mayor responsabilidad en la formación de valores del cuerpo de los estudiantes. La casuística que engloba la realidad de la intervención educativa en Educación Física le presta unas características particulares que enriquecen sobre manera su potencialidad para una formación en los valores del cuerpo. Sin embargo, la lectura de la realidad concluye que dicho tema no es tratado a nivel práctico por los docentes de Educación Física, ni a nivel teórico por los documentos legislativos.

Sin embargo, no son las leyes educativas quienes realmente definen la educación sino los docentes al cargo de ejecutarlas. Los valores residen en las personas que los hacen nacer, pervivir o desvanecerse, no en las cosas, documentos inertes sin capacidad de humanizar. Por esta razón, la presente investigación no sólo dirige su

atención sobre los estudiantes como colectivo receptor de la educación, sino sobre los docentes como colectivo encargado de dirigir el proceso educativo.

La corriente social desvelada a lo largo de la literatura y confirmada con los resultados arrojados por el estudio empírico llevado a cabo, describe un cuerpo postmoderno desunido y fragmentado que sufre síntomas patológicos al sentir la falta de humanidad que le persigue.

La Educación Física es, en este contexto, quizás la vía de acceso a la formación de los valores del cuerpo más privilegiada a estas edades de especial vulnerabilidad al hecho corporal. La práctica de la Educación Física crea gran cantidad de situaciones que prometen un posible aprendizaje simbólico, que acercan a la persona a su realidad, a la única verdad que la describe y no la que se esconde tras la máscara social, o la ciega imagen de una mirada que no quiere ver, que no quiere sentir el mundo, las personas o a sí mismo.

El reto educativo es recordar que el cuerpo debe ser reformulado, redimensionado, reconquistado, rehabilitado, redescubierto, reconocido y, finalmente rehumanizado.

Bernard (2006:141) propone *“Crear y controlar un modo de cultura que nos presente una imagen del cuerpo lo menos alienante posible, que permita la expresión libre de todos los cuerpos en sus deseos y sus acciones recíprocas”*.

Denis (1980:180) sostiene que *“La sociedad futura debe “hacer de la marginalidad un valor central”, no para “recuperarla”, es decir, normalizarla al desnaturalizarla, sino para evolucionar constantemente gracias a la expresión pura de la marginalidad. La valoración de lo atípico garantiza el derecho a la diferencia”*. Continúa diciendo (Denis, 1980:181) que *“No puede tratarse de fabricar prototipos destinados a ser reproducidos en serie; se trata de favorecer la creación de unidades de vida, cada una de las cuales se desarrolle de acuerdo con un principio de originalidad ejemplar”*.

En todos los tiempos y lugares las sociedades se muestran hostiles a las innovaciones, la cultura oficial teme el atentar a su norma. No obstante, el cambio real se torna complicado en esta sociedad ya que, según describe Bertin (2000), en todos los dominios se encuentra la imposibilidad de franquear la barrera del potencial de una organización social que reclama pruebas concretas de éxito antes de tomar decisiones, pero que rechaza la experimentación que podría suministrarle esas pruebas. Sin embargo, el cambio se reclama como imprescindible en una sociedad que enferma de frivolidad, de falta de humanidad, de seres humanos sin identidad, fragmentados, desunidos, y sólo reconocidos en su apariencia más externa o urgente.

La experimentación es la única vía de cambio, si bien, para dicha experimentación es necesaria una previa investigación que describa, con el mayor lujo de detalles, la realidad preexistente. En la presente tesis doctoral se detalla la realidad acontecida en docentes de Educación Física y estudiantes teniendo en cuenta sus variables de perfil, sin embargo, cualquier información adicional que defina la realidad actual enriquece la información disponible y mejora la adaptación de la intervención.

Así, a continuación se detallan las futuras líneas de investigación contempladas. Unas enmarcadas en el ámbito educativo, y otras en un contexto de actuación más amplio.

Inicialmente el presente estudio pretendía tres líneas de investigación, por una parte analizar la influencia de las cinco variables expuestas, sexo, modalidad de bachillerato, naturaleza, titularidad y provincia de pertenencia del centro de estudios sobre los valores del cuerpo de los estudiantes de primero de bachillerato de la Comunidad Autónoma de Castilla y León, por otra parte estudiar las posibles respuestas generalizadas de todos aquellos alumnos pertenecientes al mismo centro educativo que pudieran arrojar determinados resultados en cuanto a la influencia del Proyecto Educativo de Centro o filosofía de actuación del mismo en lo que a los valores del cuerpo se refiere, y finalmente, indagar sobre la influencia de los valores del cuerpo del profesor de Educación Física sobre los valores de los estudiantes a este respecto, analizando las posibles coincidencias entre los valores del profesor y los de su grupo de alumnos.

Para cada una de las tres líneas de investigación pretendidas se necesitaba configurar una muestra de cuestionarios totalmente diferente. En lo que se refiere a la primera línea de investigación, la finalmente escogida, se necesitaba alcanzar una muestra homogénea de tal manera que asegurara de manera equilibrada su representación en cada una de las cinco categorías estudiadas. El segundo caso, o del estudio entre centros, obligaba a tabular y corregir el total de los cuestionarios recogidos, lo cual lo hacía inviable dadas las limitaciones temporales. Y la tercera línea, o estudio de la influencia del profesor de educación sobre su grupo de alumnos, podía ser bastante limitado ya que sólo 25 centros (un centro envía el cuestionario de dos profesores dado que comparten docencia en primero de bachillerato) de los 60 participantes (de los 274 existentes) adjuntaron el test de los valores del cuerpo del profesor de Educación Física. Por esta razón, se optó por dirigir la vía de investigación en una única línea dejando el resto para futuras líneas de investigación.

Paralelamente, se desprenden líneas futuras de investigación muy variadas que analizan los valores del cuerpo en diferentes contextos con el objetivo de determinar las posibles influencias de dicho contexto o variable. Así, una posible línea de investigación sería analizar los valores del cuerpo en los diferentes países según su currículum, legislación educativa, y forma de entender la Educación Física, o incluso, dentro de un mismo país, en este caso España, las diferencias entre comunidades autónomas, ya que éstas tienen competencia en materia educativa.

Asimismo, podría llevarse a cabo una comparativa de los resultados obtenidos en el curso escolar 2014/1015 con los obtenidos dentro de diez años cuando la LOMCE, o cualquier nueva ley educativa al respecto, esté completamente instaurada o la sociedad haya sufrido otro cambio o evolución.

Por otra parte, sería interesante aplicar el cuestionario de valores del cuerpo en otros contextos, como podría ser un club deportivo profesional y otro de deporte base, o en un grupo de mujeres en sus clases de ejercicios hipopresivos postparto, o en una sesión de rehabilitación-fisioterapia, o en un grupo de alumnos con discapacidades varias en sus sesiones de psicomotricidad, o incluso, alejándose de la premisa

movimiento del cuerpo, en contextos más amplios como el de una iglesia o el nivel socio-económico.

En otro orden de futuras líneas de investigación, se plantea la posibilidad de actualizar el cuestionario elaborado por Casares y Collados en 1998 sobre los valores del cuerpo para la sociedad actual, así como adaptarlo a niveles educativos inferiores con la intención de llevar a cabo un estudio longitudinal en un mismo grupo de alumnos a lo largo de su escolarización, por ejemplo, en cuarto curso de educación primaria y en cuarto de educación secundaria, para observar los cambios acaecidos a lo largo de su evolución, ya sean debidos a un desarrollo psico-bio-fisiológico innato y universal, o a las influencias recibidas del indisociable binomio sociedad-educación y, así, Educación Física.

Sin embargo, la futura investigación que más interés despierta sería desarrollar un programa de intervención educativa en los valores del cuerpo en el marco de la Educación Física, dirigido en primer lugar hacia los docentes y sus valores, en segundo lugar hacia la formación de los docentes a la hora de formar a sus alumnos en este sentido y, en tercer lugar, hacia los alumnos y sus valores del cuerpo. En este sentido, debería de llevarse a cabo un primer análisis de cuestionarios sobre los valores del cuerpo de los alumnos antes de la intervención educativa expresa y, un segundo análisis de este mismo grupo de alumnos tras la intervención. Podría ser al inicio de curso y al finalizar el mismo o, si fuera posible, y fuese ese mismo profesor el encargado de ese grupo de alumnos, en diferentes cursos, en primero y cuarto de educación secundaria obligatoria, siempre que se dispusiera ya del cuestionario adaptado a esta edad, de lo contrario, se podría analizar el paso de cuarto de la ESO a primero de Bachillerato. Asimismo y tras la implantación de dicha planificación, se trataría de analizar los resultados y contrastar los posibles cambios sufridos en los valores del cuerpo de ambos colectivos.

Otras de las investigaciones futuras que a continuación se plantean se han ido desprendiendo de cada una de las lecturas y descubrimientos derivados de las mismas y dada su repercusión en la realidad y posible intervención desde el marco educativo. Así por ejemplo, se pretende avanzar en un futuro en el estudio de las relaciones establecidas entre los valores asignados al cuerpo por los alumnos de primero de bachillerato y sus hábitos en cuanto al cuerpo. Paralelamente, dentro del ámbito de la salud, se podrían contemplar hábitos como la alimentación, el descanso-sueño, la higiene, la práctica de actividad física o las adiciones varias a alcohol, drogas, etc., pudiendo ser estimados como positivos o negativos en sus distintas gradaciones.

Así, las futuras líneas de investigación arriba descritas persiguen objetivos cada vez más ambiciosos en cuanto a que amplían su campo de actuación en el espacio, en el tiempo y en los diferentes contextos de intervención, ya que el cambio social puede iniciarse desde la educación, pero no es la única vía de acceso a la transformación.

El ser humano de hoy ha perdido el rumbo de su navegar al tratar de reducir el todo a lo observable, tangible, fácil, urgente e inmediato, renunciando así a su esencia más humana que le da solidez a su verdadera existencia, su emoción y su moral.

Quizás una investigación no se traduzca en un cambio colosal, sin embargo, cualquier lectura de la realidad que acontece, conduce a la reflexión sobre lo preexistente y el sueño con lo que se carece.

BIBLIOGRAFÍA

Agamben, G., Ruviñoso, M. (trad., y D'Meza, M. T. (trad., (2011). *Desnudez*. Barcelona: Anagrama, 2011.

Aisenstein, A., y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía, 1880-1950*. Prometeo Libros Editorial.

Allport, G. W., Vernon, P. E., y Lindzey, G. (1960). *Study of values*.

Altarejos, F. (1998). *Filosofía de la Educación hoy. Temas*. Madrid: Dykinson.

Alvarez Rodríguez, J. (2002). Análisis descriptivo de los valores sentimiento y emoción en la formación de profesores de la Universidad de Granada. *Profesorado: Revista de curriculum y formación del profesorado*, 6(1).

Alvarez Rodríguez, J. (2003). Análisis de un modelo de educación integral: tesis doctoral. Universidad de Granada.

Álvarez Rodríguez, J., Rodríguez Sabiote, C., y Lorenzo Quiles, O. (2007). Investigación sobre los valores de los jóvenes universitarios españoles. Un estudio comparado. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM, XVII(1)*, 25-46.

Aristóteles, A. (1986). *Metafísica (980)*. Madrid: Aguilar.

Aronson, E., Escohotado Espinosa, A., Morales, A., y Colombo, G. (1981). *El animal social: introducción a la psicología social*. Alianza Editorial.

Arregui, J. V., y Choza, J. (1991). *Filosofía del hombre: una antropología de la intimidad* (Vol. 4). Ediciones Rialp.

Azcárate, P. (1942). *Moral, a Nicómaco. Colección austral*.

Bandura, A., y Rivièrè, A. (1977). *Social Learning Theory*. (N. J. P. Halls, Ed.). Englewood Cliffs.

Bandura, A., y Walters, R. H. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial.

Barba Casillas, B. (2006). La educación moral como asunto público. REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 4(1), 95-117.

Barbero, J. I. (2007). Capital(es) corporal(es) que configuran las corrientes y/o contenidos de la educación física escolar. *Agora para la educación física y el deporte*, (4), 21-38.

Barbero, J. I. (2005). La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital «cuerpo» en educación física. *Revista Iberoamericana de educación*, (39), 25-52.

Barrio, J. M. (2007). Cómo formar la segunda naturaleza. Notas antropológicas acerca de la educación de los hábitos. *Estudios sobre educación*, 13, 7-23.

Baudrillard, J. (2002). *La ilusión vital*. Madrid: Siglo XXI de España Editores, S.A.

Baudrillard, J. (1997). *Cool memories*. Barcelona: Anagrama.

Baudrillard, J. (2009). *La sociedad de consumo: sus mitos, sus estructuras*. Madrid : Siglo XXI, 2009.

Beck, U. (1998). ¿Qué es la globalización?: falacias del globalismo, respuestas a la globalización. Barcelona : Paidós Ibérica, 1998.

Bergson, H. (1900). *Materia y memoria: ensayo sobre la relación de cuerpo con el espíritu*. V. Suárez.

Bernard, M. (2006). *El cuerpo*. Barcelona : Paidós, 2006.

Bertherat, T. (1980). *El cuerpo tiene sus razones*. Barcelona: Argos Vergara.

Bertin, J. (2000). Matrix theory of graphics. *Information Design Journal*, 10(1), 5-19.

Boltanski, L. (1971). Les usages sociaux du corps. En *Annales. Histoire, Sciences Sociales* (Vol. 26, pp. 205-233). JSTOR.

Bourdieu, P. (1986). Mencionado por Benhamou, Francaise. *La economía de la cultura*,(1996), Editorial Trilce.

Bourdieu, P. (1978). Sport and social class. *Social science information*, 17(6), 819-840.

Bourdieu, P., y Passeron, J. C. (2001). Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. *Editorial Popular: Madrid*.

Brinkmann, H., y Bizama, M. (2000). Estructura psicológica de los valores: Presentación de una teoría. *Sociedad Hoy*, 4, 125-134.

Brinkmann, H., Fuentes, R., Bizama, M., y Bascur, J. (1991). Comparación de perfiles valóricos en estudiantes de tres universidades de la Región del Bio-Bio en Chile. *Ponencia presentada en las Segundas Jornadas de Investigación de la Universidad del Bio Bio. Chillán*.

Brohm, J.-M. (1978). La civilización del cuerpo: sublimación y desublimación represiva. *Partisans: Deporte, cultura y represión*, 59-85.

Brohm, J.-M. (1972). Sport, culture et répression. *Paris, Maspero*.

Brown, N. O. (1968). *Le corps d'amour* (Vol. 25). Denoël [1968].

Bruaire, C. (1969). Philosophie du corps.

Bunes Portillo, M., Blesa Aledo, B., González Báidez, A., González Ortiz, J. J., Pintado Giménez, M., y Tornel Abellán, M. (2015). Valores asociados a las experiencias del cuerpo en las comunicaciones de los jóvenes. *Prisma Social: revista de investigación social*, (15), 34-83.

Bunes, M., y Elexpuru, I. (1997). Educación y desarrollo humano: el papel de los valores desde el modelo Hall-Tonna. *Educadores*, 40, 41.

Cabrera Suárez, D., y Ruiz Llamas, G. (2004). Los valores en el deporte. *Revista de educación*, (335), 9-20.

Cagigal, J. M. (1979). Cultura física y cultura intelectual. *Buenos Aires: Editorial Kapelusz*.

Cagigal, J. M. (2010). ¿La educación física, ciencia? *Educación física y deporte*, 6(2-3), 49-58.

Cagigal, J. M. (1985). La pedagogía del deporte como educación. *La pedagogía del deporte como educación*, 3.

Cámara Estrella, A. M. (2010). Valores en futuros profesores de Secundaria. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(3), 113-121.

Camps, V. (1994). *Los valores de la educación*. Anaya Madrid.

Camps, V. (1996). *El malestar de la vida pública*. Grijalbo Mondadori.

Cánovas Leonhardt, P., Gervilla Castillo, E., y Pérez Alonso-Geta, P. M. (1999). Valores, actitudes y competencias básicas del alumno en la enseñanza obligatoria. *Teoría de la Educación*, (11), 53-83.

Capitán Díaz, A. (1979). *Teoría de la educación*. Madrid: Edelvives.

Carrasco Delgado, E., y Osses Bustingorry, S. (2008). Transformaciones del perfil valórico en estudiantes de la carrera de obstetricia y puericultura de la Facultad de Medicina de la Universidad de la Frontera durante su trayectoria académica. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 45-63.

Casares García, P. M. (1995). Test de valores: un instrumento para la evaluación. *Revista española de pedagogía*, 53(202), 513-537.

Casares García, P. M., y Collados Zorraquino, J. (1998). Evaluación de valores del cuerpo educando. *Revista de ciencias de la educación: Organo del Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación*, (174), 237-258.

Castillo, E. G. (2006). El «sabor del saber» y el saber académico actual. *Revista de educación*, (340), 1039-1063.

Chul-Han, B., y CHUL, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona City, Herder Editorial.

Cóndor Orduña, M. (trad., Gnoli, A., y Volpi, F. (2008). *El Dios de los ácidos: Conversaciones con Albert Hofmann*. Madrid : Ediciones Siruela, S.A.

Contreras Jordán, O. (1998). Didáctica de la Educación Física, un Enfoque Constructivista. *Edit. INDE, Espana*.

Corrigan, P. D. R. (1988). The making of the boy: Meditations on what grammar school did with, to, and for my body. *The Journal of Education*, 170(3), 142-161.

Cortina Orts, A. (2000). *La educación y los valores*. El Universo de los valores. Madrid: Biblioteca Nueva y Fundación Argentina, 15-35.

Corzo, J. R. F. (1989). Práctica, conocimiento y valoración: la naturaleza del reflejo valorativo de la realidad. Editorial de Ciencias Sociales.

Daros, W. R. (2017). Posmodernidad y educación en la concepción de G. Lipovetsky. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 56(144), 11-20.

De Alcántara García, P. (1882). *Teoría y práctica de la Educación y la Enseñanza*. Madrid: English y Gras editores.

De Spinoza, B. (1977). *Ética* (Vol. 52). UNAM.

Debesse, M., y Mialaret, G. (1969). *Traité des sciences pédagogiques*.

Deleuze, G., y Guattari, F. (1988). *Mil mesetas: capitalismo y esquizofrenia*. Valencia: Pre-textos.

Delgado, E. P., Escrivá, M. V. M., y Molto, J. (1990). Los instrumentos de medida del razonamiento moral: una aplicación piloto del cuestionario de problemas sociomORALES (DIT) de J. Rest. En *[Psicología española en la Europa de los 90: ciencia y profesión: Valencia, 15 a 20 de abril de 1990* (pp. 225-231). Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

Delors, J. (1996). Informe a la UNESCO de la comisión internacional sobre la educación del S. XXI. *La educación encierra un tesoro*.

Denis, D., y Bixio, A. L. (1980). *El cuerpo enseñado*. Barcelona : Edic. Paidos, 1980.

Derisi, O. N. (1979). *Max Scheler: ética material de los valores*. Madrid: E.M.E.S.A., D.L. 1979.

Descartes, R. (2003). *Meditaciones*.

