

**Aproximaciones epistemológicas
y pedagógicas a la Educación Física.
Un campo en construcción**



Editores:
Beatriz Elena Chaverra Fernández
Iván Darío Uribe Pareja


Funámbulos
Editores

**Aproximaciones epistemológicas
y pedagógicas a la Educación Física.
Un campo en construcción**

Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción

Editores:

**Beatriz Elena Chaverra Fernández
Iván Darío Uribe Pareja**



**Medellín
2007**

**Aproximaciones epistemológicas
y pedagógicas a la Educación Física.
Un campo en construcción**

© **Funámbulos Editores**
Universidad de Antioquia,
Instituto Universitario de Educación Física

Ciudadela Robledo
Cra. 75 No 65-87 Of. 111
Medellín, Colombia.
Tel. 4259265 Fax. 4259261
E-mail: revista@edufisica.udea.edu.co

ISBN: 978-958-714-067-5

Primera edición: noviembre de 2007

Grupo editorial

Juan David Gómez Valenzuela
León Jaime Urrego Duque
Margoth Elena Posada Vergara
Juan Álvaro Montoya
William Moreno Gómez
Sandra Maryory Pulido Quintero

Tapa, revisión de textos y diseño general

Hernán Giraldo / Soluciones Editoriales
soledito@gmail.com

Impresión

Todográficas Ltda.

Impreso y hecho en Colombia / Printed and made in Colombia

La responsabilidad de los ensayos es de los autores
y no comprometen ni a la Universidad de Antioquia,
ni al Instituto Universitario de Educación Física
ni a Funámbulos Editores.

Todos los derechos reservados.

Este libro no podrá ser reproducido, ni total
ni parcialmente sin previo permiso escrito de los autores.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	9
---------------------------	----------

Iván Darío Uribe Pareja

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	11
-------------------------------------------------------	-----------

1. El concepto de Educación Física y sus relaciones con la concepción del cuerpo, 11.
-2. Una mirada a la Educación Física en la modernidad, 13. -3. Jean Le Boulch, el cuerpo pensado, 16. -4. Educación Física y conducta motriz, 17. -5. De la Educación Física a la pedagogía de la motricidad, 19.

Alberto Moreno Doña

EDUCACIÓN, MOVIMIENTO Y TEORÍA DEL CAOS: HACIA EL RESCATE DE LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA	23
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

1. A modo de introducción, 23. -2. Educación Física escolarizada, 24. -3. Informalidad y Educación Física, 28. -4. Auto organización educativa, 30.

Paulo Evaldo Fensterseifer

BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA-HERMENÉUTICA	35
--------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Luz Elena Gallo Cadavid

CUATRO HERMENÉUTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN COLOMBIA	45
----------------------------------------------------------------------	-----------

1. Jean Le Boulch en la psicomotricidad, método psicokinética, 45. -2. José María Cagigal en el deporte educativo, 50. -3. Pierre Parlebas en la praxiología motriz, 54. -4. Manuel Sergio en la ciencia de la motricidad humana, 59.

Ricardo Crisorio

EDUCACIÓN FÍSICA E IDENTIDAD: CONOCIMIENTO, SABER Y VERDAD	71
-------------------------------------------------------------------------	-----------

1. La pregunta por el objeto de estudio como vía de acceso a la identidad, 73.
-2. La dispersión de las prácticas como causa del problema de identidad, 75.
-3. La verdad de la ciencia, 79. -4. Saber y verdad, 85. -5. Conclusiones.

Margarita María Benjumea Pérez

EN LA BÚSQUEDA DE LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA MOTRICIDAD QUE LA CONFIGURAN COMO DIMENSIÓN HUMANA	95
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

1. Introducción, 95. -2. Punto de partida, 96. -3. La motricidad: un concepto

transdisciplinar, 102. -4. ¿Desde qué áreas del conocimiento se aborda la motricidad en su configuración de dimensión humana?, 104. -5. Consideraciones finales, 111.

Jorge Ricardo Saraví

PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

Y EDUCACIÓN FÍSICA, UNA MIRADA CRÍTICA 115

Introducción, 115. -2. La praxiología motriz: algunos de sus conceptos claves, 118. -3. Fortalezas y debilidades de la praxiología, 120. -4. Educación Física crítica y praxiología motriz, 125.

Luis Felipe Contecha Carrillo

LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA:

UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA 131

1. Introducción, 131. -2. Los ejercicios físicos, 132. -3. Las escuelas gimnásticas, 140. -4. La Educación Física actual: corrientes educativas, 145. -5. Conclusiones, 147.