Dewar, A. (1994). El cuerpo marcado por el género en la Educación Física: una perspectiva feminista crítica. En *Investigación alternativa en Educación física: II Encuentro Unisport sobre Sociología deportiva* (pp. 111-125). Unisport Andalucía.

Dewey, J. (2004). *Experiencia y educación*. Madrid : Biblioteca Nueva, 2004.

Dolto, F. (1986). *La imagen inconsciente del cuerpo*. Barcelona : Paidós Ibérica, 1986.

Douglas, M. (1999). La pureza del cuerpo. *Revista de occidente*, (222), 37-50.

Dubet, F. (1998). El sociólogo de la educación. *Magazine litteraire*, 369, 45-47.

Dussel, I., Caruso, M., y Dussel, I. (2001). *De Sarmiento a los Simpsons*. Buenos Aires: Kapelusz.

Elias, N. (1992). La génesis del deporte como problema sociológico. *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*.

Elias, N. (1996). *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*. Fondo de Cultura Económica.

Elias, N. (1976). Sport et violence. *Actes de la recherche en sciences sociales*, (6), 2-21.

Escribano, M. J. V. (1987). El cuerpo entra en la escuela. ICE.

Esteve Zarazaga, J. M. (1979). *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*. Anaya.

España. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

España. Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establecen las Enseñanzas Mínimas.

España. Decreto 42/2008, de 5 de junio, por el que se establece el currículo de Bachillerato en la Comunidad de Castilla y León.

Fabelo Corzo, J. R. (2003). Las identidades y sus desafíos pedagógicos y axiológicos. *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (2), 167-174.

Fabelo Corzo, J. R. (2004). Aproximación teórica a la especificidad de los valores estéticos (I). *Graffylia: Revista de la Facultad de Filosofía y Letras*, (4), 17-25.

Fédida, P. (1977). *Corps du vide et espace de séance*. Jean-Pierre Delarge.

Feher, M., Naddaff, R., y Tazi, N. (1992). *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*. Taurus.

Fernández Gómez, A. M., y Bárbara Iznola Cuscó, M. (2012). La jerarquización de valores, herramienta útil en la Filial de Cultura Física Plaza de la Revolución. *Revista efdeportes.com, Revista Digital*, 174.

Fernández, J. V. (1991). El cuerpo de la infancia. Elementos para una genealogía de la ortopedia pedagógica. En *Sociedad, cultura y educación: homenaje a la memoria de Carlos Lerena Alesón* (pp. 229-248). Universidad Complutense.

Ferrater Mora, J. (1979). *Diccionario de Filosofía*. Madrid : Alianza Editorial, D.L. 1979.

Ferrater, J. (1994). *Diccionario de Grandes filósofos*. Madrid: Alianza.

Fierz-David, L. (2007). *La villa de los misterios de Pompeya*. Girona: Atlanta.

Forment Giralt, E. (2004). *Historia de la filosofía. II Filosofía medieval*. Ediciones Palabra, S.A.

Foucault, M. (1976). Los cuerpos dóciles. *Vigilar y castigar*. México.

Foucault, M., Alvarez-Uría, F., y Varela, J. (1992). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

Foucault, M., Varela, J., y Álvarez-Uría Rico, F. (1978). *Microfísica del poder*. Madrid : Las Ediciones de la Piqueta, D.L. 1978.

Freire, P. (1971). Unusual ideas about education. *Series B: Opinions*, (36).

Freire, P., y Barreiro, J. (1971). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.

Fromm, E. (1995). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.

Fronzizi, R. (1974). ¿ Qué son los valores? Introducción a la axiología. México. Fondo de cultura económica., México.

Fronzizi, R. (1977). *Introducción a los problemas fundamentales del hombre*. Madrid : Fondo de Cultura Económica, 1977.

Fronzizi, R. (1972). Valor, estructura y situación. *Dianoia: anuario de Filosofía*, (18), 78-102.

- Gagnard, M. (1972). *L'initiation musicale des jeunes*. París: Casterman.
- García Ferrando, M. (1993). Hernández Moreno, José González Molina, A., y Amador Ramírez, F. (1993). Actas del 1er Simposium Internacional sobre Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L. 1993. Alianza Editorial Consejo Superior de Deportes, D.L.
- García Hoz, V. (1973). *Principios de pedagogía sistemática*. Madrid : Rialp, [1973].
- García Hoz, V. (1976). «Test» de reacción valorativa. *Bordón. Revista de pedagogía*, (214), 245-270.
- García Morente, M. (2012). Símbolos del pensador. *Filosofía y pedagogía*.
- García, V., y Alemany Briz, C. (1996). *El cuerpo vivenciado y analizado*. Desclée De Brouwer.
- Garrote, N. (1993). Educación Física y su contexto. *Martínez, V. La Educación Física Primaria. Reforma*, 6.
- Gasset, J. O. (1964). Qué es filosofía? *Revista de Occidente*, VII.
- Gervilla Castillo, E. (1988). *Axiología educativa*. Granada : Tat, 1988.
- Gervilla Castillo, E. (1993). Los valores de la LOGSE: enseñanza de régimen general. *Bordón. Revista de pedagogía*, 45(4), 435-446.
- Gervilla Castillo, E. (2000a). Valores del cuerpo educando: antropología del cuerpo y educación. Barcelona : Herder, 2000.
- Gervilla Castillo, E. (2000b). Un modelo axiológico de educación integral. *Revista española de pedagogía*, 58(215), 39-58.
- Gervilla Castillo, E. (2002). Valores del cuerpo y educación: ¿qué cuerpo educar? En *La presencia del cuerpo en la escuela: XX Congreso Nacional Educación Física y Universidad : Guadalajara, 3-6 de julio de 2002* (pp. 105-126). [Alcalá de Henares] : Servicio de Publicaciones, Universidad de Alcalá, D.L. 2002.
- Gervilla Castillo, E. (2010). *Educación en la postmodernidad*. Madrid: Dykinson.
- Gervilla, E. (1993). Postmodernidad y educación. Valores y cultura de los jóvenes. *Madrid: Dykinson*.
- Goleman, D. (1996). Libro La inteligencia Emocional. *Editorial Barcelona*.
- González García, M. (2014). Introducción al pensamiento filosófico: filosofía y modernidad. Madrid : Tecnos, 2014.
- Goñi Zubieta, C. (2002). *Historia de la filosofía. I Filosofía antigua*. Ediciones Palabra, S.A.
- Goodman, P., y Queralt, R. R. (1973). *La des-educación obligatoria*. Fontanella.
- Gordon, L. (1996). Cuestionario de valores Personales e interpersonales. *Madrid: TEA*.

Gordon, L. V, Cordero Pando, A., y Cruz López, M. V. de la. (1977). *Cuestionario de valores interpersonales (S.I.V.)*. TEA Ediciones.

Gruppe, O. (1976). *Teoría pedagógica de la Educación Física*. Madrid: Instituto Nacional de Educación Física.

Guichard, O. (1969). No Title. *L'Education*, 41.

Gvirtz, S. (2000). Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela. Buenos Aires: Santillana.

Hall, B. P. (1995). *Values Shift: Personal and Organizational Development*. New York: Twin Lights Publishing.

Hall, B. P. (1989). El inventario Hall-Tonna. Colección Instituto de Ciencias de la Educación, Universidad de Deusto-Bilbao. San Sebastián, Trátalo.

Han, B.-C., y Kuffer, P. (2015). El aroma del tiempo: un ensayo filosófico sobre el arte de demorarse. Barcelona: Herder.

Heidegger, M. (1999). *El concepto de tiempo*. Trotta.

Heidegger, M. (2009). Der Spiegel interview with Martin Heidegger. *The Heidegger Reader*, transl. J. Veith, 313-333.

Heidegger, M. (1996). *Cartas sobre el humanismo*. Madrid: Taurus.

Hernández Moreno, José González Molina, A., y Amador Ramírez, F. (1993). Actas del 1er Simposium Internacional sobre Educación Física Escolar y Deporte de Alto Rendimiento. Las Palmas de Gran Canaria: Universidad, Servicio de Publicaciones, D.L. 1993.

Hillman, J. (1999). *Re-imaginar la psicología*. Ediciones Siruela.

Hofstede, G. (1984). *Culture's consequences: International differences in work-related values (Vol. 5)*. Beverly Hill, CA: Sage Publications.

Hoyos Vásquez, G. (2011). Educación y ética para una ciudadanía cosmopolita. *Revista Iberoamericana de educación*, (55), 191-203.

Ibáñez-Martín, J. A. (1989). El concepto y las funciones de una Filosofía de la Educación a la altura de nuestro tiempo. *F. Altarejos et al., Filosofía de la Educación hoy. Conceptos, autores, temas, Dykinson, Madrid*, 409-419.

Inglehart, R. (1999). Modernización y posmodernización: el cambio cultural, económico y político en 43 sociedades. Madrid : Siglo XXI de España, 1998.

Inglehart, R. (1991). El cambio cultural en las sociedades industriales avanzadas.

Jacques, D. (1996). La educación encierra un tesoro. *Madrid: Santillana-UNESCO*.

Jaques-Dalcroze, E. (1965). *Le rythme, la musique et l'éducation*. Lausana: Foelish.

Jaramillo Ocampo, D. A. (2012). El recreo escolar: un escenario de vidas posibles. En IV Jornada de actualización en Educación Física, recreación, deporte y actividad física para la salud. Universidad de Caldas. Colombia. 19-21 de octubre de 2011.

Jean, B. (1968). *Le système des objets*. Paris, Gallimard.

Jean, B. (1970). *La société de consommation*. Paris, Denoël.

Jung, C. G. (2006). *Sobre el amor*.

Jung, C. G. (2009). *La vida simbólica*. Madrid: Trotta.

Jung, C. G. (2010). *Sobre el amor*. Madrid: Trotta.

Kant, I. (1983). *Pedagogía*, Traducción de Lorenzo Luzuriaga y José Luis Pascual. Akal, Madrid.

Kant, I., Miñana y Villagrasa, E., y García Morente, M. (1994). *Crítica de la razón práctica*. Ediciones Sígueme.

Keleman, S. (1997). *Anatomía emocional: la estructura de la experiencia somática*. Desclée de Brouwer.

Kirk, D. (1988). *Physical Education and Curriculum Study: A Critical Introduction*. London: Croom Helm.

Kirk, D. (1992). *Defining Physical Education: The Social Construction of a School Subject in Postwar Britain*. London: Falmer.

Kirk, D., y Tinning, R. (1990). *Physical Education, Curriculum, and Culture: Critical Issues in the Contemporary Crisis*. London: Falmer Press.

Kohlberg, L. (1992). *Psicología del desarrollo moral*. Desclée De Brouwer.

Lapierre, A., y Aucouturier, B. (1984). *El cuerpo y el inconsciente en educación y terapia*. Barcelona: Editorial Científico-Médica, 1980.

Lapierre, A., y Lamarlère, J. (1997). *Psicoanálisis y análisis corporal de la relación*. Desclée de Brouwer.

Lapresa Ajamil, D., Ponce de León Elizondo, A., y Arana Idiákez, J. (1999). *Orientaciones educativas para el desarrollo del deporte escolar*. Logroño: Universidad de La Rioja, 1999.

Le Boulch, J. (1992). *Hacia una ciencia del movimiento humano: introducción a la psicokinética* (Vol. 3). Grupo Planeta (GBS).

Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: INDE Publicaciones.

Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Breton, D. (2009). *La sociología del cuerpo*, ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. Buenos Aires: Nueva Visión.

Le Breton, D. (s. f.). En souffrance. Adolescence et entrée dans la vie. París: Métailié.

Le Breton, D. (2002). Signes d'identité: tatouages, piercings et autres marques corporelles. Editions Métailié.

Le Du, J., y Prellker, M. M. (1981). *El cuerpo hablado: psicoanálisis de la expresión corporal*. Barcelona : Paidós, 1981.

Lefebvre, H. (1972). La vida cotidiana en el mundo moderno.

Lefebvre, H. (2014). De la ciudad a la sociedad urbana. *Bifurcaciones: revista de estudios culturales urbanos*, (18), 6.

Legrand, L. (1991). Enseigner la morale aujourd'hui? *Revue française de pédagogie*, 53-64.

Leibniz, G. W., y Pareja, E. (1981). Sistema nuevo de la naturaleza y de la comunicación de las sustancias, así como también de la unión entre el alma y el cuerpo. Aguilar.

Levi, G., y Schmitt, J.-C. (1996). *Historia de los jóvenes*. Madrid: Taurus Ediciones.

Lipovetsky, G. (2004). El imperio de lo efímero: la moda y su destino en las sociedades modernas. Anagrama.

Lipovetsky, G. (2000). *Era del vacío*. Anagrama Barcelona.

Lipovetsky, G., Porter, C., y Sennett, R. (1994). *The empire of fashion: Dressing modern democracy*. Princeton University Press Princeton, NJ.

Llinares Insa, L. I., Molpeceres Pastor, M. Á., y Musitu Ochoa, G. (2001). La autoestima y las prioridades personales de valor: un análisis de sus interrelaciones en la adolescencia. *Anales de psicología*, 17(2), 189-200.

Lora Risco, J. (1991). *Educación corporal*. Paidotribo.

Maeso, S. D., Colella, J. J., D'Odorico, M. G., y Giardina, M. (1996). Lipovetsky: la eclosión de la tecnociencia y el posdeber. En *La ciencia y el imaginario social* (pp. 302-315).

Mandela, N. (2012). El largo camino hacia la libertad: la autobiografía de Nelson Mandela. Aguilar.

Manso, J., Sánchez, M. T., y Peña, I. (1998). La escala de valores de Rokeach en una muestra de estudiantes de Servicio Social. *Revista de Servicio Social*, 1(1).

Marín Ibáñez, R. (1976). *Valores, objetivos y actitudes en educación*. Valladolid : Miñón, D.L. 1976.

Marina Torres, J. A. (1997). *El laberinto sentimental*. Barcelona: Anagrama.

Marina, J. A. (1996). *El laberinto sentimental*. Barcelona : ONCE, Centro Bibliográfico y Cultural, D.L. 1996.

- Martínez Álvarez, L., y García Monge, A. (1997). Educación Física y Género, una mirada al cuerpo en la escuela. *Persona, Género y Educación. Amarú: Salamanca*, 31-71.
- Maruso, S. M. (2013). *El laboratorio del alma*. Ediciones B.
- Maslow, A. (1985). El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser: Troglvel. *Buenos Aires*, 98.
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper and Row.
- Mataix, J. (2012). Culto al cuerpo: ¿cuál es el precio de la belleza? *Actas Dermosifiliográficas*, 103(8), 655-60.
- Mayer, R. (2002). Rote versus Meaningful Learning. *Theory into Practice*, 41(4), 226-232.
- McLaren, P. (1997). Revolutionary Multiculturalism Pedagogies of Dissent for the new Millennium.
- Medina Rubio, R., Ruiz Corbella, M., y García Aretio, L. (2001). *Teoría de la educación, educación social*. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia, UNED.
- Merleau-Ponty, M. (2006). La unión del alma y el cuerpo.
- Mills, C. W., Foucault, M., Pollak, M., Marcuse, H., Habermas, J., Elias, N., ... Castel, R. (1986). *Materiales de sociología crítica*.
- Milstein, D., y Méndez, H. (1999). La escuela en el cuerpo. *Madrid: Ed. Miño y Dávila*.
- Moitessier, B. (1976). *El largo viaje*. Editorial Juventud, S.A.
- Moles, A. A., y Moles, A. (1974). *Teoría de los objetos/Théorie des objets*. Gustavo Gili,.
- Mollo, G., y Pieretti, A. (1996). A scuola di valori: una metodologia per la formazione del carattere morale. Porziuncola.
- Morales Rodríguez, F. M., y Morales Rodríguez, A. M. (2016). Evaluación de valores éticos en escolares e implicaciones educativas. En *I Congresso internacional de Envolvimento dos Alunos na Escola: Perspectivas Internacionais da Psicologia e Educação*. Lisboa: IEUL Instituto de Educación de la Universidad de Lisboa.
- Morín, E. (2003). El Método (vol. 5). *Editorial Cátedra: Madrid, Espanha*.
- Najmanovich, D. (2009). El cuerpo del conocimiento y el conocimiento del cuerpo. *Cuadernos de Campo*, 2(7).
- Naifeh, S., y Smith, G. W. (1987). *¿Por qué los hombres ocultan sus sentimientos?* Javier Vergara.
- Nietzsche, F. (2001). *Genealogía de la moral*. Madrid: Mestas.
- Nievas, F. (1999). *El control social de los cuerpos*. Buenos Aires: Eudeba.

Niño y Viñas, L. (2013). Educación física: ejercicio corporal pedagógico (para escuelas normales y de niños).

Noguera, M. A. D. (1991). Los estilos de enseñanza en la Educación Física: propuesta para una reforma de la enseñanza. Universidad de Granada.

Noguera, M. Á. D. (2011). Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física. 1989. *Tesis doctorales*, (17).

Oliveros, S. (2011). La enseñanza de la matemática para los docentes de educación integral. *Revista Iberoamericana de Educación*, 55(1).

Oswaldo, G. (1997). La ética en Aristóteles o la moral de la virtud. Eudeba, Buenos Aires.

Palamidessi, M. (2000). Currículum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. S. Gvirtz, Textos para repensar el día a día escolar. Sobre cuerpos, vestuarios, espacios, lenguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela, Buenos Aires, Santillana.

Palencia Gutiérrez, E. M., y Peiró i Gregori, S. (dir. tes. (2006, octubre 31). Individualismo, colectivismo y su relación con la autoestima colectiva de los docentes de enfermería con respecto a los valores educativos de la carrera. Universidad de Alicante.

Paramahansa, Y. (2006). *Autobiografía de un yogui*. Estados Unidos.

Parlebas, P. (1976). Actividad física y educación motriz. *Rev. EPS., París*.

Parlebás, P. (1986). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Junta de Andalucía Universidad Internacional Deportiva.

Parlebas, P. (2010). Debate «Renovar la Teoría: objeto y método de estudio de las actividades físicas y deportivas». *Revista de educación física: Renovar la teoría y practica*, (120), 5-6.

Parsons, T., y Shils, E. A. (1951). Values, motives, and systems of action. *Toward a general theory of action*, 33, 247-275.

Pastor Pradillo, J. L. (1997). *El espacio profesional de la educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)* (Vol. 7). Guadalajara: Universidad de Alcalá, Servicio de Publicaciones.

Pastor Pradillo, J. L. (2000). Evaluación de los valores del "cuerpo educando" entre los alumnos de la Diplomatura de Maestro, especialidad Educación Física. En *XVIII Congreso Nacional de Educación Física* (pp. 299-307). Cuenca: Universidad de Castilla la Mancha.

Pastor Pradillo, J. L. (2002). Los valores cívicos en la paradoja epistemológica del desarrollo de la Educación Física. En VII Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte (AEISAD) « Deporte y Postmodernidad». Gijón.

Pastor Pradillo, J. L. (2005). Manuales escolares y libros de texto de educación física en los estudios de Magisterio (1883-1978). Universidad de Alcalá.

Pastor Pradillo, J. L. (2005). Manuales escolares y libros de texto de Educación Física en la Enseñanza Secundaria (1883-1978). Editorial Dykinson, S.L.

Pastor Pradillo, J. L. (2005). Educación física y libros de texto en la Enseñanza Primaria (1883-1978). Dykinson.

Pastor Pradillo, J. L. (2005). Educación física y currículum: historia de una asignatura a través de sus programas (1883-1978). Madrid : P.A.M., 2005.

Pastor Pradillo, J. L. (2005). Los valores en la Educación Física y el Deporte. En *Congreso Internacional Año del Deporte y la Educación Física*. Cuenca.

Pastor Pradillo, J. L. (2009). El tratamiento de los valores en Educación Física. *Revista Española de Educación Física y Deportes*, 384(9).

Pastor Pradillo, J. L. (2009). El tratamiento de los valores en el diseño de intervención en EF. *Revista española de Educación Física y Deportes*, 10, 6-14.

Pastoureau, M. (1996). Los emblemas de la juventud: atributos y formas de representación de los jóvenes en la imagen medieval. En *Historia de los jóvenes* (pp. 279-302). Taurus Ediciones.

Pedraz, M. V. (1990). Epistemología de la actividad física: el objeto múltiple de las ciencias del movimiento. En *Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte: AIESEP. Congreso Mundial, Madrid 26-31 julio de 1988* (pp. 489-495). Instituto Nacional de Educación Física.

Piaget, J. (1971). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ed. Ariel.

Pieron, M. (1988). Didáctica de las actividades físicas y deportivas. Madrid: Gymnos.

Portela, H. (2001). La epistemología en la educación física. *Revista Digital. Buenos Aires*, 7(37).

Prellezo García, J. M. (2010). *Diccionario de Ciencias de la Educación*. Madrid: Editorial CCS.

Puig Rovira, J. M. (1996). *La construcción de la personalidad moral*. Barcelona: Paidós.

Pujade-Renaud, C. (1973). L'expérience de soi et d'autrui dans la danse. Mémoire pour le diplôme de l'École normale supérieure d'éducation physique et sportive: París ENSEPS.

Quijano Magaña, D., y Lorenzo Quiles, O. (dir. tes. (2015, septiembre 4). Percepciones sobre valores en estudiantes universitarios del estado de Yucatán.

Quijano Magaña, D., Lorenzo Quiles, O., y Alegre Benítez, C. (2016). Elección y preferencia de valores en estudiantes universitarios mexicanos. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 20(2), 18-38.

Quintana Cabanas, J. M. (1995). *Pedagogía moral: el desarrollo moral integral*. Madrid: Dykinson.

Quintana Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson.

Quintana Cabanas, J. M. (1998). *Pedagogía axiológica: la educación ante los valores*. Dykinson.

Ramos Valverde, P., Rivera de los Santos, F., y Moreno Rodríguez, M. del C. (2010). Diferencias de sexo en imagen corporal, control de peso e Índice de Masa Corporal de los adolescentes españoles. *Psicothema*, 22(1), 77-83.

Reale, G., y Antiseri, D. (1988). *Historia del pensamiento filosófico y científico*. Barcelona : Herder, 1988.

Ribeiro, A. (2003). O corpo que somos: Aparência, sensualidade, comunicação.

Riso, W. (2003). Intimidaciones masculinas: sobre el mito de la fortaleza masculina y la supuesta incapacidad de los hombres para amar. Editorial Norma.

Rockwell, E. (1995). La escuela cotidiana. Sección de Obras de Educación y Pedagogía. México, D.F.: FCE.

Rodríguez, J. A. (2007). Test axiológico. Un instrumento para detectar valores. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, (41-1), 157-177.

Rokeach, M. (1967). *Value Survey*.

Rokeach, M. (1973). *The nature of human values* (Vol. 438). New York: Free press.

Ros, M. (2001). Psicología social de los valores: Una perspectiva histórica.

Ros, M., y Gouveia, V. (2001). Psicología social de los valores humanos. Desarrollos teóricos, metodológicos y aplicados. *Madrid: Biblioteca Nueva*, 27-499.

Rousseau, J. J. (1996). Discurso sobre el origen de la desigualdad de los hombres. Madrid : Alba, D.L. 1996.

Rousselot, P. (1883). *Pédagogie à l'usage de l'enseignement primaire*. Ch. delagrave.

Rouvier, P. (1969). No Title. *EMF*, 4.

Roveda, P. (1994). Valori. Enciclopedia pedagógica, Brescia, La Scuola, 12193-12198.

Rozengardt, R. (2013). La Educación Física y el cuerpo en la escuela. En X Congreso Argentino y V Latinoamericano de Educación Física y Ciencias (La Plata, 2013).

Savater, F. (2016). Inauguración de los cursos de verano de la UBU.

Scheler, M. (2001). *Ética: nuevo ensayo de fundamentación de un personalismo ético*. Caparrós editores.

Schutz, W. (1973). *Todos somos uno. La cultura de los encuentros*. Buenos Aires: Amorrortu.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. *Advances in experimental social psychology*, 25, 1-65.

Schwartz, S. H., y Bilsky, W. (1987). Toward a theory of the universal content and structure of values: Extensions and cross-cultural replications. *Journal of personality and social psychology*, 58, 871-891.

Seijo Suárez, C. (2009). Los valores desde las principales teorías axiológicas: Cualidades apriorísticas e independientes de las cosas y los actos humanos. *CLIO América*, 3(6), 152-164.

Sicilia, A., y Delgado, M. A. (2002). Educación física y estilos de enseñanza. *España: Publicaciones Inde*.

Snyders, G. (1972). Pedagogía progresista: educación tradicional y educación nueva. Madrid: Marova.

Sparkes, A. C. (1996). Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde el mundo de la educación física. *Revista de educación*, (311), 101-122.

Sparkes, A. C. (2004). La narración del cuerpo en la Educación Física y el deporte. En *La otra cara de la investigación: reflexiones desde la educación física* (pp. 49-59). Wanceulen Editorial Deportiva.

Spencer, H. (1983). *Ensayos sobre Pedagogía*. Akal.

Spranger, E. (1961). Formas de vida. *Revista de Occidente*.

Spring, J. (1987). Introducción a la educación radical. Madrid: Akal.

Tolle, E. (2001). El poder del ahora. Una guía para la iluminación espiritual. Madrid: GAIA Ediciones.

Tolstoï, L. N., y Ancira, S. (2002). *Diarios (1847-1894)*. Barcelona: Acantilado.

Torres Santomé, J. (1991). *El curriculum oculto*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Triandis, H. C. (1994). Theoretical and methodological approaches to the study of collectivism and individualism. *Cross cultural research and methodology series-sage*, 18(1), 41.

Trías, E. (2004). *La razón fronteriza*. (C. de Lectores, Ed.). Barcelona.

Trilla Bernet, J. (2002). La aborrecida escuela: junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas. Barcelona : Laertes, 2002.

Tubert, S. (1992). Desórdenes del cuerpo. *Revista de Occidente*, (134), 137-153.

Ulrich Gumbrecht, H. (2006). Elogio de la belleza atlética. Buenos Aires: Katz Editores.

Vaca Escribano, M. (1995). Tratamiento pedagógico de lo corporal en Educación Física. Propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el segundo ciclo. Tesis Doctoral. Facultad de Ciencias de la Educación. UNED.

Vaca Escribano, M., Bardisa Ruiz, T. (dir. tes. ., y Barbero, J. I. (dir. tes. . (1995, enero 1). Tratamiento pedagógico de lo corporal en educación infantil: propuesta de un modelo de intervención a través del estudio de un caso en el segundo ciclo.

Vázquez Gómez, B. (2001). Bases educativas de la actividad física y el deporte.

Vázquez Gómez, B. (2001). Los valores corporales y la Educación Física: : hacia una reconceptualización de la Educación Física. *Agora para la educación física y el deporte*, (1), 7-17.

Vázquez Gómez, B. (2005). La educación en valores a través del deporte. En *Congreso Internacional Año del Deporte y la Educación Física*. Cuenca.

Venegas Ramos, A. (2015). La estetización del mundo, por G. Lipovetsky y J. Serroy. *Heterónima: revista de creación y crítica*, (1), 63-66.

Vicente Pedraz, M. (1988). Teoría pedagógica de la actividad física. Gymnos.

Vigarello, G. (1991). Lo limpio y lo sucio. La higiene del cuerpo desde la edad media. Madrid: Alianza Editorial.

Vigarello, G. (1992). El adiestramiento del cuerpo desde la edad de la caballería hasta la urbanidad cortesana. En *Fragmentos para una historia del cuerpo humano* (pp. 149-199). Taurus Ediciones.

Vigarello, G. (2005). *Corregir el cuerpo. Historia de un poder pedagógico*. Buenos Aires: Nueva Visión.

Vigotsky, L. S., y Cole, M. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Weil, S. (1993). *A la espera de Dios*. Madrid: Trotta.

Weil, S. (1995). Reflexiones sobre las causas de la libertad y de la opresión social. Barcelona-Buenos Aires-México: Paidós.

Weil, S. (2007). *La gravedad y la gracia*. Madrid: Editorial Trotta, S.A.

Zacarés, J. J. (1994). Madurez psicológica: un análisis teórico y empírico de un constructo evolutivo. Tesis no publicada. Valencia.

Zagalaz Sánchez, M. L. (2001). *Bases teóricas de la educación física y el deporte*. Universidad de Jaén.

Zubiri, X. (2007). *Sobre naturaleza, Historia y Dios*. (Alianza, Ed.). Madrid.

ANEXOS

Anexo 1: Cuestionario.

Fecha: Centro: Localidad: Provincia:
 Marque con una "x" lo que proceda: Profesor () Alumno () Modalidad de Bachillerato: Artes () Humanidades y Ciencias Sociales () Ciencias y Tecnología () Diurno () Nocturno () Distancia ()
 Apellidos y nombre: Sexo: Edad (en años):
 Sólo para alumnos: Profesor de EF: Indique de 0 a 3 personas de clase con quien tenga una buena amistad: 1
 2 3
 Marque con una "x" la casilla con la que más identificado se siente teniendo en cuenta que: MA=muy agradable; A=agradable; I=indiferente; D=desagradable; MD=muy desagradable.

TEST SOBRE LOS VALORES DEL CUERPO

Nota importante: fíjese que las palabras con un asterisco a la izquierda deben ser calificadas justamente al revés, es decir, a lo que calificaría de agradable debería haber marcado la casilla de desagradable.					
ACCION	M	A	I	D	M
	A				D
1. ABRIGARSE					
2. ALIMENTARSE					
3. AMAMANTAR					
4. BEBER					
5. CRECER					
6. CURARSE					
7. DESCANSAR					
8. DORMIR					
9. DUCHARSE					
10. ENGENDRAR					
11. GENES					
12. HIGIENE					
13. INSTINTO DE CONSERVACION					
14. INTEGRIDAD FISICA					
15. LAVARSE					
16. MANTENERSE EN FORMA					
17. NECESIDADES FISIOLOGICAS					
18. PARTO					
19. PROTEGERSE					
20. REPRODUCCION					
21. RESPIRAR					
22. SALUD					
23. SEXO					
24. VACUNA					
25. VESTIRSE					
26. ABONAR					
27. BANARSE EN EL MAR/RIO					
28. CALENTARSE AL SOL					

29. CONTEMPLAR LA NATURALEZA					
30. COSECHAR					
31. CULTIVAR					
32. HACER CAMPING					
33. MARINERO					
34. MONTANERO					
35. HACER RUTAS A CABALLO					
36. NADAR					
37. NATURISMO					
38. ORIENTARSE A CIELO ABIERTO					
39. OXIGENARSE					
40. PASTOREO					
41. PESCAR					
42. PLANTAR					
43. PODAR					
44. RECOLECTAR					
45. REGAR					
46. SEMBRAR					
47. SENDERISMO					
48. TRABAJAR LA TIERRA					
49. UTILIZAR LA LUZ NATURAL					
50. VEGETARIANO					
51. ABRIR					
52. ABROCHARSE					
53. ARREGLAR					
54. ATORNILLAR					
55. BARRER					
56. CLAVAR					
57. COCINAR					
58. COGER					
59. CONDUCIR					
60. COSER					
61. DESTAPAR					
62. ENVASAR					
63. ESCRIBIR					
64. HABILIDAD					
65. HACER LA CAMA					

66. INSTALAR					
67. LIMPIAR EL POLVO					
68. LLAMAR A LA PUERTA					
69. MANEJAR					
70. TENER PERICIA					
71. SER UN MANITAS					
72. TENDER LA ROPA					
73. TOCAR/PALPAR					
74. TRABAJAR					
75. TRASLADARSE					
76. ANDAR					
77. ARTES MARCIALES					
78. ATLETISMO					
79. BAILAR					
80. BALANCEARSE					
81. BALONCESTO					
82. BUCEAR					
83. CORRER					
84. EJERCICIO FISICO					
85. ENTRENARSE PARA UN DEPORTE					
86. ESQUIVAR					
87. GIMNASIA					
88. GIRAR					
89. HACER AEROBIC					
90. HACER DEPORTE					
91. JUGAR A LOS BOLOS					
92. MONTAR EN BICICLETA					
93. PASEAR					
94. PATINAR					
95. PEDALEAR					
96. REVOLCARSE					
97. SALTAR					
98. TENIS					
99. TREPAR					
100. VOLTERETA					
101. ABRAZO					
102. ACARICIAR					
103. APLAUDIR					
104. APRETÓN DE MANOS					
105. BESO					

106. BODA					
107. CARANTONA					
108. COGERSE DE LA MANO					
109. COMER A BESOS					
110. "ENROLLARSE"					
111. ESCUCHAR A LOS DEMAS					
112. ESTAR CERCA					
113. ESTAR PRESENTE					
114. GRITO					
115. "HACER LA OLA"					
116. HACER COMPANIA					
117. LLEVAR ALIANZA					
118. MIMICA					
119. MIRARSE					
120. SONREIR					
121. SUSPIRO					
122. TOCARSE					
123. TONO DE VOZ					
124. VIVIR EN FAMILIA					
125. *LLORAR					
126. AUSTERIDAD					
127. AYUDAR					
128. CASTIDAD					
129. DEFENSA PROPIA					
130. FIDELIDAD					
131. MI VOLUNTAD RIGE MI CUERPO					
132. MODERACION (COMER, BEBER, ETC.)					
133. PROTEGER					
134. PUDOR					
135. PUREZA					
136. SALVAR LA VIDA					
137. SER TRABAJADOR					
138. SER PACIFICO					
139. SOCORRER					
140. TRATO MI CUERPO SEGUN MI CONCIENCIA					
141. VALERSE POR SI MISMO					
142. VIDA ASCETICA					
143. VIRGENIDAD					
144. VIRTUOSO					
145. *ABORTO VOLUNTARIO					
146. *EUTANASIA					
147. *MASTURBARSE					
148. *MEDIOS ANTICONCEPTIVOS					
149. *PROSTITUIRSE					
150. *RACISMO					
151. ACICALARSE					
152. ARREGLARSE					
153. BALLET					

154. BELLEZA					
155. CANTANTE					
156. CARA BONITA					
157. "CUERPO DANONE"					
158. CUERPO PROPORCIONADO					
159. DANZAR					
160. EMBELLEVERSE					
161. "ESTAR BUENO/A"					
162. HERMOSURA					
163. JUVENTUD					
164. MANICURA					
165. MUSCULOSO					
166. PEINARSE					
167. PIEL TERSA					
168. REJUVENECER					
169. RETRATO ARTISTICO					
170. SER ATRACTIVO/A					
171. SER ESBELTO/A					
172. SER GUAPO/A					
173. SER GARBOSO/A					
174. TENER BUEN TIPO					
175. TENER BUENA PRESENCIA					
176. ABLUCIONES					
177. ARRODILLARSE					
178. AYUDAR A MISA					
179. BAUTISMO					
180. BENDECIR					
181. CANTAR SALMOS					
182. CASARSE POR LA IGLESIA					
183. CATEQUESIS					
184. COMULGAR					
185. CONFESARSE					
186. CONFIRMACION					
187. DAR LA COMUNION					
188. DARSE LA PAZ					
189. GENUFLEXION					
190. IR EN PROCESION					
191. LA CONSAGRACION					
192. LEER LA BIBLIA					
193. MARTIR					
194. MISIONERO					
195. OIR UNA HOMILIA					
196. ORDEN SACERDOTAL					
197. PEREGRINARSE					
198. RESUCITAR					
199. REZAR					
200. SACRAMENTOS					
201. ANALIZAR					
202. APRENDER					

203. ARGUMENTAR					
204. ATENDER					
205. CALCULAR					
206. CAPACIDAD DE CONCENTRACION					
207. COMPARAR					
208. COMPROBAR					
209. CRITICAR					
210. DEBATIR					
211. DEFINIR					
212. ESCUCHAR					
213. ESTUDIAR					
214. INTELIGENCIA					
215. INTERPRETAR					
216. INVESTIGAR					
217. LEER					
218. OBSERVAR					
219. PENSAR					
220. PREGUNTAR					
221. RAZONAR					
222. REDACTAR					
223. REFLEXIONAR					
224. TALENTO					
225. TENER BUENA MEMORIA					
226. AROMA					
227. BEBER REFRESCOS					
228. COMER PASTELES					
229. COMER BOMBONES					
230. ECHAR LA SIESTA					
231. EROTICO/EROTISMO					
232. ESCUCHAR MUSICA					
233. ESTAR EN UNA FIESTA					
234. ESTAR COMODO/A					
235. HACER MANITAS					
236. HACER EL AMOR					
237. "PARTIRSE DE RISA"					
238. MELODIA					
239. ORGASMO					
240. PALADEAR					
241. "PAPEAR"					
242. "PLANCHAR LA OREJA"					
243. REFRESCARSE					
244. RELAJARSE					
245. SABOREAR					
246. SENSUAL/SENSUALIDAD					
247. SENTIR BIENESTAR					
248. TAPPEAR					
249. TUMBARSE					
250. "UNA GOZADA"					
Gracias por su colaboración.					

Anexo 2: Frecuencias de respuesta de cada palabra en docentes.

ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
	MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
1. ABRIGARSE	11	11	3	1	0	26	42,31%	42,31%	11,54%	3,85%	0,00%	100%	A
2. ALIMENTARSE	14	11	1	0	0	26	53,85%	42,31%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
3. AMAMANTAR	5	12	9	0	0	26	19,23%	46,15%	34,62%	0,00%	0,00%	100%	A
4. BEBER	11	14	0	1	0	26	42,31%	53,85%	0,00%	3,85%	0,00%	100%	A
5. CRECER	8	15	3	0	0	26	30,77%	57,69%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	A
6. CURARSE	16	8	2	0	0	26	61,54%	30,77%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	MA
7. DESCANSAR	19	7	0	0	0	26	73,08%	26,92%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
8. DORMIR	16	10	0	0	0	26	61,54%	38,46%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
9. DUCHARSE	19	7	0	0	0	26	73,08%	26,92%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
10. ENGENDRAR	13	8	5	0	0	26	50,00%	30,77%	19,23%	0,00%	0,00%	100%	MA
11. GENES	6	7	13	0	0	26	23,08%	26,92%	50,00%	0,00%	0,00%	100%	I
12. HIGIENE	14	11	1	0	0	26	53,85%	42,31%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
13. INSTINTO DE CONSERVACIÓN	9	11	5	1	0	26	34,62%	42,31%	19,23%	3,85%	0,00%	100%	A
14. INTEGRIDAD FÍSICA	16	10	0	0	0	26	61,54%	38,46%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
15. LAVARSE	13	12	1	0	0	26	50,00%	46,15%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
16. MANTENERSE EN FORMA	22	4	0	0	0	26	84,62%	15,38%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
17. NECESIDADES FISIOLÓGICAS	11	10	3	2	0	26	42,31%	38,46%	11,54%	7,69%	0,00%	100%	MA
18. PARTO	4	9	5	7	1	26	15,38%	34,62%	19,23%	26,92%	3,85%	100%	A
19. PROTEGERSE	5	12	9	0	0	26	19,23%	46,15%	34,62%	0,00%	0,00%	100%	A
20. REPRODUCCIÓN	11	13	2	0	0	26	42,31%	50,00%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
21. RESPIRAR	12	7	7	0	0	26	46,15%	26,92%	26,92%	0,00%	0,00%	100%	MA
22. SALUD	22	4	0	0	0	26	84,62%	15,38%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
23. SEXO	17	9	0	0	0	26	65,38%	34,62%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
24. VACUNA	3	6	7	8	2	26	11,54%	23,08%	26,92%	30,77%	7,69%	100%	D
25. VESTIRSE	4	12	10	0	0	26	15,38%	46,15%	38,46%	0,00%	0,00%	100%	A
26. ABONAR	0	6	14	4	2	26	0,00%	23,08%	53,85%	15,38%	7,69%	100%	I
27. BAÑARSE EN EL MAR/RÍO	13	11	2	0	0	26	50,00%	42,31%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	MA
28. CALENTARSE AL SOL	13	11	1	1	0	26	50,00%	42,31%	3,85%	3,85%	0,00%	100%	MA
29. CONTEMPLAR LA NATURALEZA	14	12	0	0	0	26	53,85%	46,15%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
30. COSECHAR	2	12	10	0	2	26	7,69%	46,15%	38,46%	0,00%	7,69%	100%	A
31. CULTIVAR	3	16	6	0	1	26	11,54%	61,54%	23,08%	0,00%	3,85%	100%	A
32. HACER CAMPING	4	17	2	1	2	26	15,38%	65,38%	7,69%	3,85%	7,69%	100%	A
33. MARINERO	3	11	10	1	1	26	11,54%	42,31%	38,46%	3,85%	3,85%	100%	A
34. MONTAÑERO	8	16	2	0	0	26	30,77%	61,54%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
35. HACER RUTAS A CABALLO	6	14	5	1	0	26	23,08%	53,85%	19,23%	3,85%	0,00%	100%	A
36. NADAR	5	18	2	1	0	26	19,23%	69,23%	7,69%	3,85%	0,00%	100%	A
37. NATURISMO	2	13	9	2	0	26	7,69%	50,00%	34,62%	7,69%	0,00%	100%	A
38. ORIENTARSE A CIELO ABIERTO	4	17	5	0	0	26	15,38%	65,38%	19,23%	0,00%	0,00%	100%	A
39. OXIGENARSE	14	11	1	0	0	26	53,85%	42,31%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
40. PASTOREO	0	9	14	2	1	26	0,00%	34,62%	53,85%	7,69%	3,85%	100%	I
41. PESCAR	1	8	13	3	1	26	3,85%	30,77%	50,00%	11,54%	3,85%	100%	I
42. PLANTAR	3	15	7	0	1	26	11,54%	57,69%	26,92%	0,00%	3,85%	100%	A
43. PODAR	1	11	11	2	1	26	3,85%	42,31%	42,31%	7,69%	3,85%	100%	I
44. RECOLECTAR	5	14	6	0	1	26	19,23%	53,85%	23,08%	0,00%	3,85%	100%	A
45. REGAR	4	18	2	1	1	26	15,38%	69,23%	7,69%	3,85%	3,85%	100%	A
46. SEMBRAR	1	18	5	1	1	26	3,85%	69,23%	19,23%	3,85%	3,85%	100%	A
47. SENDERISMO	14	12	0	0	0	26	53,85%	46,15%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
48. TRABAJAR LA TIERRA	3	9	11	2	1	26	11,54%	34,62%	42,31%	7,69%	3,85%	100%	I
49. UTILIZAR LUZ NATURAL	18	8	0	0	0	26	69,23%	30,77%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
50. VEGETARIANO	1	7	12	5	1	26	3,85%	26,92%	46,15%	19,23%	3,85%	100%	I

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
	MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
51. ABRIR	2	14	9	0	1	26	7,69%	53,85%	34,62%	0,00%	3,85%	100%	A
52. ABROCHARSE	3	10	12	0	1	26	11,54%	38,46%	46,15%	0,00%	3,85%	100%	I
53. ARREGLAR	7	15	4	0	0	26	26,92%	57,69%	15,38%	0,00%	0,00%	100%	A
54. ATORNILLAR	0	11	13	1	1	26	0,00%	42,31%	50,00%	3,85%	3,85%	100%	I
55. BARRER	1	4	11	9	1	26	3,85%	15,38%	42,31%	34,62%	3,85%	100%	I
56. CLAVAR	0	9	10	7	0	26	0,00%	34,62%	38,46%	26,92%	0,00%	100%	I
57. COCINAR	4	13	6	2	1	26	15,38%	50,00%	23,08%	7,69%	3,85%	100%	A
58. COGER	0	11	15	0	0	26	0,00%	42,31%	57,69%	0,00%	0,00%	100%	I
59. CONDUCIR	9	16	1	0	0	26	34,62%	61,54%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
60. COSER	1	7	13	4	1	26	3,85%	26,92%	50,00%	15,38%	3,85%	100%	I
61. DESTAPAR	1	6	15	3	1	26	3,85%	23,08%	57,69%	11,54%	3,85%	100%	I
62. ENVASAR	1	12	13	0	0	26	3,85%	46,15%	50,00%	0,00%	0,00%	100%	I
63. ESCRIBIR	5	15	6	0	0	26	19,23%	57,69%	23,08%	0,00%	0,00%	100%	A
64. HABILIDAD	10	15	1	0	0	26	38,46%	57,69%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
65. HACER LA CAMA	1	5	9	11	0	26	3,85%	19,23%	34,62%	42,31%	0,00%	100%	D
66. INSTALAR	1	10	13	1	1	26	3,85%	38,46%	50,00%	3,85%	3,85%	100%	I
67. LIMPIAR EL POLVO	0	2	8	13	3	26	0,00%	7,69%	30,77%	50,00%	11,54%	100%	D
68. LLAMAR A LA PUERTA	0	7	17	2	0	26	0,00%	26,92%	65,38%	7,69%	0,00%	100%	I
69. MANEJAR	2	11	12	0	1	26	7,69%	42,31%	46,15%	0,00%	3,85%	100%	I
70. TENER PERICIA	13	12	1	0	0	26	50,00%	46,15%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
71. SER UN MANITAS	11	13	2	0	0	26	42,31%	50,00%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
72. TENDER LA ROPA	0	8	7	10	1	26	0,00%	30,77%	26,92%	38,46%	3,85%	100%	D
73. TOCAR/PALPAR	8	14	4	0	0	26	30,77%	53,85%	15,38%	0,00%	0,00%	100%	A
74. TRABAJAR	5	16	4	1	0	26	19,23%	61,54%	15,38%	3,85%	0,00%	100%	A
75. TRASLADARSE	0	18	6	2	0	26	0,00%	69,23%	23,08%	7,69%	0,00%	100%	A
76. ANDAR	8	17	1	0	0	26	30,77%	65,38%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
77. ARTES MARCIALES	3	12	9	1	1	26	11,54%	46,15%	34,62%	3,85%	3,85%	100%	A
78. ATLETISMO	11	15	0	0	0	26	42,31%	57,69%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	A
79. BAILAR	10	10	4	2	0	26	38,46%	38,46%	15,38%	7,69%	0,00%	100%	A
80. BALANCEARSE	4	13	7	2	0	26	15,38%	50,00%	26,92%	7,69%	0,00%	100%	A
81. BALONCESTO	13	13	0	0	0	26	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	A
82. BUCEAR	9	15	1	1	0	26	34,62%	57,69%	3,85%	3,85%	0,00%	100%	A
83. CORRER	13	6	4	3	0	26	50,00%	23,08%	15,38%	11,54%	0,00%	100%	MA
84. EJERCICIO FÍSICO	20	6	0	0	0	26	76,92%	23,08%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
85. ENTRENARSE PARA UN DEPORTE	17	8	0	1	0	26	65,38%	30,77%	0,00%	3,85%	0,00%	100%	MA
86. ESQUIVAR	2	12	12	0	0	26	7,69%	46,15%	46,15%	0,00%	0,00%	100%	I
87. GIMNASIA	11	12	3	0	0	26	42,31%	46,15%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	A
88. GIRAR	1	16	7	2	0	26	3,85%	61,54%	26,92%	7,69%	0,00%	100%	A
89. HACER AEROBIC	8	17	1	0	0	26	30,77%	65,38%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
90. HACER DEPORTE	20	6	0	0	0	26	76,92%	23,08%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
91. JUGAR A LOS BOLOS	5	15	6	0	0	26	19,23%	57,69%	23,08%	0,00%	0,00%	100%	A
92. MONTAR EN BICICLETA	14	12	0	0	0	26	53,85%	46,15%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
93. PASEAR	13	12	1	0	0	26	50,00%	46,15%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
94. PATINAR	8	15	2	1	0	26	30,77%	57,69%	7,69%	3,85%	0,00%	100%	A
95. PEDALEAR	10	15	1	0	0	26	38,46%	57,69%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
96. REVOLCARSE	4	15	6	1	0	26	15,38%	57,69%	23,08%	3,85%	0,00%	100%	A
97. SALTAR	6	18	2	0	0	26	23,08%	69,23%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
98. TENIS	11	12	3	0	0	26	42,31%	46,15%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	A
99. TREPAR	7	16	3	0	0	26	26,92%	61,54%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	A
100. VOLTERETA	9	13	3	1	0	26	34,62%	50,00%	11,54%	3,85%	0,00%	100%	A

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

	ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
		MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
101.	ABRAZO	21	5	0	0	0	26	80,77%	19,23%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
102.	ACARICIAR	22	4	0	0	0	26	84,62%	15,38%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
103.	APLAUDIR	12	11	3	0	0	26	46,15%	42,31%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	MA
104.	APRETÓN DE MANOS	14	9	3	0	0	26	53,85%	34,62%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	MA
105.	BESO	23	3	0	0	0	26	88,46%	11,54%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
106.	BODA	7	13	4	1	1	26	26,92%	50,00%	15,38%	3,85%	3,85%	100%	A
107.	CARANTOÑA	16	9	1	0	0	26	61,54%	34,62%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
108.	COGERSE DE LA MANO	14	11	1	0	0	26	53,85%	42,31%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
109.	COMER A BESOS	16	9	0	1	0	26	61,54%	34,62%	0,00%	3,85%	0,00%	100%	MA
110.	"ENROLLARSE"	12	11	2	1	0	26	46,15%	42,31%	7,69%	3,85%	0,00%	100%	MA
111.	ESCUCHAR A LOS DEMÁS	11	13	2	0	0	26	42,31%	50,00%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
112.	ESTAR CERCA	13	11	2	0	0	26	50,00%	42,31%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	MA
113.	ESTAR PRESENTE	13	10	3	0	0	26	50,00%	38,46%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	MA
114.	GRITO	1	7	5	9	4	26	3,85%	26,92%	19,23%	34,62%	15,38%	100%	D
115.	"HACER LA OLA"	2	11	11	1	1	26	7,69%	42,31%	42,31%	3,85%	3,85%	100%	I
116.	HACER COMPAÑÍA	11	11	4	0	0	26	42,31%	42,31%	15,38%	0,00%	0,00%	100%	A
117.	LLEVAR ALIANZA	2	7	12	2	3	26	7,69%	26,92%	46,15%	7,69%	11,54%	100%	I
118.	MÍMICA	4	14	7	1	0	26	15,38%	53,85%	26,92%	3,85%	0,00%	100%	A
119.	MIRARSE	12	12	2	0	0	26	46,15%	46,15%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
120.	SONREÍR	20	5	1	0	0	26	76,92%	19,23%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
121.	SUSPIRO	5	13	6	2	0	26	19,23%	50,00%	23,08%	7,69%	0,00%	100%	A
122.	TOCARSE	11	13	2	0	0	26	42,31%	50,00%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
123.	TONO DE VOZ	4	14	7	1	0	26	15,38%	53,85%	26,92%	3,85%	0,00%	100%	A
124.	VIVIR EN FAMILIA	16	10	0	0	0	26	61,54%	38,46%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
125.	*LLORAR	3	9	7	4	3	26	11,54%	34,62%	26,92%	15,38%	11,54%	100%	A
126.	AUSTERIDAD	0	9	7	9	1	26	0,00%	34,62%	26,92%	34,62%	3,85%	100%	D
127.	AYUDAR	16	10	0	0	0	26	61,54%	38,46%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
128.	CASTIDAD	0	1	8	8	9	26	0,00%	3,85%	30,77%	30,77%	34,62%	100%	MD
129.	DEFENSA PROPIA	5	9	9	3	0	26	19,23%	34,62%	34,62%	11,54%	0,00%	100%	I
130.	FIDELIDAD	9	14	2	1	0	26	34,62%	53,85%	7,69%	3,85%	0,00%	100%	A
131.	MI VOLUNTAD RIGE MI CUERPO	7	12	6	0	1	26	26,92%	46,15%	23,08%	0,00%	3,85%	100%	A
132.	MODERACIÓN (COMER, BEBER, ETC.)	5	16	4	1	0	26	19,23%	61,54%	15,38%	3,85%	0,00%	100%	A
133.	PROTEGER	11	13	1	1	0	26	42,31%	50,00%	3,85%	3,85%	0,00%	100%	A
134.	PUDOR	0	3	11	10	2	26	0,00%	11,54%	42,31%	38,46%	7,69%	100%	I
135.	PUREZA	1	10	13	2	0	26	3,85%	38,46%	50,00%	7,69%	0,00%	100%	I
136.	SALVAR LA VIDA	20	4	2	0	0	26	76,92%	15,38%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	MA
137.	SER TRABAJADOR	18	7	1	0	0	26	69,23%	26,92%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
138.	SER PACÍFICO	18	7	1	0	0	26	69,23%	26,92%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
139.	SOCORRER	17	9	0	0	0	26	65,38%	34,62%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
140.	TRATO MI CUERPO SEGÚN MI CONCIENCIA	10	16	0	0	0	26	38,46%	61,54%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	A
141.	VALERSE POR SÍ MISMO	21	5	0	0	0	26	80,77%	19,23%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
142.	VIDA ASCÉTICA	2	3	13	7	1	26	7,69%	11,54%	50,00%	26,92%	3,85%	100%	I
143.	VIRGINIDAD	0	5	14	4	3	26	0,00%	19,23%	53,85%	15,38%	11,54%	100%	I
144.	VIRTUOSO	9	15	2	0	0	26	34,62%	57,69%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
145.	*ABORTO VOLUNTARIO	5	8	5	5	3	26	19,23%	30,77%	19,23%	19,23%	11,54%	100%	A
146.	*EUTANASIA	3	7	6	4	6	26	11,54%	26,92%	23,08%	15,38%	23,08%	100%	A
147.	*MASTURBARSE	2	1	7	9	7	26	7,69%	3,85%	26,92%	34,62%	26,92%	100%	D
148.	*MEDIOS ANTICONCEPTIVOS	0	3	6	8	9	26	0,00%	11,54%	23,08%	30,77%	34,62%	100%	MD
149.	*PROSTITUIRSE	19	1	4	1	1	26	73,08%	3,85%	15,38%	3,85%	3,85%	100%	MA
150.	*RACISMO	22	2	1	0	1	26	84,62%	7,69%	3,85%	0,00%	3,85%	100%	MA