William Moreno Gómez

EL CUERPO EN LA ESCUELA: LOS DISPOSITIVOS DE LA SUJETACIÓN 149

1. La experiencia sensible cotidiana, aporte al compromiso estético, 152. -2. Del compromiso motor al compromiso estético, 152. -3. La matriz escolar, 159. -4. La matriz escolar y los paradigmas corporales, 164. -5. Prácticas pedagógicas corporales, 167. -6. Práctica estética y un lector corporal, 170.

Nicolás Julio Bores Calle

LOS MATERIALES ESCOLARES:

ESPECIAL ATENCIÓN AL CUADERNO

DEL ALUMNO EN EDUCACIÓN FÍSICA 177

1. Introducción, 177. -2. Algunas generalidades acerca de los materiales escolares, 178. -3. El cuaderno del alumno en Educación Física, 189. -4. Conclusiones, 202.

León Jaime Urrego Duque

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL SENTIDO FORMATIVO

DE UN ÁREA QUE NO CUESTIONA LA TRADICIÓN 207

1. Líneas para asumir un debate clásico: la escuela y la posibilidad de una formación corporal, 207. -2. La ciencia, el saber y el conocimiento no son neutrales, la Educación Física tampoco lo es, 213. -3. Perspectivas de formación: los diversos sentidos que puede tener la Educación Física escolar, 215. -4. Hacia dónde girar o dirigir la mirada: los discursos críticos y alternativos, una opción, 220. -5. A modo de conclusión provisional, 223.

INTRODUCCIÓN

El libro *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* es el producto de las reflexiones de un colectivo de profesores e investigadores de Ibero América convocados por el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia a un debate académico disciplinar y profesional.

El propósito está centrado en la socialización de las reflexiones sobre los elementos teóricos, pedagógicos y didácticos que fundamentan el desarrollo de la Educación Física como disciplina y profesión.

En la línea de Epistemología y Fundamentos Teóricos de la Educación Física tiene lugar el debate sobre las relaciones Educación Física y ciencia. Los autores presentan sus tesis sustentadas en estudios históricos descriptivos y hermenéuticos de corte teórico documental, que han contribuido al desarrollo de los discursos y las prácticas de la Educación Física en Colombia y gran parte de América Latina y España.

El texto camina con paso crítico-reflexivo desde el campo conceptual de la Educación Física en torno a las propuestas de autores como Paulo Evaldo y sus discursos sobre epistemología de la Educación Física; Luz Elena Gallo y su investigación documental de corte hermenéutico sobre el pensamiento de Jean Le Boulch y la psicomotricidad, José María Cagigal y el deporte educativo, Pierre Parlebas y la praxiología motriz y Manuel Sergio en la ciencia de la motricidad humana; Alberto Moreno y el concepto de educación y movimiento desde los postulados de las ciencias de la complejidad y más concretamente de la teoría del caos; William Moreno y el discurso sobre el cuerpo en la escuela y los dispositivos de la sujetación; Margarita Benjumea y su indagación sobre los Elementos Constitutivos de la Motricidad como dimensión humana y sus fundamentos epistemológicos; Ricardo Crisorio, quien reflexiona en torno a la identidad de la Educación Física desde la categorías de conocimiento, saber y verdad; Felipe Contrecha y su descripción histórica de la Educación Física; Jorge Ricardo Saraví y su mirada crítica de la Praxiología motriz y la Educación Física; e Iván Darío Uribe, quien presenta un texto de análisis e interpretación sobre conceptos y prácticas de la Educación Física

En la línea Pedagogía y Didáctica de la Educación Física escolar se enfoca la reflexión crítica y propositiva en relación con la formación y las prácticas de la Educación Física escolar como escenario de despliegue y acción del maestro portador del sentido educativo-formativo de la profesión, área en la cual Nicolás Bores presenta su propuesta didáctica del cuaderno de Educación Física como dispositivo formativo-comprensivo para el estudiante y la reflexión sobre el sentido de la clase; y León Jaime Urrego, con su tesis de investigación en la cual presenta una reflexión titulada como “Educación Física física escolar: el sentido formativo de un área que no cuestiona la tradición”.

El libro se dirige a los profesores de Educación Física que estén dispuestos a renovar sus conceptos y prácticas a partir del estudio y la reflexión teórica y el sentido de las prácticas, a maestros interesados en establecer un diálogo con intencionalidad transformadora en el cual los actores sujetos de formación son el estudiante, y el maestro mismo y los objetos los constituyen el conocimiento y la práctica pedagógica.