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

	ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
		MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
151.	ACICALARSE	5	18	2	1	0	26	19,23%	69,23%	7,69%	3,85%	0,00%	100%	A
152.	ARREGLARSE	6	16	4	0	0	26	23,08%	61,54%	15,38%	0,00%	0,00%	100%	A
153.	BALLET	5	14	7	0	0	26	19,23%	53,85%	26,92%	0,00%	0,00%	100%	A
154.	BELLEZA	16	8	2	0	0	26	61,54%	30,77%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	MA
155.	CANTANTE	7	14	4	1	0	26	26,92%	53,85%	15,38%	3,85%	0,00%	100%	A
156.	CARA BONITA	12	13	1	0	0	26	46,15%	50,00%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
157.	"CUERPO DANONE"	7	13	6	0	0	26	26,92%	50,00%	23,08%	0,00%	0,00%	100%	A
158.	CUERPO PROPORCIONADO	9	16	0	1	0	26	34,62%	61,54%	0,00%	3,85%	0,00%	100%	A
159.	DANZAR	8	12	6	0	0	26	30,77%	46,15%	23,08%	0,00%	0,00%	100%	A
160.	EMBELLEVERSE	6	18	1	1	0	26	23,08%	69,23%	3,85%	3,85%	0,00%	100%	A
161.	"ESTAR BUENO/A"	7	15	3	1	0	26	26,92%	57,69%	11,54%	3,85%	0,00%	100%	A
162.	HERMOSURA	9	15	1	1	0	26	34,62%	57,69%	3,85%	3,85%	0,00%	100%	A
163.	JUVENTUD	10	14	2	0	0	26	38,46%	53,85%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
164.	MANICURA	1	5	18	2	0	26	3,85%	19,23%	69,23%	7,69%	0,00%	100%	I
165.	MUSCULOSO	3	16	5	2	0	26	11,54%	61,54%	19,23%	7,69%	0,00%	100%	A
166.	PEINARSE	3	17	5	0	1	26	11,54%	65,38%	19,23%	0,00%	3,85%	100%	A
167.	PIEL TERSA	6	15	5	0	0	26	23,08%	57,69%	19,23%	0,00%	0,00%	100%	A
168.	REJUVENECER	11	9	6	0	0	26	42,31%	34,62%	23,08%	0,00%	0,00%	100%	MA
169.	RETRATO ARTÍSTICO	5	14	7	0	0	26	19,23%	53,85%	26,92%	0,00%	0,00%	100%	A
170.	SER ATRACTIVO/A	10	15	1	0	0	26	38,46%	57,69%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
171.	SER ESBELTO/A	6	18	2	0	0	26	23,08%	69,23%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
172.	SER GUAPO/A	8	15	3	0	0	26	30,77%	57,69%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	A
173.	SER GARBOSO/A	12	11	3	0	0	26	46,15%	42,31%	11,54%	0,00%	0,00%	100%	MA
174.	TENER BUEN TIPO	5	19	2	0	0	26	19,23%	73,08%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
175.	TENER BUENA PRESENCIA	11	14	1	0	0	26	42,31%	53,85%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
176.	ABLUCIONES	0	2	19	4	1	26	0,00%	7,69%	73,08%	15,38%	3,85%	100%	I
177.	ARRODILLARSE	0	2	16	5	3	26	0,00%	7,69%	61,54%	19,23%	11,54%	100%	I
178.	AYUDAR A MISA	1	6	14	2	3	26	3,85%	23,08%	53,85%	7,69%	11,54%	100%	I
179.	BAUTISMO	3	8	11	2	2	26	11,54%	30,77%	42,31%	7,69%	7,69%	100%	I
180.	BENDECIR	2	7	13	1	3	26	7,69%	26,92%	50,00%	3,85%	11,54%	100%	I
181.	CANTAR SALMOS	0	4	16	2	4	26	0,00%	15,38%	61,54%	7,69%	15,38%	100%	I
182.	CASARSE POR LA IGLESIA	1	9	12	2	2	26	3,85%	34,62%	46,15%	7,69%	7,69%	100%	I
183.	CATEQUESIS	2	5	15	1	3	26	7,69%	19,23%	57,69%	3,85%	11,54%	100%	I
184.	COMULGAR	3	3	16	2	2	26	11,54%	11,54%	61,54%	7,69%	7,69%	100%	I
185.	CONFESARSE	0	4	15	2	5	26	0,00%	15,38%	57,69%	7,69%	19,23%	100%	I
186.	CONFIRMACIÓN	2	6	13	1	4	26	7,69%	23,08%	50,00%	3,85%	15,38%	100%	I
187.	DAR LA COMUNIÓN	2	3	17	1	3	26	7,69%	11,54%	65,38%	3,85%	11,54%	100%	I
188.	DARSE LA PAZ	7	10	8	0	1	26	26,92%	38,46%	30,77%	0,00%	3,85%	100%	A
189.	GENUFLEXIÓN	1	4	15	3	3	26	3,85%	15,38%	57,69%	11,54%	11,54%	100%	I
190.	IR EN PROCESIÓN	1	4	15	3	3	26	3,85%	15,38%	57,69%	11,54%	11,54%	100%	I
191.	LA CONSAGRACIÓN	3	4	13	3	3	26	11,54%	15,38%	50,00%	11,54%	11,54%	100%	I
192.	LEER LA BIBLIA	1	8	13	1	3	26	3,85%	30,77%	50,00%	3,85%	11,54%	100%	I
193.	MÁRTIR	1	4	9	6	6	26	3,85%	15,38%	34,62%	23,08%	23,08%	100%	I
194.	MISIONERO	11	11	3	1	0	26	42,31%	42,31%	11,54%	3,85%	0,00%	100%	A
195.	OÍR UNA HOMILÍA	0	6	13	5	2	26	0,00%	23,08%	50,00%	19,23%	7,69%	100%	I
196.	ORDEN SACERDOTAL	1	2	17	4	2	26	3,85%	7,69%	65,38%	15,38%	7,69%	100%	I
197.	PEREGRINARSE	2	10	11	1	2	26	7,69%	38,46%	42,31%	3,85%	7,69%	100%	I
198.	RESUCITAR	5	5	11	1	4	26	19,23%	19,23%	42,31%	3,85%	15,38%	100%	I
199.	REZAR	1	11	11	1	2	26	3,85%	42,31%	42,31%	3,85%	7,69%	100%	I
200.	SACRAMENTOS	2	3	18	1	2	26	7,69%	11,54%	69,23%	3,85%	7,69%	100%	I

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

	ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
		MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
201.	ANALIZAR	8	15	2	1	0	26	30,77%	57,69%	7,69%	3,85%	0,00%	100%	A
202.	APRENDER	21	5	0	0	0	26	80,77%	19,23%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
203.	ARGUMENTAR	13	12	1	0	0	26	50,00%	46,15%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
204.	ATENDER	13	12	1	0	0	26	50,00%	46,15%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
205.	CALCULAR	7	18	1	0	0	26	26,92%	69,23%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
206.	CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN	16	9	1	0	0	26	61,54%	34,62%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
207.	COMPARAR	4	12	10	0	0	26	15,38%	46,15%	38,46%	0,00%	0,00%	100%	A
208.	COMPROBAR	6	16	4	0	0	26	23,08%	61,54%	15,38%	0,00%	0,00%	100%	A
209.	CRITICAR	1	6	9	5	5	26	3,85%	23,08%	34,62%	19,23%	19,23%	100%	I
210.	DEBATIR	2	23	1	0	0	26	7,69%	88,46%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
211.	DEFINIR	3	20	1	2	0	26	11,54%	76,92%	3,85%	7,69%	0,00%	100%	A
212.	ESCUCHAR	14	11	1	0	0	26	53,85%	42,31%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
213.	ESTUDIAR	6	16	2	1	1	26	23,08%	61,54%	7,69%	3,85%	3,85%	100%	A
214.	INTELIGENCIA	21	5	0	0	0	26	80,77%	19,23%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
215.	INTERPRETAR	9	13	3	1	0	26	34,62%	50,00%	11,54%	3,85%	0,00%	100%	A
216.	INVESTIGAR	10	14	1	1	0	26	38,46%	53,85%	3,85%	3,85%	0,00%	100%	A
217.	LEER	11	14	1	0	0	26	42,31%	53,85%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
218.	OBSERVAR	12	13	1	0	0	26	46,15%	50,00%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
219.	PENSAR	11	14	1	0	0	26	42,31%	53,85%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
220.	PREGUNTAR	11	11	4	0	0	26	42,31%	42,31%	15,38%	0,00%	0,00%	100%	A
221.	RAZONAR	13	12	1	0	0	26	50,00%	46,15%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
222.	REDACTAR	7	14	3	2	0	26	26,92%	53,85%	11,54%	7,69%	0,00%	100%	A
223.	REFLEXIONAR	12	13	1	0	0	26	46,15%	50,00%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
224.	TALENTO	17	8	1	0	0	26	65,38%	30,77%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
225.	TENER BUENA MEMORIA	16	10	0	0	0	26	61,54%	38,46%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
226.	AROMA	11	15	0	0	0	26	42,31%	57,69%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	A
227.	BEBER REFRESCOS	6	10	7	3	0	26	23,08%	38,46%	26,92%	11,54%	0,00%	100%	A
228.	COMER PASTELES	6	12	8	0	0	26	23,08%	46,15%	30,77%	0,00%	0,00%	100%	A
229.	COMER BOMBONES	9	10	7	0	0	26	34,62%	38,46%	26,92%	0,00%	0,00%	100%	A
230.	ECHAR LA SIESTA	12	13	1	0	0	26	46,15%	50,00%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	A
231.	ERÓTICO/EROTISMO	11	15	0	0	0	26	42,31%	57,69%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	A
232.	ESCUCHAR MÚSICA	14	12	0	0	0	26	53,85%	46,15%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
233.	ESTAR EN UNA FIESTA	8	16	2	0	0	26	30,77%	61,54%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
234.	ESTAR CÓMODO/A	19	7	0	0	0	26	73,08%	26,92%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
235.	HACER MANITAS	10	14	2	0	0	26	38,46%	53,85%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
236.	HACER EL AMOR	21	5	0	0	0	26	80,77%	19,23%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
237.	"PARTIRSE DE RISA"	20	6	0	0	0	26	76,92%	23,08%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
238.	MELODÍA	10	14	2	0	0	26	38,46%	53,85%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
239.	ORGASMO	23	3	0	0	0	26	88,46%	11,54%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
240.	PALADEAR	11	15	0	0	0	26	42,31%	57,69%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	A
241.	"PAPEAR"	6	16	4	0	0	26	23,08%	61,54%	15,38%	0,00%	0,00%	100%	A
242.	"PLANCHAR LA OREJA"	8	13	3	2	0	26	30,77%	50,00%	11,54%	7,69%	0,00%	100%	A
243.	REFRESCARSE	11	15	0	0	0	26	42,31%	57,69%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	A
244.	RELAJARSE	21	5	0	0	0	26	80,77%	19,23%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
245.	SABOREAR	15	10	1	0	0	26	57,69%	38,46%	3,85%	0,00%	0,00%	100%	MA
246.	SENSUAL/SENSUALIDAD	15	11	0	0	0	26	57,69%	42,31%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
247.	SENTIR BIENESTAR	21	5	0	0	0	26	80,77%	19,23%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA
248.	TAPEAR	11	13	2	0	0	26	42,31%	50,00%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	A
249.	TUMBARSE	13	11	2	0	0	26	50,00%	42,31%	7,69%	0,00%	0,00%	100%	MA
250.	"UNA GOZADA"	22	4	0	0	0	26	84,62%	15,38%	0,00%	0,00%	0,00%	100%	MA

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

Anexo 3: Frecuencias de respuesta de cada palabra en estudiantes.

ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
	MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
1. ABRIGARSE	97	269	131	34	5	536	18,10%	50,19%	24,44%	6,34%	0,93%	100%	A
2. ALIMENTARSE	274	226	28	5	3	536	51,12%	42,16%	5,22%	0,93%	0,56%	100%	MA
3. AMAMANTAR	39	76	337	47	37	536	7,28%	14,18%	62,87%	8,77%	6,90%	100%	I
4. BEBER	208	255	63	9	1	536	38,81%	47,57%	11,75%	1,68%	0,19%	100%	A
5. CRECER	166	249	101	17	3	536	30,97%	46,46%	18,84%	3,17%	0,56%	100%	A
6. CURARSE	289	155	59	28	5	536	53,92%	28,92%	11,01%	5,22%	0,93%	100%	MA
7. DESCANSAR	440	74	17	3	2	536	82,09%	13,81%	3,17%	0,56%	0,37%	100%	MA
8. DORMIR	430	82	16	6	2	536	80,22%	15,30%	2,99%	1,12%	0,37%	100%	MA
9. DUCHARSE	357	154	21	3	1	536	66,60%	28,73%	3,92%	0,56%	0,19%	100%	MA
10. ENGENDRAR	69	150	260	33	24	536	12,87%	27,99%	48,51%	6,16%	4,48%	100%	I
11. GENES	51	146	323	9	7	536	9,51%	27,24%	60,26%	1,68%	1,31%	100%	I
12. HIGIENE	325	172	34	4	1	536	60,63%	32,09%	6,34%	0,75%	0,19%	100%	MA
13. INSTINTO DE CONSERVACIÓN	82	191	246	10	7	536	15,30%	35,63%	45,90%	1,87%	1,31%	100%	I
14. INTEGRIDAD FÍSICA	168	262	98	7	1	536	31,34%	48,88%	18,28%	1,31%	0,19%	100%	A
15. LAVARSE	278	211	41	4	2	536	51,87%	39,37%	7,65%	0,75%	0,37%	100%	MA
16. MANTENERSE EN FORMA	272	216	42	4	2	536	50,75%	40,30%	7,84%	0,75%	0,37%	100%	MA
17. NECESIDADES FISIOLÓGICAS	112	225	176	19	4	536	20,90%	41,98%	32,84%	3,54%	0,75%	100%	A
18. PARTO	12	54	225	124	121	536	2,24%	10,07%	41,98%	23,13%	22,57%	100%	I
19. PROTEGERSE	109	309	98	18	2	536	20,34%	57,65%	18,28%	3,36%	0,37%	100%	A
20. REPRODUCCIÓN	146	215	159	14	2	536	27,24%	40,11%	29,66%	2,61%	0,37%	100%	A
21. RESPIRAR	295	146	89	4	2	536	55,04%	27,24%	16,60%	0,75%	0,37%	100%	MA
22. SALUD	375	132	26	2	1	536	69,96%	24,63%	4,85%	0,37%	0,19%	100%	MA
23. SEXO	297	157	75	5	2	536	55,41%	29,29%	13,99%	0,93%	0,37%	100%	MA
24. VACUNA	54	125	157	141	59	536	10,07%	23,32%	29,29%	26,31%	11,01%	100%	I
25. VESTIRSE	132	231	157	14	2	536	24,63%	43,10%	29,29%	2,61%	0,37%	100%	A
26. ABONAR	25	56	302	93	60	536	4,66%	10,45%	56,34%	17,35%	11,19%	100%	I
27. BAÑARSE EN EL MAR/RÍO	237	210	56	25	8	536	44,22%	39,18%	10,45%	4,66%	1,49%	100%	MA
28. CALENTARSE AL SOL	193	211	80	41	11	536	36,01%	39,37%	14,93%	7,65%	2,05%	100%	A
29. CONTEMPLAR LA NATURALEZA	219	231	74	9	3	536	40,86%	43,10%	13,81%	1,68%	0,56%	100%	A
30. COSECHAR	45	98	298	75	20	536	8,40%	18,28%	55,60%	13,99%	3,73%	100%	I
31. CULTIVAR	51	133	269	61	22	536	9,51%	24,81%	50,19%	11,38%	4,10%	100%	I
32. HACER CAMPING	115	240	141	33	7	536	21,46%	44,78%	26,31%	6,16%	1,31%	100%	A
33. MARINERO	63	134	267	57	15	536	11,75%	25,00%	49,81%	10,63%	2,80%	100%	I
34. MONTAÑERO	90	183	201	44	18	536	16,79%	34,14%	37,50%	8,21%	3,36%	100%	I
35. HACER RUTAS A CABALLO	142	168	166	34	26	536	26,49%	31,34%	30,97%	6,34%	4,85%	100%	A
36. NADAR	215	253	46	15	7	536	40,11%	47,20%	8,58%	2,80%	1,31%	100%	A
37. NATURISMO	86	182	231	18	19	536	16,04%	33,96%	43,10%	3,36%	3,54%	100%	I
38. ORIENTARSE A CIELO ABIERTO	79	166	227	50	14	536	14,74%	30,97%	42,35%	9,33%	2,61%	100%	I
39. OXIGENARSE	171	226	128	7	4	536	31,90%	42,16%	23,88%	1,31%	0,75%	100%	A
40. PASTOREO	35	78	273	115	35	536	6,53%	14,55%	50,93%	21,46%	6,53%	100%	I
41. PESCAR	57	143	207	98	31	536	10,63%	26,68%	38,62%	18,28%	5,78%	100%	I
42. PLANTAR	48	187	233	53	15	536	8,96%	34,89%	43,47%	9,89%	2,80%	100%	I
43. PODAR	30	92	286	107	21	536	5,60%	17,16%	53,36%	19,96%	3,92%	100%	I
44. RECOLECTAR	52	143	239	79	23	536	9,70%	26,68%	44,59%	14,74%	4,29%	100%	I
45. REGAR	56	183	233	49	15	536	10,45%	34,14%	43,47%	9,14%	2,80%	100%	I
46. SEMBRAR	56	123	256	78	23	536	10,45%	22,95%	47,76%	14,55%	4,29%	100%	I
47. SENDERISMO	99	243	142	35	17	536	18,47%	45,34%	26,49%	6,53%	3,17%	100%	A
48. TRABAJAR LA TIERRA	39	91	276	89	41	536	7,28%	16,98%	51,49%	16,60%	7,65%	100%	I
49. UTILIZAR LUZ NATURAL	174	259	88	13	2	536	32,46%	48,32%	16,42%	2,43%	0,37%	100%	A
50. VEGETARIANO	25	56	209	131	115	536	4,66%	10,45%	38,99%	24,44%	21,46%	100%	I

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

ACCIÓN		FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
		MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
51.	ABRIR	51	137	338	7	3	536	9,51%	25,56%	63,06%	1,31%	0,56%	100%	I
52.	ABROCHARSE	33	136	334	29	4	536	6,16%	25,37%	62,31%	5,41%	0,75%	100%	I
53.	ARREGLAR	111	264	147	10	4	536	20,71%	49,25%	27,43%	1,87%	0,75%	100%	A
54.	ATORNILLAR	30	109	326	58	13	536	5,60%	20,34%	60,82%	10,82%	2,43%	100%	I
55.	BARRER	12	65	252	170	37	536	2,24%	12,13%	47,01%	31,72%	6,90%	100%	I
56.	CLAVAR	29	97	293	95	22	536	5,41%	18,10%	54,66%	17,72%	4,10%	100%	I
57.	COCINAR	129	258	100	34	15	536	24,07%	48,13%	18,66%	6,34%	2,80%	100%	A
58.	COGER	42	127	350	15	2	536	7,84%	23,69%	65,30%	2,80%	0,37%	100%	I
59.	CONducIR	213	210	91	17	5	536	39,74%	39,18%	16,98%	3,17%	0,93%	100%	MA
60.	COSER	18	93	238	135	52	536	3,36%	17,35%	44,40%	25,19%	9,70%	100%	I
61.	DESTAPAR	35	89	346	48	18	536	6,53%	16,60%	64,55%	8,96%	3,36%	100%	I
62.	ENVASAR	16	45	399	57	19	536	2,99%	8,40%	74,44%	10,63%	3,54%	100%	I
63.	ESCRIBIR	101	195	171	54	15	536	18,84%	36,38%	31,90%	10,07%	2,80%	100%	A
64.	HABILIDAD	187	235	106	4	4	536	34,89%	43,84%	19,78%	0,75%	0,75%	100%	A
65.	HACER LA CAMA	24	78	209	160	65	536	4,48%	14,55%	38,99%	29,85%	12,13%	100%	I
66.	INSTALAR	49	124	305	49	9	536	9,14%	23,13%	56,90%	9,14%	1,68%	100%	I
67.	LIMPIAR EL POLVO	8	42	194	208	84	536	1,49%	7,84%	36,19%	38,81%	15,67%	100%	D
68.	LLAMAR A LA PUERTA	27	109	354	37	9	536	5,04%	20,34%	66,04%	6,90%	1,68%	100%	I
69.	MANEJAR	53	180	285	12	6	536	9,89%	33,58%	53,17%	2,24%	1,12%	100%	I
70.	TENER PERICIA	117	208	190	14	7	536	21,83%	38,81%	35,45%	2,61%	1,31%	100%	A
71.	SER UN MANITAS	154	277	87	16	2	536	28,73%	51,68%	16,23%	2,99%	0,37%	100%	A
72.	TENDER LA ROPA	15	58	278	143	42	536	2,80%	10,82%	51,87%	26,68%	7,84%	100%	I
73.	TOCAR/PALPAR	127	208	190	8	3	536	23,69%	38,81%	35,45%	1,49%	0,56%	100%	A
74.	TRABAJAR	73	210	162	72	19	536	13,62%	39,18%	30,22%	13,43%	3,54%	100%	A
75.	TRASLADARSE	62	136	188	103	47	536	11,57%	25,37%	35,07%	19,22%	8,77%	100%	I
76.	ANDAR	131	277	101	19	8	536	24,44%	51,68%	18,84%	3,54%	1,49%	100%	A
77.	ARTES MARCIALES	103	144	197	67	25	536	19,22%	26,87%	36,75%	12,50%	4,66%	100%	I
78.	ATLETISMO	98	197	160	55	26	536	18,28%	36,75%	29,85%	10,26%	4,85%	100%	A
79.	BAILAR	187	182	94	50	23	536	34,89%	33,96%	17,54%	9,33%	4,29%	100%	MA
80.	BALANCEARSE	104	180	217	28	7	536	19,40%	33,58%	40,49%	5,22%	1,31%	100%	I
81.	BALONCESTO	131	181	149	57	18	536	24,44%	33,77%	27,80%	10,63%	3,36%	100%	A
82.	BUCEAR	249	188	75	19	5	536	46,46%	35,07%	13,99%	3,54%	0,93%	100%	MA
83.	CORRER	171	208	91	41	25	536	31,90%	38,81%	16,98%	7,65%	4,66%	100%	A
84.	EJERCICIO FÍSICO	237	212	59	20	8	536	44,22%	39,55%	11,01%	3,73%	1,49%	100%	MA
85.	ENTRENARSE PARA UN DEPORTE	244	190	70	23	9	536	45,52%	35,45%	13,06%	4,29%	1,68%	100%	MA
86.	ESQUIVAR	104	169	224	27	12	536	19,40%	31,53%	41,79%	5,04%	2,24%	100%	I
87.	GIMNASIA	135	222	135	34	10	536	25,19%	41,42%	25,19%	6,34%	1,87%	100%	A
88.	GIRAR	52	123	319	32	10	536	9,70%	22,95%	59,51%	5,97%	1,87%	100%	I
89.	HACER AEROBIC	80	170	205	59	22	536	14,93%	31,72%	38,25%	11,01%	4,10%	100%	I
90.	HACER DEPORTE	247	207	68	11	3	536	46,08%	38,62%	12,69%	2,05%	0,56%	100%	MA
91.	JUGAR A LOS BOLOS	143	240	123	22	8	536	26,68%	44,78%	22,95%	4,10%	1,49%	100%	A
92.	MONTAR EN BICICLETA	269	194	54	17	2	536	50,19%	36,19%	10,07%	3,17%	0,37%	100%	MA
93.	PASEAR	204	256	60	13	3	536	38,06%	47,76%	11,19%	2,43%	0,56%	100%	A
94.	PATINAR	180	191	106	42	17	536	33,58%	35,63%	19,78%	7,84%	3,17%	100%	A
95.	PEDALEAR	189	205	110	27	5	536	35,26%	38,25%	20,52%	5,04%	0,93%	100%	A
96.	REVOLCARSE	125	144	198	53	16	536	23,32%	26,87%	36,94%	9,89%	2,99%	100%	I
97.	SALTAR	144	205	165	19	3	536	26,87%	38,25%	30,78%	3,54%	0,56%	100%	A
98.	TENIS	138	184	163	37	14	536	25,75%	34,33%	30,41%	6,90%	2,61%	100%	A
99.	TREPAR	137	175	151	59	14	536	25,56%	32,65%	28,17%	11,01%	2,61%	100%	A
100.	VOLTERETA	131	144	169	59	33	536	24,44%	26,87%	31,53%	11,01%	6,16%	100%	I

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
	MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
101. ABRAZO	381	117	32	1	5	536	71,08%	21,83%	5,97%	0,19%	0,93%	100%	MA
102. ACARICIAR	348	155	24	6	3	536	64,93%	28,92%	4,48%	1,12%	0,56%	100%	MA
103. APLAUDIR	141	234	154	7	0	536	26,31%	43,66%	28,73%	1,31%	0,00%	100%	A
104. APRETÓN DE MANOS	113	229	163	24	7	536	21,08%	42,72%	30,41%	4,48%	1,31%	100%	A
105. BESO	416	95	15	5	5	536	77,61%	17,72%	2,80%	0,93%	0,93%	100%	MA
106. BODA	188	174	116	33	25	536	35,07%	32,46%	21,64%	6,16%	4,66%	100%	MA
107. CARANTOÑA	177	197	133	21	8	536	33,02%	36,75%	24,81%	3,92%	1,49%	100%	A
108. COGERSE DE LA MANO	238	200	74	16	8	536	44,40%	37,31%	13,81%	2,99%	1,49%	100%	MA
109. COMER A BESOS	347	128	43	11	7	536	64,74%	23,88%	8,02%	2,05%	1,31%	100%	MA
110. "ENROLLARSE"	308	152	54	15	7	536	57,46%	28,36%	10,07%	2,80%	1,31%	100%	MA
111. ESCUCHAR A LOS DEMÁS	179	270	77	6	4	536	33,40%	50,37%	14,37%	1,12%	0,75%	100%	A
112. ESTAR CERCA	196	219	106	10	5	536	36,57%	40,86%	19,78%	1,87%	0,93%	100%	A
113. ESTAR PRESENTE	179	235	116	5	1	536	33,40%	43,84%	21,64%	0,93%	0,19%	100%	A
114. GRITO	77	110	177	118	54	536	14,37%	20,52%	33,02%	22,01%	10,07%	100%	I
115. "HACER LA OLA"	123	188	194	26	5	536	22,95%	35,07%	36,19%	4,85%	0,93%	100%	I
116. HACER COMPAÑÍA	192	275	60	8	1	536	35,82%	51,31%	11,19%	1,49%	0,19%	100%	A
117. LLEVAR ALIANZA	75	129	271	42	19	536	13,99%	24,07%	50,56%	7,84%	3,54%	100%	I
118. MÍMICA	44	142	285	48	17	536	8,21%	26,49%	53,17%	8,96%	3,17%	100%	I
119. MIRARSE	197	241	82	12	4	536	36,75%	44,96%	15,30%	2,24%	0,75%	100%	A
120. SONREÍR	355	149	26	2	4	536	66,23%	27,80%	4,85%	0,37%	0,75%	100%	MA
121. SUSPIRO	103	160	221	44	8	536	19,22%	29,85%	41,23%	8,21%	1,49%	100%	I
122. TOCARSE	185	172	157	17	5	536	34,51%	32,09%	29,29%	3,17%	0,93%	100%	MA
123. TONO DE VOZ	88	192	221	28	7	536	16,42%	35,82%	41,23%	5,22%	1,31%	100%	I
124. VIVIR EN FAMILIA	240	188	80	22	6	536	44,78%	35,07%	14,93%	4,10%	1,12%	100%	MA
125. *LLORAR	121	146	106	110	53	536	22,57%	27,24%	19,78%	20,52%	9,89%	100%	A
126. AUSTERIDAD	32	73	297	91	43	536	5,97%	13,62%	55,41%	16,98%	8,02%	100%	I
127. AYUDAR	223	276	27	9	1	536	41,60%	51,49%	5,04%	1,68%	0,19%	100%	A
128. CASTIDAD	12	39	198	119	168	536	2,24%	7,28%	36,94%	22,20%	31,34%	100%	I
129. DEFENSA PROPIA	157	264	100	14	1	536	29,29%	49,25%	18,66%	2,61%	0,19%	100%	A
130. FIDELIDAD	302	162	64	5	3	536	56,34%	30,22%	11,94%	0,93%	0,56%	100%	MA
131. MI VOLUNTAD RIGE MI CUERPO	171	189	162	12	2	536	31,90%	35,26%	30,22%	2,24%	0,37%	100%	A
132. MODERACIÓN (COMER, BEBER, ETC.)	162	209	113	35	17	536	30,22%	38,99%	21,08%	6,53%	3,17%	100%	A
133. PROTEGER	206	268	58	3	1	536	38,43%	50,00%	10,82%	0,56%	0,19%	100%	A
134. PUDOR	42	119	266	74	35	536	7,84%	22,20%	49,63%	13,81%	6,53%	100%	I
135. PUREZA	102	182	198	37	17	536	19,03%	33,96%	36,94%	6,90%	3,17%	100%	I
136. SALVAR LA VIDA	339	156	34	5	2	536	63,25%	29,10%	6,34%	0,93%	0,37%	100%	MA
137. SER TRABAJADOR	238	230	51	12	5	536	44,40%	42,91%	9,51%	2,24%	0,93%	100%	MA
138. SER PACÍFICO	235	219	62	18	2	536	43,84%	40,86%	11,57%	3,36%	0,37%	100%	MA
139. SOCORRER	245	230	54	7	0	536	45,71%	42,91%	10,07%	1,31%	0,00%	100%	MA
140. TRATO MI CUERPO SEGÚN MI CONCIENCIA	175	210	136	12	3	536	32,65%	39,18%	25,37%	2,24%	0,56%	100%	A
141. VALERSE POR SÍ MISMO	355	147	29	5	0	536	66,23%	27,43%	5,41%	0,93%	0,00%	100%	MA
142. VIDA ASCÉTICA	42	77	276	81	60	536	7,84%	14,37%	51,49%	15,11%	11,19%	100%	I
143. VIRGINIDAD	31	52	318	68	67	536	5,78%	9,70%	59,33%	12,69%	12,50%	100%	I
144. VIRTUOSO	139	218	163	13	3	536	25,93%	40,67%	30,41%	2,43%	0,56%	100%	A
145. *ABORTO VOLUNTARIO	81	67	180	105	103	536	15,11%	12,50%	33,58%	19,59%	19,22%	100%	I
146. *EUTANASIA	123	83	164	93	73	536	22,95%	15,49%	30,60%	17,35%	13,62%	100%	I
147. *MASTURBARSE	40	31	204	127	134	536	7,46%	5,78%	38,06%	23,69%	25,00%	100%	I
148. *MEDIOS ANTICONCEPTIVOS	31	29	155	130	191	536	5,78%	5,41%	28,92%	24,25%	35,63%	100%	MD
149. *PROSTITUIRSE	206	86	158	37	49	536	38,43%	16,04%	29,48%	6,90%	9,14%	100%	MA
150. *RACISMO	341	51	74	16	54	536	63,62%	9,51%	13,81%	2,99%	10,07%	100%	MA

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
	MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
151. ACICALARSE	172	231	116	14	3	536	32,09%	43,10%	21,64%	2,61%	0,56%	100%	A
152. ARREGLARSE	216	239	63	17	1	536	40,30%	44,59%	11,75%	3,17%	0,19%	100%	A
153. BALLET	69	90	237	73	67	536	12,87%	16,79%	44,22%	13,62%	12,50%	100%	I
154. BELLEZA	212	245	69	7	3	536	39,55%	45,71%	12,87%	1,31%	0,56%	100%	A
155. CANTANTE	146	200	158	19	13	536	27,24%	37,31%	29,48%	3,54%	2,43%	100%	A
156. CARA BONITA	212	221	93	7	3	536	39,55%	41,23%	17,35%	1,31%	0,56%	100%	A
157. "CUERPO DANONE"	165	171	172	16	12	536	30,78%	31,90%	32,09%	2,99%	2,24%	100%	I
158. CUERPO PROPORCIONADO	193	239	93	6	5	536	36,01%	44,59%	17,35%	1,12%	0,93%	100%	A
159. DANZAR	119	166	201	34	16	536	22,20%	30,97%	37,50%	6,34%	2,99%	100%	I
160. EMBELLEVERSE	165	222	124	17	8	536	30,78%	41,42%	23,13%	3,17%	1,49%	100%	A
161. "ESTAR BUENO/A"	227	200	91	13	5	536	42,35%	37,31%	16,98%	2,43%	0,93%	100%	MA
162. HERMOSURA	224	232	71	6	3	536	41,79%	43,28%	13,25%	1,12%	0,56%	100%	A
163. JUVENTUD	319	179	34	1	3	536	59,51%	33,40%	6,34%	0,19%	0,56%	100%	MA
164. MANICURA	80	121	247	48	40	536	14,93%	22,57%	46,08%	8,96%	7,46%	100%	I
165. MUSCULOSO	116	210	168	30	12	536	21,64%	39,18%	31,34%	5,60%	2,24%	100%	A
166. PEINARSE	187	228	95	18	8	536	34,89%	42,54%	17,72%	3,36%	1,49%	100%	A
167. PIEL TERSA	138	198	180	14	6	536	25,75%	36,94%	33,58%	2,61%	1,12%	100%	A
168. REJUVENECER	144	198	170	18	6	536	26,87%	36,94%	31,72%	3,36%	1,12%	100%	A
169. RETRATO ARTÍSTICO	100	179	230	19	8	536	18,66%	33,40%	42,91%	3,54%	1,49%	100%	I
170. SER ATRACTIVO/A	207	245	75	7	2	536	38,62%	45,71%	13,99%	1,31%	0,37%	100%	A
171. SER ESBELTO/A	172	234	120	8	2	536	32,09%	43,66%	22,39%	1,49%	0,37%	100%	A
172. SER GUAPO/A	220	231	77	4	4	536	41,04%	43,10%	14,37%	0,75%	0,75%	100%	A
173. SER GARBOSO/A	139	159	208	18	12	536	25,93%	29,66%	38,81%	3,36%	2,24%	100%	I
174. TENER BUEN TIPO	213	234	78	8	3	536	39,74%	43,66%	14,55%	1,49%	0,56%	100%	A
175. TENER BUENA PRESENCIA	263	217	51	3	2	536	49,07%	40,49%	9,51%	0,56%	0,37%	100%	MA
176. ABLUCIONES	11	43	358	65	59	536	2,05%	8,02%	66,79%	12,13%	11,01%	100%	I
177. ARRODILLARSE	14	38	299	120	65	536	2,61%	7,09%	55,78%	22,39%	12,13%	100%	I
178. AYUDAR A MISA	15	67	244	97	113	536	2,80%	12,50%	45,52%	18,10%	21,08%	100%	I
179. BAUTISMO	38	124	245	64	65	536	7,09%	23,13%	45,71%	11,94%	12,13%	100%	I
180. BENDECIR	27	78	255	92	84	536	5,04%	14,55%	47,57%	17,16%	15,67%	100%	I
181. CANTAR SALMOS	17	37	263	108	111	536	3,17%	6,90%	49,07%	20,15%	20,71%	100%	I
182. CASARSE POR LA IGLESIA	83	133	208	41	71	536	15,49%	24,81%	38,81%	7,65%	13,25%	100%	I
183. CATEQUESIS	23	83	224	88	118	536	4,29%	15,49%	41,79%	16,42%	22,01%	100%	I
184. COMULGAR	33	107	242	62	92	536	6,16%	19,96%	45,15%	11,57%	17,16%	100%	I
185. CONFESARSE	32	90	215	85	114	536	5,97%	16,79%	40,11%	15,86%	21,27%	100%	I
186. CONFIRMACIÓN	38	97	235	77	89	536	7,09%	18,10%	43,84%	14,37%	16,60%	100%	I
187. DAR LA COMUNIÓN	28	98	254	62	94	536	5,22%	18,28%	47,39%	11,57%	17,54%	100%	I
188. DARSE LA PAZ	57	200	184	31	64	536	10,63%	37,31%	34,33%	5,78%	11,94%	100%	A
189. GENUFLEXIÓN	20	38	292	80	106	536	3,73%	7,09%	54,48%	14,93%	19,78%	100%	I
190. IR EN PROCESIÓN	37	86	217	94	102	536	6,90%	16,04%	40,49%	17,54%	19,03%	100%	I
191. LA CONSAGRACIÓN	22	46	282	83	103	536	4,10%	8,58%	52,61%	15,49%	19,22%	100%	I
192. LEER LA BIBLIA	17	31	225	110	153	536	3,17%	5,78%	41,98%	20,52%	28,54%	100%	I
193. MÁRTIR	14	30	214	115	163	536	2,61%	5,60%	39,93%	21,46%	30,41%	100%	I
194. MISIONERO	64	145	205	53	69	536	11,94%	27,05%	38,25%	9,89%	12,87%	100%	I
195. OÍR UNA HOMILÍA	14	36	255	111	120	536	2,61%	6,72%	47,57%	20,71%	22,39%	100%	I
196. ORDEN SACERDOTAL	9	20	275	105	127	536	1,68%	3,73%	51,31%	19,59%	23,69%	100%	I
197. PEREGRINARSE	32	116	244	66	78	536	5,97%	21,64%	45,52%	12,31%	14,55%	100%	I
198. RESUCITAR	101	90	217	41	87	536	18,84%	16,79%	40,49%	7,65%	16,23%	100%	I
199. REZAR	30	96	228	76	106	536	5,60%	17,91%	42,54%	14,18%	19,78%	100%	I
200. SACRAMENTOS	21	60	274	72	109	536	3,92%	11,19%	51,12%	13,43%	20,34%	100%	I