TEORÍA Y PRÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Iván Darío Uribe Pareja*

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SUS RELACIONES CON LA CONCEPCIÓN DEL CUERPO

El concepto de Educación Física en sus diferentes acepciones, se ha configurado considerando sus relaciones con la concepción dominante de cuerpo en un momento histórico dado. Para Contreras (1998, p.24), “la idea del cuerpo humano ha condicionado el concepto de Educación Física en la historia”. En efecto, la Educación Física ha sido interpretada de diversas formas, adquiriendo significados diferentes según el concepto de cuerpo, la concepción filosófica del mundo y de “ser humano” dominantes en una sociedad determinada.

Partiendo de estos referentes, se han estructurado diversos sistemas, modelos educativos y prácticas sociales con relación a la Educación Física que, en su generalidad y particularidad, se han constituido en las bases para el surgimiento, origen y desarrollo de las escuelas, corrientes o tendencias dominantes en un período dado (higiénica, militar, gimnástica, psicomotricista, deportivista, expresiva, integracionista, salud, cibernética, juego y recreación).

Desde esta lectura se pueden empezar a develar algunos elementos que permiten comprender por qué la Educación Física se ha caracterizado por su variedad de acepciones, interpretaciones y prácticas, asunto que no es extraño si se admite que su construcción ha sido determinantemente influida por la reflexión sobre los conceptos y los aportes de otras disciplinas y ciencias como la Psicología, la Antropología, la Sociología, la Fisiología, la Educa-

* Prof. Mg. Docente-investigador, integrante del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, Instituto de Educación Física y del Grupo de Investigación sobre currículo de la Vicerrectoría de Docencia de la Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia).

ción y la misma Pedagogía, considerada esta última por Gruppe como la disciplina fundante.

Según Contreras (1998), en la relación Cuerpo-Alma-Educación Física, se puede leer la subordinación del cuerpo dispuesta como elemento e instrumento para el perfeccionamiento del alma —concepción originada en los filósofos órficos y confirmada por Platón—, que dio origen a una Educación Física instrumental, plasmada en diferentes enfoques de esta naturaleza, en los cuales el cuidado del cuerpo aparece como un componente del ideal superior, que debe ser el cultivo del espíritu. Este pensamiento filosófico purista que concibe al cuerpo como instrumento útil para lograr fines superiores (purificación del alma), da lugar al surgimiento de conceptos de la Educación Física que sustentan la construcción de su fundamentación teórica y conceptual basados en una percepción religiosa, moral y católica del mundo y de la vida.

Emergen en este período aplicaciones y técnicas instrumentales de la Educación Física como la educación militarista y la educación para la salud, ancladas en el enfoque biológico, prácticas en las cuales el cuerpo y el movimiento se constituyen en instrumentos puestos al servicio de ideales de formación supuestamente superiores, en los que el propósito fundamental está sustentado en el desarrollo físico y orgánico, partiendo de principios teóricos de las ciencias biológicas, objetivos éstos en realidad externos y ajenos a la búsqueda de la reflexión de campos conceptuales de la Educación Física.

Es así como las prácticas y actividades físicas se centran en la preparación del cuerpo para el combate, para el fortalecimiento de la salud orgánica y la formación de valores como la disciplina, la perseverancia, la responsabilidad, la jerarquía, el orden, la virilidad, etc. Aplicaciones todas, puestas al servicio del perfeccionamiento del cuerpo y la purificación del alma.

Una nueva corriente de pensamiento se origina en el dualismo de Descartes, el cual atribuye al alma propiedades divinas y de orden superior relacionadas con el pensamiento y la capacidad de concebir y querer. En esta concepción, cuerpo y alma están separados; el cuerpo es considerado como una extensión del alma y, en tal sentido, su acción es subordinada a la misma (Contreras, 1998).

En la Edad Media es dominante el pensamiento en el cual prima la negación del cuerpo y su cuidado es representado como símbolo de maldad y de pecado. En esta época, el pensamiento depende de las concepciones y los preceptos de la Iglesia cristiana, y la generalidad de las actividades físicas y motrices son reducidas a su mínima expresión por las razones aludidas. Ésta fue una época caracterizada por el olvido y la invisibilización del cuerpo.

2. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA MODERNIDAD

Con la Ilustración, la responsabilidad por el devenir de la historia deja de ser asunto de un mundo encantado en el cual los seres humanos dejaban en manos de un ser divino y superior todos los acontecimientos, y surge una nueva concepción del mundo, de la vida y del hombre, en la que el progreso y el desarrollo humano y social empiezan a ser responsabilidad terrenal. Con este corte histórico surge una nueva sociedad, la sociedad capitalista y, con ella, nuevos conceptos —nación, empresa, vida, consumo, sujeto, ciencia y razón— y también nuevas percepciones de la sociedad, la educación y la salud (Touraine, 2000).

En este horizonte de progreso, guiado por la ciencia y la razón, emergen preguntas y acciones que tienen que ver con el desarrollo de procesos conscientes orientados hacia la conquista de derechos humanos, la búsqueda de la libertad, la gestión responsable de la propia vida y la de los demás, y el desarrollo humano y social “para todos”, como consecuencia del desarrollo científico y tecnológico; y, por otro lado, se develan intereses centrados en el uso de la razón instrumental orientada en función del desarrollo de las economías de mercado. Asuntos éstos que generan nuevas inquietudes, categorías conceptuales y concepciones que tienen que ver con la nueva visión de sociedad, educación y cuerpo.

Desde un enfoque crítico social, Portela (2001) considera que en el capitalismo o la sociedad del fetiche los conceptos se desarrollan alrededor de la cosificación del ser humano, que es desposeído de sí. En esta sociedad el cuerpo es alienado y convertido en mercancía, en instrumento al servicio de la sociedad capitalista (cuerpo mecánico, cuerpo máquina, cuerpo objeto, cuerpo como símbolo de mercado). Y en el mismo orden, en el sistema educativo, las prácticas deportivas y de Educación Física son dispuestas para reproducir una

sociedad al servicio del capitalismo. En una perspectiva complementaria, Uribe (2000) dice:

La sociedad capitalista en su lucha constante por mantener y garantizar la dominación construye su estabilidad por medio de la imposición y reproducción permanentes del fetichismo y la alienación, utilizando para ello discursos en los cuales la realidad del capitalismo es mostrada o presentada como un sistema social supuestamente caracterizado por el uso de la ciencia, la tecnología y la razón en beneficio de todos; por el uso de la democracia, de los derechos, la igualdad, la equidad y la libertad. Aunque la otra realidad bien diferente está centrada efectivamente en la reproducción del sistema que le garantiza seguir usufructuando los derechos y la fuerza de trabajo de los obreros y trabajadores asalariados por parte del capitalista. En esta otra realidad, el capitalismo, haciendo uso de la Educación, construye un discurso fetichizado y alienado como medio para continuar con los mismos procesos de reproducción social que le garantizan mantener el poder, discurso que es representado mediante las prácticas cotidianas del deporte espectáculo y el cual es traducido de manera acrítica en la clase de Educación Física escolar.

Como lo expresan Rey & Trigo (2000), la historia reciente es caracterizada por una corporeidad instrumentalizada en la cual el cuerpo es considerado, en primer momento, como una herramienta más de producción laboral (el cuerpo como extensión de la máquina, o cuerpo máquina, asunto propio de la era industrial), un cuerpo que sufre la tensión cuidado-explotación en función de la producción.

En otra dimensión, la utilización del cuerpo máquina se presenta en el deporte, donde el objetivo se centra en la consecución de resultados y marcas, dejando en un segundo plano el desarrollo humano y social. En esta dimensión, la Educación Física como práctica mecanicista se concentra en la percepción externa de un movimiento instrumentado con la función única de responder a modelos técnicos preconcebidos por un agente externo que pretende el desarrollo de la eficiencia y la eficacia en el movimiento como únicas posibilidades y fuentes de explotación de los cuerpos. En función del mercado el cuerpo mercancía se vende y se compra según su rendimiento.

Para Rodríguez (1995), de esta forma de percibir y concebir el cuerpo surge una interpretación instrumental de la Educación Física, como es la corriente

físico deportiva (cuerpo acrobático), interpretación reduccionista en la cual el cuerpo en movimiento es el medio para lograr metas centradas en el deporte como fin en sí mismo (perfeccionamiento deportivo, técnicas depuradas, rendimiento deportivo, marcas, records, medallas, etc.). Esta corriente se traslada de manera mecánica a la escuela y, aunque desde el pensamiento de Cagigal es fundamentada como medio educativo para promover valores educativos en el ser humano, en las prácticas cotidianas se resalta preponderantemente el desarrollo de las condiciones técnicas, tácticas y físicas en el desempeño deportivo y, no en pocas ocasiones, la clase se convierte en un escenario caracterizado por la exclusión, en la cual juegan con privilegio los talentosos, los fuertes, los mejor dotados físicamente, mientras un número significativo de niños se autoexcluyen o son separados de las prácticas por sus propios compañeros e incluso por los 'maestros', quedando el desarrollo humano y social, en el mejor de los casos, como un eje figurativo en las planeaciones institucionales. Se advierte en esta corriente que el interés de la educación dentro del contexto de la sociedad capitalista es el de propiciar las condiciones que garanticen formas de comportamiento y conductas para la instauración de modelos ideológicos y políticos que induzcan a mantener las formas dominantes de reproducción de la sociedad con la intencionalidad de consolidar poderes estatuidos.

En términos de Litwin, (2005, p. 44) y desde una perspectiva didáctica, las prácticas fundamentadas en este enfoque corresponden a una visión instrumental que tiene por objeto la construcción de normas para el desarrollo de la tarea docente, dando respuestas específicas a problemas de la enseñanza.

En la racionalidad técnica, las prácticas constituyen un campo de aplicación de fórmulas predeterminadas que son consideradas como universales y verdaderas por ser sustentadas en conocimientos científicos desde una fundamentación positivista del conocimiento.

Davini (1995, en Litwin, 2005, p. 44) señala:

(...) en lugar de la reflexión pedagógica y de la comprensión de la compleja trama de relaciones entre los sujetos en contextos sociales específicos y diferenciados, se impuso la visión de procesos eficientes y neutrales, cuyas entradas y salidas podrían ser controladas con un saber instrumental.

Desde la perspectiva didáctica, Litwin considera (p.52) que

(...) la enseñanza de las disciplinas debe implicar el reconocimiento de que los límites que se construyen para los currículos son arbitrarios, convencionales, susceptibles de ser redefinidos constantemente y transformados según los niveles de enseñanza". Además agrega que "las disciplinas son medios para responder y atender a las preguntas de los profesores y los alumnos y no son fines en sí mismas.

En el período de 1960 a 1980 y como propuestas alternativas a estos enfoques instrumentales de la enseñanza, surgen la Educación psicomotricista y la Educación Física fundamentada en la expresión corporal; la corriente expresiva emerge como una propuesta alternativa de prácticas corporales que es de gran acogida entre la juventud, (Vásquez, 1988). Esta corriente nace como propuesta para el cambio de los modelos analíticos dominantes del ejercicio, la gimnasia y el deporte y reivindica otra forma de percibir el cuerpo, otra forma de ver y concebir al ser humano, desde una dimensión que rescata los sentidos y las emociones como esfera fundamental de la persona. Es una propuesta que se enmarca en un rechazo a la sociedad consumista, que promueve la reivindicación de la expresión individual dentro de un marco político y filosófico que reivindica la libertad y a la vez el rechazo a esquemas predeterminados y mecanicistas de las prácticas corporales.

3. JEAN LE BOULCH, EL CUERPO PENSADO.

Este autor, que fue deportista, entrenador, profesor de Educación Física, psicólogo y médico, se ubica desde una perspectiva analítica de las prácticas y propone una Educación Física racional intencionada en el desarrollo físico y psicológico de los niños: la Educación Física funcional, una educación del movimiento y por el movimiento para el desarrollo del niño, que tiene como objetivo la salud física y mental. "Hace falta un programa de educación física preciso por clase o por período, formado por una nomenclatura de ejercicios en los cuales indicaremos los ejercicios test que permitan un control rápido y riguroso de la enseñanza". (Le Boulch, 2001, p. 55). En su propuesta el autor presenta una argumentación racional con la intención de validar prácticas y clases con progresiones de ejercicios para una educación psicológica y metódica que se fundamenta en el método higienista de la gimnasia sueca. En el desarrollo del método implementa la jerarquización de los procedimientos para lo-

gar los objetivos propuestos. Los componentes básicos del método son: la gimnasia analítica y la gimnasia sintética de aplicación, los juegos y los deportes. La pretensión de la propuesta es equilibrar el intelectualismo extremo del sistema escolar asignando tiempos y espacios para la educación del cuerpo. Como lo expresa Le Boulch (2001, 55), “Para que un individuo pueda asegurar con eficacia sus tareas de hombre, es preciso que sus capacidades motrices sean objeto de una educación [tanto] como sus capacidades intelectuales y sus cualidades morales”.

En síntesis, el propósito es lograr el desarrollo metódico tanto de las aptitudes motrices como psicomotrices para que la persona se adapte al medio biológico y social por medio de prácticas que fomenten la adquisición de habilidades según los determinantes morales y la higiene. Esto implica la ejecución con precisión del movimiento o gesto para cada situación específica, asunto que es llamado *habilidad fisiológica y biológica para la adaptación*.