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

	ACCIÓN	FRECUENCIAS ABSOLUTAS						FRECUENCIAS RELATIVAS						V.M.F
		MA	A	I	D	MD	N	MA	A	I	D	MD	N	
201.	ANALIZAR	109	256	153	14	4	536	20,34%	47,76%	28,54%	2,61%	0,75%	100%	A
202.	APRENDER	262	226	41	6	1	536	48,88%	42,16%	7,65%	1,12%	0,19%	100%	MA
203.	ARGUMENTAR	194	243	85	13	1	536	36,19%	45,34%	15,86%	2,43%	0,19%	100%	A
204.	ATENDER	138	279	107	12	0	536	25,75%	52,05%	19,96%	2,24%	0,00%	100%	A
205.	CALCULAR	108	221	149	46	12	536	20,15%	41,23%	27,80%	8,58%	2,24%	100%	A
206.	CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN	205	225	70	27	9	536	38,25%	41,98%	13,06%	5,04%	1,68%	100%	A
207.	COMPARAR	92	171	187	68	18	536	17,16%	31,90%	34,89%	12,69%	3,36%	100%	I
208.	COMPROBAR	120	253	140	21	2	536	22,39%	47,20%	26,12%	3,92%	0,37%	100%	A
209.	CRITICAR	61	119	160	130	66	536	11,38%	22,20%	29,85%	24,25%	12,31%	100%	I
210.	DEBATIR	160	220	129	18	9	536	29,85%	41,04%	24,07%	3,36%	1,68%	100%	A
211.	DEFINIR	92	196	226	20	2	536	17,16%	36,57%	42,16%	3,73%	0,37%	100%	I
212.	ESCUCHAR	220	251	57	4	4	536	41,04%	46,83%	10,63%	0,75%	0,75%	100%	A
213.	ESTUDIAR	84	162	129	121	40	536	15,67%	30,22%	24,07%	22,57%	7,46%	100%	A
214.	INTELIGENCIA	299	185	51	1	0	536	55,78%	34,51%	9,51%	0,19%	0,00%	100%	MA
215.	INTERPRETAR	158	217	143	15	3	536	29,48%	40,49%	26,68%	2,80%	0,56%	100%	A
216.	INVESTIGAR	210	232	85	5	4	536	39,18%	43,28%	15,86%	0,93%	0,75%	100%	A
217.	LEER	196	170	104	52	14	536	36,57%	31,72%	19,40%	9,70%	2,61%	100%	MA
218.	OBSERVAR	206	234	86	10	0	536	38,43%	43,66%	16,04%	1,87%	0,00%	100%	A
219.	PENSAR	245	212	65	12	2	536	45,71%	39,55%	12,13%	2,24%	0,37%	100%	MA
220.	PREGUNTAR	170	234	117	12	3	536	31,72%	43,66%	21,83%	2,24%	0,56%	100%	A
221.	RAZONAR	237	218	70	6	5	536	44,22%	40,67%	13,06%	1,12%	0,93%	100%	MA
222.	REDACTAR	123	181	172	45	15	536	22,95%	33,77%	32,09%	8,40%	2,80%	100%	A
223.	REFLEXIONAR	221	213	83	16	3	536	41,23%	39,74%	15,49%	2,99%	0,56%	100%	MA
224.	TALENTO	264	189	74	7	2	536	49,25%	35,26%	13,81%	1,31%	0,37%	100%	MA
225.	TENER BUENA MEMORIA	326	153	45	9	3	536	60,82%	28,54%	8,40%	1,68%	0,56%	100%	MA
226.	AROMA	278	185	67	4	2	536	51,87%	34,51%	12,50%	0,75%	0,37%	100%	MA
227.	BEBER REFRESCOS	194	216	94	25	7	536	36,19%	40,30%	17,54%	4,66%	1,31%	100%	A
228.	COMER PASTELES	222	177	90	42	5	536	41,42%	33,02%	16,79%	7,84%	0,93%	100%	MA
229.	COMER BOMBONES	226	171	102	31	6	536	42,16%	31,90%	19,03%	5,78%	1,12%	100%	MA
230.	ECHAR LA SIESTA	275	131	80	37	13	536	51,31%	24,44%	14,93%	6,90%	2,43%	100%	MA
231.	ERÓTICO/EROTISMO	199	184	135	16	2	536	37,13%	34,33%	25,19%	2,99%	0,37%	100%	MA
232.	ESCUCHAR MÚSICA	408	111	14	3	0	536	76,12%	20,71%	2,61%	0,56%	0,00%	100%	MA
233.	ESTAR EN UNA FIESTA	340	130	43	17	6	536	63,43%	24,25%	8,02%	3,17%	1,12%	100%	MA
234.	ESTAR CÓMODO/A	403	115	15	2	1	536	75,19%	21,46%	2,80%	0,37%	0,19%	100%	MA
235.	HACER MANITAS	223	193	104	10	6	536	41,60%	36,01%	19,40%	1,87%	1,12%	100%	MA
236.	HACER EL AMOR	331	125	70	6	4	536	61,75%	23,32%	13,06%	1,12%	0,75%	100%	MA
237.	"PARTIRSE DE RISA"	439	76	16	2	3	536	81,90%	14,18%	2,99%	0,37%	0,56%	100%	MA
238.	MELODÍA	266	184	78	5	3	536	49,63%	34,33%	14,55%	0,93%	0,56%	100%	MA
239.	ORGASMO	346	98	80	8	4	536	64,55%	18,28%	14,93%	1,49%	0,75%	100%	MA
240.	PALADEAR	167	168	184	13	4	536	31,16%	31,34%	34,33%	2,43%	0,75%	100%	I
241.	"PAPEAR"	182	165	170	16	3	536	33,96%	30,78%	31,72%	2,99%	0,56%	100%	MA
242.	"PLANCHAR LA OREJA"	246	128	135	20	7	536	45,90%	23,88%	25,19%	3,73%	1,31%	100%	MA
243.	REFRESCARSE	337	174	21	2	2	536	62,87%	32,46%	3,92%	0,37%	0,37%	100%	MA
244.	RELAJARSE	376	131	23	3	3	536	70,15%	24,44%	4,29%	0,56%	0,56%	100%	MA
245.	SABOREAR	320	166	44	3	3	536	59,70%	30,97%	8,21%	0,56%	0,56%	100%	MA
246.	SENSUAL/SENSUALIDAD	282	182	64	4	4	536	52,61%	33,96%	11,94%	0,75%	0,75%	100%	MA
247.	SENTIR BIENESTAR	394	118	19	1	4	536	73,51%	22,01%	3,54%	0,19%	0,75%	100%	MA
248.	TAPEAR	223	179	118	10	6	536	41,60%	33,40%	22,01%	1,87%	1,12%	100%	MA
249.	TUMBARSE	323	164	41	5	3	536	60,26%	30,60%	7,65%	0,93%	0,56%	100%	MA
250.	"UNA GOZADA"	414	76	41	3	2	536	77,24%	14,18%	7,65%	0,56%	0,37%	100%	MA

Nota: Se muestran las abreviaturas de las posibles respuestas, de forma que MA es muy agradable, A es agradable, I es indiferente, D es desagradable y MD es muy desagradable. La última columna, V.M.F. indica el valor más frecuente.

Anexo 4: Estadísticos descriptivos de las palabras para los docentes.

ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. ABRIGARSE	26	-1	2	1,23	0,82	43. PODAR	26	-2	2	0,35	0,85	85. ENTRENARSE PARA UN DEPORTE	26	-1	2	1,58	0,70
2. ALIMENTARSE	26	0	2	1,50	0,58	44. RECOLECTAR	26	-2	2	0,85	0,88	86. ESQUIVAR	26	0	2	0,62	0,64
3. AMAMANTAR	26	0	2	0,85	0,73	45. REGAR	26	-2	2	0,88	0,86	87. GIMNASIA	26	0	2	1,31	0,68
4. BEBER	26	-1	2	1,35	0,69	46. SEMBRAR	26	-2	2	0,65	0,80	88. GIRAR	26	-1	2	0,62	0,70
5. CRECER	26	0	2	1,19	0,63	47. SENDERISMO	26	1	2	1,54	0,51	89. HACER AEROBIC	26	0	2	1,27	0,53
6. CURARSE	26	0	2	1,54	0,65	48. TRABAJAR LA TIERRA	26	-2	2	0,42	0,95	90. HACER DEPORTE	26	1	2	1,77	0,43
7. DESCANSAR	26	1	2	1,73	0,45	49. UTILIZAR LUZ NATURAL	26	1	2	1,69	0,47	91. JUGAR A LOS BOLOS	26	0	2	0,96	0,66
8. DORMIR	26	1	2	1,62	0,50	50. VEGETARIANO	26	-2	2	0,08	0,89	92. MONTAR EN BICICLETA	26	1	2	1,54	0,51
9. DUCHARSE	26	1	2	1,73	0,45	51. ABRIR	26	-2	2	0,62	0,80	93. PASEAR	26	0	2	1,46	0,58
10. ENGENDRAR	26	0	2	1,31	0,79	52. ABROCHARSE	26	-2	2	0,54	0,86	94. PATINAR	26	-1	2	1,15	0,73
11. GENES	26	0	2	0,73	0,83	53. ARREGLAR	26	0	2	1,12	0,65	95. PEDALEAR	26	0	2	1,35	0,56
12. HIGIENE	26	0	2	1,50	0,58	54. ATORNILLAR	26	-2	1	0,31	0,74	96. REVOLCARSE	26	-1	2	0,85	0,73
13. INSTINTO DE CONSERVACIÓN	26	-1	2	1,08	0,84	55. BARRER	26	-2	2	-0,19	0,90	97. SALTAR	26	0	2	1,15	0,54
14. INTEGRIDAD FÍSICA	26	1	2	1,62	0,50	56. CLAVAR	26	-1	1	0,08	0,80	98. TENIS	26	0	2	1,31	0,68
15. LAVARSE	26	0	2	1,46	0,58	57. COCINAR	26	-2	2	0,65	0,98	99. TREPAR	26	0	2	1,15	0,61
16. MANTENERSE EN FORMA	26	1	2	1,85	0,37	58. COGER	26	0	1	0,42	0,50	100. VOLTERETA	26	-1	2	1,15	0,78
17. NECESIDADES FISIOLÓGICAS	26	-1	2	1,15	0,92	59. CONDUCIR	26	0	2	1,31	0,55	101. ABRAZO	26	1	2	1,81	0,40
18. PARTO	26	-2	2	0,31	1,16	60. COSER	26	-2	2	0,12	0,86	102. ACARICIAR	26	1	2	1,85	0,37
19. PROTEGERSE	26	0	2	0,85	0,73	61. DESTAPAR	26	-2	2	0,12	0,82	103. APLAUDIR	26	0	2	1,35	0,69
20. REPRODUCCIÓN	26	0	2	1,35	0,63	62. ENVASAR	26	0	2	0,54	0,58	104. APRETÓN DE MANOS	26	0	2	1,42	0,70
21. RESPIRAR	26	0	2	1,19	0,85	63. ESCRIBIR	26	0	2	0,96	0,66	105. BESO	26	1	2	1,88	0,33
22. SALUD	26	1	2	1,85	0,37	64. HABILIDAD	26	0	2	1,35	0,56	106. BODA	26	-2	2	0,92	0,98
23. SEXO	26	1	2	1,65	0,49	65. HACER LA CAMA	26	-1	2	-0,15	0,88	107. CARANTOÑA	26	0	2	1,58	0,58
24. VACUNA	26	-2	2	0,00	1,17	66. INSTALAR	26	-2	2	0,35	0,80	108. COGERSE DE LA MANO	26	0	2	1,50	0,58
25. VESTIRSE	26	0	2	0,77	0,71	67. LIMPIAR EL POLVO	26	-2	1	-0,65	0,80	109. COMER A BESOS	26	-1	2	1,54	0,71
26. ABONAR	26	-2	1	-0,08	0,84	68. LLAMAR A LA PUERTA	26	-1	1	0,19	0,57	110. "ENROLLARSE"	26	-1	2	1,31	0,79
27. BAÑARSE EN EL MAR/RÍO	26	0	2	1,42	0,64	69. MANEJAR	26	-2	2	0,50	0,81	111. ESCUCHAR A LOS DEMÁS	26	0	2	1,35	0,63
28. CALENTARSE AL SOL	26	-1	2	1,38	0,75	70. TENER PERICIA	26	0	2	1,46	0,58	112. ESTAR CERCA	26	0	2	1,42	0,64
29. CONTEMPLAR LA NATURALEZA	26	1	2	1,54	0,51	71. SER UN MANITAS	26	0	2	1,35	0,63	113. ESTAR PRESENTE	26	0	2	1,38	0,70
30. COSECHAR	26	-2	2	0,46	0,95	72. TENDER LA ROPA	26	-2	1	-0,15	0,92	114. GRITO	26	-2	2	-0,31	1,16
31. CULTIVAR	26	-2	2	0,77	0,82	73. TOCAR/PALPAR	26	0	2	1,15	0,67	115. "HACER LA OLA"	26	-2	2	0,46	0,86
32. HACER CAMPING	26	-2	2	0,77	1,03	74. TRABAJAR	26	-1	2	0,96	0,72	116. HACER COMPAÑÍA	26	0	2	1,27	0,72
33. MARINERO	26	-2	2	0,54	0,90	75. TRASLADARSE	26	-1	1	0,62	0,64	117. LLEVAR ALIANZA	26	-2	2	0,12	1,07
34. MONTAÑERO	26	0	2	1,23	0,59	76. ANDAR	26	0	2	1,27	0,53	118. MÍMICA	26	-1	2	0,81	0,75
35. HACER RUTAS A CABALLO	26	-1	2	0,96	0,77	77. ARTES MARCIALES	26	-2	2	0,58	0,90	119. MIRARSE	26	0	2	1,38	0,64
36. NADAR	26	-1	2	1,04	0,66	78. ATLETISMO	26	1	2	1,42	0,50	120. SONREÍR	26	0	2	1,73	0,53
37. NATURISMO	26	-1	2	0,58	0,76	79. BAILAR	26	-1	2	1,08	0,93	121. SUSPIRO	26	-1	2	0,81	0,85
38. ORIENTARSE A CIELO ABIERTO	26	0	2	0,96	0,60	80. BALANCEARSE	26	-1	2	0,73	0,83	122. TOCARSE	26	0	2	1,35	0,63
39. OXIGENARSE	26	0	2	1,50	0,58	81. BALONCESTO	26	1	2	1,50	0,51	123. TONO DE VOZ	26	-1	2	0,81	0,75
40. PASTOREO	26	-2	1	0,19	0,75	82. BUCEAR	26	-1	2	1,23	0,71	124. VIVIR EN FAMILIA	26	1	2	1,62	0,50
41. PESCAR	26	-2	2	0,19	0,85	83. CORRER	26	-1	2	1,12	1,07	125. *LLORAR	26	-2	2	0,19	1,20
42. PLANTAR	26	-2	2	0,73	0,83	84. EJERCICIO FÍSICO	26	1	2	1,77	0,43						

ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
126. AUSTERIDAD	26	-2	1	-0,08	0,93	168. REJUVENECER	26	0	2	1,19	0,80	210. DEBATIR	26	0	2	1,04	0,34
127. AYUDAR	26	1	2	1,62	0,50	169. RETRATO ARTÍSTICO	26	0	2	0,92	0,69	211. DEFINIR	26	-1	2	0,92	0,69
128. CASTIDAD	26	-2	1	-0,96	0,92	170. SER ATRACTIVO/A	26	0	2	1,35	0,56	212. ESCUCHAR	26	0	2	1,50	0,58
129. DEFENSA PROPIA	26	-1	2	0,62	0,94	171. SER ESBELTO/A	26	0	2	1,15	0,54	213. ESTUDIAR	26	-2	2	0,96	0,92
130. FIDELIDAD	26	-1	2	1,19	0,75	172. SER GUAPO/A	26	0	2	1,19	0,63	214. INTELIGENCIA	26	1	2	1,81	0,40
131. MI VOLUNTAD RIGE MI CUERPO	26	-2	2	0,92	0,93	173. SER GARBOSO/A	26	0	2	1,35	0,69	215. INTERPRETAR	26	-1	2	1,15	0,78
132. MODERACIÓN (COMER, BEBER, ETC.)	26	-1	2	0,96	0,72	174. TENER BUEN TIPO	26	0	2	1,12	0,52	216. INVESTIGAR	26	-1	2	1,27	0,72
133. PROTEGER	26	-1	2	1,31	0,74	175. TENER BUENA PRESENCIA	26	0	2	1,38	0,57	217. LEER	26	0	2	1,38	0,57
134. PUDOR	26	-2	1	-0,42	0,81	176. ABLUCIONES	26	-2	1	-0,15	0,61	218. OBSERVAR	26	0	2	1,42	0,58
135. PUREZA	26	-1	2	0,38	0,70	177. ARRODILLARSE	26	-2	1	-0,35	0,80	219. PENSAR	26	0	2	1,38	0,57
136. SALVAR LA VIDA	26	0	2	1,69	0,62	178. AYUDAR A MISA	26	-2	2	0,00	0,98	220. PREGUNTAR	26	0	2	1,27	0,72
137. SER TRABAJADOR	26	0	2	1,65	0,56	179. BAUTISMO	26	-2	2	0,31	1,05	221. RAZONAR	26	0	2	1,46	0,58
138. SER PACÍFICO	26	0	2	1,65	0,56	180. BENDECIR	26	-2	2	0,15	1,05	222. REDACTAR	26	-1	2	1,00	0,85
139. SOCORRER	26	1	2	1,65	0,49	181. CANTAR SALMOS	26	-2	1	-0,23	0,91	223. REFLEXIONAR	26	0	2	1,42	0,58
140. TRATO MI CUERPO SEGÚN MI CONCIENCIA	26	1	2	1,38	0,50	182. CASARSE POR LA IGLESIA	26	-2	2	0,19	0,94	224. TALENTO	26	0	2	1,62	0,57
141. VALERSE POR SÍ MISMO	26	1	2	1,81	0,40	183. CATEQUESIS	26	-2	2	0,08	1,02	225. TENER BUENA MEMORIA	26	1	2	1,62	0,50
142. VIDA ASCÉTICA	26	-2	2	-0,08	0,93	184. COMULGAR	26	-2	2	0,12	0,99	226. AROMA	26	1	2	1,42	0,50
143. VIRGINIDAD	26	-2	1	-0,19	0,90	185. CONFESARSE	26	-2	1	-0,31	0,97	227. BEBER REFRESCOS	26	-1	2	0,73	0,96
144. VIRTUOSO	26	0	2	1,27	0,60	186. CONFIRMACIÓN	26	-2	2	0,04	1,11	228. COMER PASTELES	26	0	2	0,92	0,74
145. *ABORTO VOLUNTARIO	26	-2	2	0,27	1,31	187. DAR LA COMUNIÓN	26	-2	2	0,00	0,98	229. COMER BOMBONES	26	0	2	1,08	0,80
146. *EUTANASIA	26	-2	2	-0,12	1,37	188. DARSE LA PAZ	26	-2	2	0,85	0,97	230. ECHAR LA SIESTA	26	0	2	1,42	0,58
147. *MASTURBARSE	26	-2	2	-0,69	1,16	189. GENUFLEXIÓN	26	-2	2	-0,12	0,95	231. ERÓTICO/EROTISMO	26	1	2	1,42	0,50
148. *MEDIOS ANTICONCEPTIVOS	26	-2	1	-0,88	1,03	190. IR EN PROCESIÓN	26	-2	2	-0,12	0,95	232. ESCUCHAR MÚSICA	26	1	2	1,54	0,51
149. *PROSTITUIRSE	26	-2	2	1,38	1,13	191. LA CONSAGRACIÓN	26	-2	2	0,04	1,11	233. ESTAR EN UNA FIESTA	26	0	2	1,23	0,59
150. *RACISMO	26	-2	2	1,69	0,88	192. LEER LA BIBLIA	26	-2	2	0,12	0,99	234. ESTAR CÓMODO/A	26	1	2	1,73	0,45
151. ACICALARSE	26	-1	2	1,04	0,66	193. MÁRTIR	26	-2	2	-0,46	1,14	235. HACER MANITAS	26	0	2	1,31	0,62
152. ARREGLARSE	26	0	2	1,08	0,63	194. MISIONERO	26	-1	2	1,23	0,82	236. HACER EL AMOR	26	1	2	1,81	0,40
153. BALLET	26	0	2	0,92	0,69	195. OÍR UNA HOMILÍA	26	-2	1	-0,12	0,86	237. "PARTIRSE DE RISA"	26	1	2	1,77	0,43
154. BELLEZA	26	0	2	1,54	0,65	196. ORDEN SACERDOTAL	26	-2	2	-0,15	0,83	238. MELODÍA	26	0	2	1,31	0,62
155. CANTANTE	26	-1	2	1,04	0,77	197. PEREGRINARSE	26	-2	2	0,35	0,98	239. ORGASMO	26	1	2	1,88	0,33
156. CARA BONITA	26	0	2	1,42	0,58	198. RESUCITAR	26	-2	2	0,23	1,27	240. PALADEAR	26	1	2	1,42	0,50
157. "CUERPO DANONE"	26	0	2	1,04	0,72	199. REZAR	26	-2	2	0,31	0,93	241. "PAPEAR"	26	0	2	1,08	0,63
158. CUERPO PROPORCIONADO	26	-1	2	1,27	0,67	200. SACRAMENTOS	26	-2	2	0,08	0,89	242. "PLANCHAR LA OREJA"	26	-1	2	1,04	0,87
159. DANZAR	26	0	2	1,08	0,74	201. ANALIZAR	26	-1	2	1,15	0,73	243. REFRESCARSE	26	1	2	1,42	0,50
160. EMBELLEGERSE	26	-1	2	1,12	0,65	202. APRENDER	26	1	2	1,81	0,40	244. RELAJARSE	26	1	2	1,81	0,40
161. "ESTAR BUENO/A"	26	-1	2	1,08	0,74	203. ARGUMENTAR	26	0	2	1,46	0,58	245. SABOREAR	26	0	2	1,54	0,58
162. HERMOSURA	26	-1	2	1,23	0,71	204. ATENDER	26	0	2	1,46	0,58	246. SENSUAL/SENSUALIDAD	26	1	2	1,58	0,50
163. JUVENTUD	26	0	2	1,31	0,62	205. CALCULAR	26	0	2	1,23	0,51	247. SENTIR BIENESTAR	26	1	2	1,81	0,40
164. MANICURA	26	-1	2	0,19	0,63	206. CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN	26	0	2	1,58	0,58	248. TAPEAR	26	0	2	1,35	0,63
165. MUSCULOSO	26	-1	2	0,77	0,76	207. COMPARAR	26	0	2	0,77	0,71	249. TUMBARSE	26	0	2	1,42	0,64
166. PEINARSE	26	-2	2	0,81	0,80	208. COMPROBAR	26	0	2	1,08	0,63	250. "UNA GOZADA"	26	1	2	1,85	0,37
167. PIEL TERSA	26	0	2	1,04	0,66	209. CRITICAR	26	-2	2	-0,27	1,15						

Anexo 5: Estadísticos descriptivos de las palabras para los estudiantes.

ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
1. ABRIGARSE	536	-2	2	0,78	0,85	43. PODAR	536	-2	2	0,01	0,87	85. ENTRENARSE PARA UN DEPORTE	536	-2	2	1,19	0,94
2. ALIMENTARSE	536	-2	2	1,42	0,69	44. RECOLECTAR	536	-2	2	0,23	0,96	86. ESQUIVAR	536	-2	2	0,61	0,93
3. AMAMANTAR	536	-2	2	0,06	0,89	45. REGAR	536	-2	2	0,40	0,90	87. GIMNASIA	536	-2	2	0,82	0,95
4. BEBER	536	-2	2	1,23	0,73	46. SEMBRAR	536	-2	2	0,21	0,96	88. GIRAR	536	-2	2	0,33	0,80
5. CRECER	536	-2	2	1,04	0,82	47. SENDERISMO	536	-2	2	0,69	0,95	89. HACER AEROBIC	536	-2	2	0,42	1,01
6. CURARSE	536	-2	2	1,30	0,93	48. TRABAJAR LA TIERRA	536	-2	2	0,00	0,97	90. HACER DEPORTE	536	-2	2	1,28	0,80
7. DESCANSAR	536	-2	2	1,77	0,57	49. UTILIZAR LUZ NATURAL	536	-2	2	1,10	0,78	91. JUGAR A LOS BOLOS	536	-2	2	0,91	0,89
8. DORMIR	536	-2	2	1,74	0,60	50. VEGETARIANO	536	-2	2	-0,48	1,08	92. MONTAR EN BICICLETA	536	-2	2	1,33	0,81
9. DUCHARSE	536	-2	2	1,61	0,61	51. ABRIR	536	-2	2	0,42	0,70	93. PASEAR	536	-2	2	1,20	0,77
10. ENGENDRAR	536	-2	2	0,39	0,94	52. ABROCHARSE	536	-2	2	0,31	0,70	94. PATINAR	536	-2	2	0,89	1,06
11. GENES	536	-2	2	0,42	0,74	53. ARREGLAR	536	-2	2	0,87	0,78	95. PEDALEAR	536	-2	2	1,02	0,92
12. HIGIENE	536	-2	2	1,52	0,67	54. ATORNILLAR	536	-2	2	0,16	0,78	96. REVOLCARSE	536	-2	2	0,58	1,04
13. INSTINTO DE CONSERVACIÓN	536	-2	2	0,62	0,81	55. BARRER	536	-2	2	-0,29	0,85	97. SALTAR	536	-2	2	0,87	0,87
14. INTEGRIDAD FÍSICA	536	-2	2	1,10	0,75	56. CLAVAR	536	-2	2	0,03	0,86	98. TENIS	536	-2	2	0,74	1,00
15. LAVARSE	536	-2	2	1,42	0,70	57. COCINAR	536	-2	2	0,84	0,95	99. TREPAR	536	-2	2	0,68	1,05
16. MANTENERSE EN FORMA	536	-2	2	1,40	0,70	58. COGER	536	-2	2	0,36	0,68	100. VOLTERETA	536	-2	2	0,52	1,15
17. NECESIDADES FISIOLÓGICAS	536	-2	2	0,79	0,84	59. CONDUCIR	536	-2	2	1,14	0,87	101. ABRAZO	536	-2	2	1,62	0,69
18. PARTO	536	-2	2	-0,54	1,02	60. COSER	536	-2	2	-0,21	0,95	102. ACARICIAR	536	-2	2	1,57	0,69
19. PROTEGERSE	536	-2	2	0,94	0,74	61. DESTAPAR	536	-2	2	0,14	0,80	103. APLAUDIR	536	-1	2	0,95	0,78
20. REPRODUCCIÓN	536	-2	2	0,91	0,84	62. ENVASAR	536	-2	2	-0,03	0,67	104. APRETÓN DE MANOS	536	-2	2	0,78	0,87
21. RESPIRAR	536	-2	2	1,36	0,81	63. ESCRIBIR	536	-2	2	0,58	1,00	105. BESO	536	-2	2	1,70	0,66
22. SALUD	536	-2	2	1,64	0,61	64. HABILIDAD	536	-2	2	1,11	0,79	106. BODA	536	-2	2	0,87	1,10
23. SEXO	536	-2	2	1,38	0,79	65. HACER LA CAMA	536	-2	2	-0,31	1,01	107. CARANTOÑA	536	-2	2	0,96	0,93
24. VACUNA	536	-2	2	-0,05	1,16	66. INSTALAR	536	-2	2	0,29	0,82	108. COGERSE DE LA MANO	536	-2	2	1,20	0,89
25. VESTIRSE	536	-2	2	0,89	0,82	67. LIMPIAR EL POLVO	536	-2	2	-0,59	0,90	109. COMER A BESOS	536	-2	2	1,49	0,83
26. ABONAR	536	-2	2	-0,20	0,93	68. LLAMAR A LA PUERTA	536	-2	2	0,20	0,71	110. "ENROLLARSE"	536	-2	2	1,38	0,87
27. BAÑARSE EN EL MAR/RÍO	536	-2	2	1,20	0,91	69. MANEJAR	536	-2	2	0,49	0,75	111. ESCUCHAR A LOS DEMÁS	536	-2	2	1,15	0,75
28. CALENTARSE AL SOL	536	-2	2	1,00	1,00	70. TENER PERICIA	536	-2	2	0,77	0,86	112. ESTAR CERCA	536	-2	2	1,10	0,84
29. CONTEMPLAR LA NATURALEZA	536	-2	2	1,22	0,79	71. SER UN MANITAS	536	-2	2	1,05	0,78	113. ESTAR PRESENTE	536	-2	2	1,09	0,77
30. COSECHAR	536	-2	2	0,14	0,89	72. TENDER LA ROPA	536	-2	2	-0,26	0,86	114. GRITO	536	-2	2	0,07	1,18
31. CULTIVAR	536	-2	2	0,24	0,92	73. TOCAR/PALPAR	536	-2	2	0,84	0,82	115. "HACER LA OLA"	536	-2	2	0,74	0,90
32. HACER CAMPING	536	-2	2	0,79	0,89	74. TRABAJAR	536	-2	2	0,46	1,00	116. HACER COMPAÑÍA	536	-2	2	1,21	0,71
33. MARINERO	536	-2	2	0,32	0,91	75. TRASLADARSE	536	-2	2	0,12	1,12	117. LLEVAR ALIANZA	536	-2	2	0,37	0,94
34. MONTAÑERO	536	-2	2	0,53	0,98	76. ANDAR	536	-2	2	0,94	0,84	118. MÍMICA	536	-2	2	0,28	0,86
35. HACER RUTAS A CABALLO	536	-2	2	0,68	1,08	77. ARTES MARCIALES	536	-2	2	0,43	1,08	119. MIRARSE	536	-2	2	1,15	0,81
36. NADAR	536	-2	2	1,22	0,82	78. ATLETISMO	536	-2	2	0,53	1,05	120. SONREÍR	536	-2	2	1,58	0,67
37. NATURISMO	536	-2	2	0,56	0,92	79. BAILAR	536	-2	2	0,86	1,13	121. SUSPIRO	536	-2	2	0,57	0,94
38. ORIENTARSE A CIELO ABIERTO	536	-2	2	0,46	0,94	80. BALANCEARSE	536	-2	2	0,65	0,90	122. TOCARSE	536	-2	2	0,96	0,92
39. OXIGENARSE	536	-2	2	1,03	0,82	81. BALONCESTO	536	-2	2	0,65	1,06	123. TONO DE VOZ	536	-2	2	0,61	0,87
40. PASTOREO	536	-2	2	-0,07	0,94	82. BUCEAR	536	-2	2	1,23	0,88	124. VIVIR EN FAMILIA	536	-2	2	1,18	0,91
41. PESCAR	536	-2	2	0,18	1,04	83. CORRER	536	-2	2	0,86	1,09	125. *LLORAR	536	-2	2	0,32	1,29
42. PLANTAR	536	-2	2	0,37	0,88	84. EJERCICIO FÍSICO	536	-2	2	1,21	0,89						

ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar	ACCIÓN	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
126. AUSTERIDAD	536	-2	2	-0,07	0,93	168. REJUVENECER	536	-2	2	0,85	0,89	210. DEBATIR	536	-2	2	0,94	0,91
127. AYUDAR	536	-2	2	1,33	0,67	169. RETRATO ARTÍSTICO	536	-2	2	0,64	0,87	211. DEFINIR	536	-2	2	0,66	0,82
128. CASTIDAD	536	-2	2	-0,73	1,05	170. SER ATRACTIVO/A	536	-2	2	1,21	0,75	212. ESCUCHAR	536	-2	2	1,27	0,74
129. DEFENSA PROPIA	536	-2	2	1,05	0,77	171. SER ESBELTO/A	536	-2	2	1,06	0,80	213. ESTUDIAR	536	-2	2	0,24	1,18
130. FIDELIDAD	536	-2	2	1,41	0,78	172. SER GUAPO/A	536	-2	2	1,23	0,77	214. INTELIGENCIA	536	-1	2	1,46	0,67
131. MI VOLUNTAD RIGE MI CUERPO	536	-2	2	0,96	0,86	173. SER GARBOSO/A	536	-2	2	0,74	0,96	215. INTERPRETAR	536	-2	2	0,96	0,85
132. MODERACIÓN (COMER, BEBER, ETC.)	536	-2	2	0,87	1,02	174. TENER BUEN TIPO	536	-2	2	1,21	0,78	216. INVESTIGAR	536	-2	2	1,19	0,79
133. PROTEGER	536	-2	2	1,26	0,68	175. TENER BUENA PRESENCIA	536	-2	2	1,37	0,71	217. LEER	536	-2	2	0,90	1,08
134. PUDOR	536	-2	2	0,11	0,96	176. ABLUCIONES	536	-2	2	-0,22	0,82	218. OBSERVAR	536	-1	2	1,19	0,77
135. PUREZA	536	-2	2	0,59	0,98	177. ARRODILLARSE	536	-2	2	-0,34	0,88	219. PENSAR	536	-2	2	1,28	0,79
136. SALVAR LA VIDA	536	-2	2	1,54	0,69	178. AYUDAR A MISA	536	-2	2	-0,42	1,04	220. PREGUNTAR	536	-2	2	1,04	0,82
137. SER TRABAJADOR	536	-2	2	1,28	0,80	179. BAUTISMO	536	-2	2	0,01	1,06	221. RAZONAR	536	-2	2	1,26	0,80
138. SER PACÍFICO	536	-2	2	1,24	0,81	180. BENDECIR	536	-2	2	-0,24	1,04	222. REDACTAR	536	-2	2	0,66	1,01
139. SOCORRER	536	-1	2	1,33	0,71	181. CANTAR SALMOS	536	-2	2	-0,48	1,00	223. REFLEXIONAR	536	-2	2	1,18	0,84
140. TRATO MI CUERPO SEGÚN MI CONCIENCIA	536	-2	2	1,01	0,85	182. CASARSE POR LA IGLESIA	536	-2	2	0,22	1,20	224. TALENTO	536	-2	2	1,32	0,79
141. VALERSE POR SÍ MISMO	536	-1	2	1,59	0,64	183. CATEQUESIS	536	-2	2	-0,36	1,11	225. TENER BUENA MEMORIA	536	-2	2	1,47	0,77
142. VIDA ASCÉTICA	536	-2	2	-0,07	1,03	184. COMULGAR	536	-2	2	-0,14	1,11	226. AROMA	536	-2	2	1,37	0,76
143. VIRGINIDAD	536	-2	2	-0,16	0,96	185. CONFESARSE	536	-2	2	-0,30	1,15	227. BEBER REFRESCOS	536	-2	2	1,05	0,92
144. VIRTUOSO	536	-2	2	0,89	0,84	186. CONFIRMACIÓN	536	-2	2	-0,15	1,12	228. COMER PASTELES	536	-2	2	1,06	0,99
145. *ABORTO VOLUNTARIO	536	-2	2	-0,15	1,29	187. DAR LA COMUNIÓN	536	-2	2	-0,18	1,09	229. COMER BOMBONES	536	-2	2	1,08	0,97
146. *EUTANASIA	536	-2	2	0,17	1,33	188. DARSE LA PAZ	536	-2	2	0,29	1,12	230. ECHAR LA SIESTA	536	-2	2	1,15	1,07
147. *MASTURBARSE	536	-2	2	-0,53	1,15	189. GENUFLEXIÓN	536	-2	2	-0,40	1,00	231. ERÓTICO/EROTISMO	536	-2	2	1,05	0,88
148. *MEDIOS ANTICONCEPTIVOS	536	-2	2	-0,79	1,16	190. IR EN PROCESIÓN	536	-2	2	-0,26	1,14	232. ESCUCHAR MÚSICA	536	-1	2	1,72	0,54
149. *PROSTITUIRSE	536	-2	2	0,68	1,29	191. LA CONSAGRACIÓN	536	-2	2	-0,37	1,02	233. ESTAR EN UNA FIESTA	536	-2	2	1,46	0,86
150. *RACISMO	536	-2	2	1,14	1,34	192. LEER LA BIBLIA	536	-2	2	-0,65	1,05	234. ESTAR CÓMODO/A	536	-2	2	1,71	0,55
151. ACICALARSE	536	-2	2	1,04	0,83	193. MÁRTIR	536	-2	2	-0,71	1,04	235. HACER MANITAS	536	-2	2	1,15	0,87
152. ARREGLARSE	536	-2	2	1,22	0,79	194. MISIONERO	536	-2	2	0,15	1,16	236. HACER EL AMOR	536	-2	2	1,44	0,82
153. BALLET	536	-2	2	0,04	1,15	195. OÍR UNA HOMILÍA	536	-2	2	-0,54	0,99	237. "PARTIRSE DE RISA"	536	-2	2	1,76	0,57
154. BELLEZA	536	-2	2	1,22	0,76	196. ORDEN SACERDOTAL	536	-2	2	-0,60	0,94	238. MELODÍA	536	-2	2	1,32	0,79
155. CANTANTE	536	-2	2	0,83	0,95	197. PEREGRINARSE	536	-2	2	-0,08	1,08	239. ORGASMO	536	-2	2	1,44	0,85
156. CARA BONITA	536	-2	2	1,18	0,80	198. RESUCITAR	536	-2	2	0,14	1,28	240. PALADEAR	536	-2	2	0,90	0,90
157. "CUERPO DANONE"	536	-2	2	0,86	0,97	199. REZAR	536	-2	2	-0,25	1,13	241. "PAPEAR"	536	-2	2	0,95	0,91
158. CUERPO PROPORCIONADO	536	-2	2	1,14	0,80	200. SACRAMENTOS	536	-2	2	-0,35	1,05	242. "PLANCHAR LA OREJA"	536	-2	2	1,09	0,99
159. DANZAR	536	-2	2	0,63	0,99	201. ANALIZAR	536	-2	2	0,84	0,80	243. REFRESCARSE	536	-2	2	1,57	0,63
160. EMBELLEVERSE	536	-2	2	0,97	0,89	202. APRENDER	536	-2	2	1,38	0,69	244. RELAJARSE	536	-2	2	1,63	0,65
161. "ESTAR BUENO/A"	536	-2	2	1,18	0,86	203. ARGUMENTAR	536	-2	2	1,15	0,78	245. SABOREAR	536	-2	2	1,49	0,72
162. HERMOSURA	536	-2	2	1,25	0,77	204. ATENDER	536	-1	2	1,01	0,74	246. SENSUAL/SENSUALIDAD	536	-2	2	1,37	0,78
163. JUVENTUD	536	-2	2	1,51	0,68	205. CALCULAR	536	-2	2	0,68	0,96	247. SENTIR BIENESTAR	536	-2	2	1,67	0,63
164. MANICURA	536	-2	2	0,29	1,06	206. CAPACIDAD DE CONCENTRACIÓN	536	-2	2	1,10	0,93	248. TAPEAR	536	-2	2	1,13	0,89
165. MUSCULOSO	536	-2	2	0,72	0,94	207. COMPARAR	536	-2	2	0,47	1,02	249. TUMBARSE	536	-2	2	1,49	0,73
166. PEINARSE	536	-2	2	1,06	0,89	208. COMPROBAR	536	-2	2	0,87	0,81	250. "UNA GOZADA"	536	-2	2	1,67	0,67
167. PIEL TERSA	536	-2	2	0,84	0,88	209. CRITICAR	536	-2	2	-0,04	1,19						

Anexo 6: Valores del cuerpo en la cultura occidental contemporánea, su educación y educación física.

Tipo	Área	Sensibilidad	Dimensión del ser humano		Valores del cuerpo		Sociedad	Educación	EF	Valor	
Estructura y función primaria	Biología	La sustancia	Material		Biológico Estético Placer	Instrumental Dinámico Ecológico	Tradicionalmente: negación del cuerpo	Cuerpo silenciado e inmovilizado	Cuerpo dinámico Cuerpo salud Cuerpo placer Compensación catártica con el resto de materias eminentemente intelectuales	Más agradable	
							Actualmente: culto a la apariencia física del cuerpo, su salud, su productividad o rendimiento, pero desde la comodidad del no sacrificio	El trabajo del cuerpo como estructura es reducido a la materia de EF y los recreos (compensación catártica)			
Función secundaria	Psicología entre otras disciplinas	La razón	Intelectual		Intelectual		Tradicionalmente: dualismo cartesiano donde la razón gana la batalla	Todas las materias curriculares basan sus contenidos de manera única en la dimensión intelectual	Influencias sociales y de la educación general como otro producto socio-cultural	Más agradable	
					Actualmente: pervive ese dualismo						
		Las personas (sí mismo y los otros)	Emocional (relacional, intra e inter personal)		Afectivo-social		Reprime emociones en beneficio de actitudes comedidas	Cuerpo inexpresivo y homogeneizado en la linealidad	¿Educación de la competencia emocional?	La expresión corporal nace en un intento romántico de reconciliación con la dimensión emocional pero pronto se torna otra técnica codificada	Menos agradable
Lo superior	Moral	Existencial Espiritual	Ético Religioso		Tradicionalmente: dualismo teológico donde el alma gana la batalla	El trabajo del cuerpo moral es reducido a la materia de Ética y Religión	La práctica de EF brinda numerosas oportunidades de educación moral, pocas veces optimizadas por falta de planificación expresa y reflexión	La influencia del deporte trae consigo la necesidad de educar en valores	Menos agradable		
				Actualmente: parece oponerse a lo preexistente	En el resto de materias se parcela a la educación en valores que vagamente reza en el papel						