En la década de 1960, Le Boulch configura la psicocinética como propuesta de educación corporal. En este enfoque, la educación física desempeña una función transversal en el papel que desempeña la acción motriz para el conocimiento del funcionamiento biológico.

La Educación Física en la acción es fundamental para el conocimiento de sí mismo tanto desde las dimensiones del cuerpo afectivo y operativo como desde la comprensión de los propios mecanismos de funcionamiento corporal. Es así como Le Boulch considera que “*el fin de la escolaridad, a partir de la experiencia corporal, podría crear la oportunidad de reagrupar, en un enfoque sistémico, conocimientos fisiológicos que hasta entonces habían sido parcelarios*”. (2001, 413).

4. EDUCACIÓN FÍSICA Y CONDUCTA MOTRIZ

Los avances y las transformaciones en la reflexión sobre las disciplinas han dado lugar a otras formas de pensamiento, a otras formas de concebir los conceptos de Educación Física y cuerpo, y se ha dado espacio al surgimiento de nuevas tendencias y corrientes como son: la sociomotricidad, la investigadora, la Educación Física de base y otras formas de interpretar las corrientes psicomotricista y deportivista.

Para González (1993), desde que los ejercicios físicos empezaron a ser considerados como un medio de desarrollo del individuo, las corrientes de pensamiento referidas a la Educación Física y el ejercicio adoptaron otros criterios. Ahora se piensa en prácticas de una Educación Física que trascienden los fines y objetivos de aprendizaje centrados en el desarrollo y perfeccionamiento de habilidades, destrezas y capacidades motrices, y estas habilidades y destrezas se constituyen en un objeto de aprendizaje y desarrollo complejos, en un medio de perfeccionamiento global del ser humano en todas sus dimensiones: biológica, afectiva, expresiva y cognitiva.

Partiendo de esta interpretación González dice:

La conducta motriz es un fenómeno constitutivamente interdependiente de los procesos humanos generales, aunque diferenciable por sus peculiares características dentro del contexto general educativo. Si la finalidad de la educación es el perfeccionamiento del individuo, de sus conductas —y el perfeccionamiento significa despliegue de todas las facultades de la naturaleza humana—, la finalidad de la Educación Física es el perfeccionamiento de las facultades de movimiento de la persona. Sin olvidar las mutuas dependencias entre los diversos factores de la conducta humana general, en aras *de un equilibrio para el desarrollo personal* (p. 52).

Según los planteamientos anteriores, González conceptualiza la Educación Física “como la ciencia y arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural y progresivo) de sus facultades de movimiento, y con ellas el resto de sus facultades personales” y complementa el concepto expresando que no se queda en el aprendizaje de movimientos sino que va hacia la educación total, ya que el movimiento humano es un agente pedagógico, considerando la Educación Física desde un enfoque de formación del ser humano en su integralidad.

La concepción del ser humano, entendida como un asunto integral, da lugar a un concepto complejo de Educación Física, en el cual interactúan todas sus dimensiones. Así, Contreras (1998) dice: “El objeto de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad, y su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana”. (p. 24).

Para Uribe (1997), en esta concepción e interpretación de la Educación Física, la conducta motriz es un elemento portador de significado y significación del individuo y para el individuo, y, desde esta visión, toda expresión motriz está dotada de sentido e intencionalidad, y como tal es una forma de manifestación de la personalidad.

En otra dimensión e interpretación, Trigo (2003) considera que la Educación Física como práctica educativa es sobre todo educación del ser humano por medio de la motricidad —asunto que comprende la expresión motriz intencionada de percepciones, emociones, sentimientos, conocimientos y operaciones cognitivas—, constituyéndose así el movimiento consciente y voluntario en un aspecto significativo y portador de significación para el ser. Según esta perspectiva, el objeto de la Educación Física es el desarrollo de las potencialidades que conducen al perfeccionamiento del ser humano.

5. DE LA EDUCACIÓN FÍSICA A LA PEDAGOGÍA DE LA MOTRICIDAD

Estos elementos conducen a pensar que es necesario reflexionar sobre el desarrollo de una pedagogía de la motricidad que implique el desarrollo de las potencialidades humanas en todas sus dimensiones (cognitiva, afectiva, social, biológica, estética, madurativa, lúdica, erótica, ética, moral, comunicativa, espiritual, y por supuesto, motriz).

Pensar la pedagogía de la motricidad humana desde referentes epistemológicos apoyados en la complejidad, la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad se constituye en un reto que invita a dimensionar la corporeidad en su magnitud antropológica y cultural desde un sentido teleológico que aspira al desarrollo permanente y al perfeccionamiento del ser humano a través del perfeccionamiento de sus potencialidades, apoyándose en su posibilidad educativa.

En esa búsqueda de escenarios que trasciendan la visión fragmentada del mundo, de la vida y del ser humano, visión que ha sido reproducida por los modelos tradicionales de Educación y promovidos por la misma Educación Física, es necesario y urgente pensar en quiebres que posibiliten nuevas formas de pensar la vida, el cuerpo humano y sus posibilidades de expresión y manifestación.



Figura 1: Educación física y motricidad humana.
Fuente: Uribe et al., 2003.

En este sentido, Uribe (2003, 2004), manifiesta que la pedagogía de la motricidad, entendida como la expresión del ser humano a través de la acción motriz intencionada, es portadora de significado (valor, importancia) y significación (sentido de la acción) y se constituye en un concepto que comprende, en su estructura fundamental, la interacción de las dimensiones de la corporeidad —introyectiva, entendida como la relación consigo mismo; extensiva o relación con el mundo objetual, y proyectiva o relación con los otros (Castañer y Caerino, 1996)— como proceso dinámico y permanente orientado a la formación de sujetos individuales y colectivos.

Desde esta mirada se propone una *práctica motriz* que vaya más allá del movimiento, más allá de las manifestaciones motrices observables de la persona, con fines utilitarios y objetuales, que trasciende su significado a la acción, dotando a la corporeidad, mediante la interacción de las esferas cognitiva, biológica, cognoscitiva, social-comunicativa, afectiva-actitudinal, valorativa, ética y motriz, de un sentido creativo orientado hacia el desarrollo humano y social.

REFERENCIAS

- Cagigal, J. M. (1996). *Obras Selectas. "Jose Maria Cagigal" Volumen I, II, III*. Cádiz, España: Comité Olímpico Español.
- Castañer, M., & Camerino, O. (1.996). *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: Inde.
- Contreras, O. 1998. *Didáctica de la Educación Física: Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE
- González, M. (1993). *La Educación Física: Fundamentación Teórica y Metodológica. Fundamentos de educación física para enseñanza primaria. Vol. I*. Barcelona: Inde.
- Le Boulch, J. 2001. *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*: Barcelona: Inde.
- Litwin. E. 2005. *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Portela, G. (2001). *Paradigmas del cuerpo en la educación física*. Buenos Aires: Edeportes.
- Rey, A., & Trigo, E. (2000). Motricidad... ¿Quién eres? *Apunts*, 59, 91-98.
- Rodríguez, J. (1995). *Deporte y Ciencia. Teoría de la actividad física*. Barcelona: Inde
- Trigo, E. (2003). *Fundamentos de la Motricidad*. Madrid: Gymnos.
- Uribe, I. et al., (2004). *Sentidos de la motricidad en la promoción de la salud: Percepciones desde la familias de Alejandría y Guatapé (Antioquia)*. Medellín: Soluciones Editoriales.
- Uribe, I, Molina, V., Vergara, E. & Blandón, M. (2003). Pedagogía de la motricidad como estrategia de promoción de la salud. *Revista Educación Física y Deporte*, 22 (1), 59-71.
- Uribe, I. et al., (2003). *Guía Curricular para la Educación Física*. Medellín: Editorial Marín Vieco.
- Uribe, I. (1997). Iniciación deportiva y praxiología motriz. *Educación Física y Deporte*, 2(19), 69-74
- Touraine, A. (2000). *Crítica de la modernidad*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Vázquez, B. (1988). *La educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

EDUCACIÓN, MOVIMIENTO Y TEORÍA DEL CAOS: HACIA EL RESCATE DE LA COMPLEJIDAD EDUCATIVA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Alberto Moreno Doña *

1. A MODO DE INTRODUCCIÓN

En los discursos pedagógicos es común utilizar indistintamente los términos *educación* y *escolarización* para referirse a los procesos formadores que ocurren en la evolución de los niños, jóvenes y adultos. Son pocos los autores que establecen diferencias entre los procesos de enseñanza que acontecen al interior de la institución escolar u otras instituciones formales y aquellos que tienen lugar en la informalidad.

Según Calvo (2002a, 2002b), existen diferencias sustanciales en términos educativos entre dichos procesos. Cuando hablamos de *escolarización* nos estamos refiriendo a un “proceso de repetición de relaciones preestablecidas” mientras que cuando hablamos de *educación* estamos aludiendo a un “proceso de creación de relaciones posibles”.

El proceso de escolarización tendría presencia en todas aquellas instituciones capacitadoras formales o no formales que, si bien poseen ciertas diferencias, mantienen una misma lógica sustentada en el paradigma cartesiano, fundamento último de su funcionamiento, mientras que la educación tendría lugar en la informalidad, en todos aquellos espacios y tiempos que por ‘asistemáticos, paradójicos e inciertos’, como han sido caracterizados erróneamente, han perdido importancia en el ámbito escolar. Nos referimos al patio

* Director Escuela de Educación. Universidad Santo Tomás, sede La Serena. Ruta 5 Norte, 1068. La Serena – Chile. E-mail: amorenod@santotomas.cl

escolar, a los procesos de aprendizaje en el entorno familiar, al juego con amigos en la plaza, etc. Señala Calvo (2002b):

La educación ocurre a lo largo de la vida y no se limita a la escuela. Cuando ocurre en ambientes escolarizados se le llama 'educación formal' o 'educación no formal'. Cuando sucede fuera de la escuela se le denomina educación informal y corresponde a la socialización o enculturación. Estas distinciones son erróneas e inducen a serios errores sobre las características y potencialidades de la educación. La educación formal es cartesiana en su fundamento y orientación, al igual que la educación no formal, que trata de actividades de capacitación y animación socio cultural, breves, dinámicas, flexibles y certificables. Sus participantes, a diferencia de la escuela, tienen orígenes, edades y actividades diferentes que se reúnen por objetivos específicos y temporales, quienes se separan, una vez finalizada la capacitación. La educación informal representa los procesos educativos que tienen lugar en la calle, el café, etc. (p. 2)

Partiendo de esta diferenciación acometemos el análisis de la Educación Física escolar e intentamos proponer cambios en la misma a través del rescate del surgir del movimiento en la informalidad y de cómo lo experimentamos en la cotidianidad de nuestras vidas. Para dicho análisis utilizaremos la teoría del caos, incluida ésta en las llamadas ciencias de la complejidad.

2. EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLARIZADA

Está de más explicitar la falta de hábitos saludables en nuestra población. Ante esta situación se hace necesario tomar conciencia del éxito que los profesores de Educación Física deben tener en la consecución de hábitos físicos, psicológicos y sociales saludables en los niños y jóvenes con los que trabajan. Tal éxito no debe ser perseguido sólo por los profesores de Educación Física, tarea en la que, sin duda, ocupan un lugar privilegiado.

Son múltiples las causas influyentes en la consecución de hábitos físicos saludables y en las que muchos profesionales de la salud se suelen esconder para justificar su falta de éxito en la promoción de dichos hábitos.

El relativismo de las sociedades postmodernas ha sido aludido en muchísimos casos para evitar responsabilidades de nuestra profesión de educador del cuerpo, con el cuerpo y a través del cuerpo (Arnold, 1991).

Pero dicho relativismo, que se muestra en el consumo de alcohol, tabaco o en la poca actividad física que se realiza, no tiene múltiples causas sino que es un aspecto causado por la misma crisis. Entonces, comienza a perder sentido intentar develar las múltiples causas aparentes y superficiales y, por el contrario, parece más conveniente abordar la discusión por aquella situación que las legitima, ya que nuestra percepción limitada de la realidad resulta inadecuada para entender los principales problemas que nos acechan en estos tiempos (Capra, 1999): “Sólo será posible encontrar la solución cambiando la estructura misma de la red, y esto exige una profunda transformación de nuestras instituciones sociales, de nuestros valores y de nuestras ideas” (p. 27).

Más allá de los motivos por los cuales se nos dificulta la labor realmente educativa y la consecución de placer a través de la práctica física y el componente motor en Educación Física, la crisis se encuentra realmente en la lógica interna desde la cual hemos escolarizado el movimiento y la experiencia corporal, intentando ordenar linealmente aquello que por su naturaleza es caótico y desordenado. La intencionalidad simplificadora y aclaradora de dicho orden forzado no ha hecho más que complicar el tratamiento de la actividad física, pues dicha simplificación atiende a criterios científicos mecanicistas alejados de la realidad pedagógica, valórica y vivencial propia de la complejidad presente en cualquier movimiento. Separar el ritmo de la expresión, la expresión del movimiento y la experiencia corporal de la intelectual, lleva a una pérdida de la naturaleza última de lo que es el movimiento como experiencia total del ser humano, que no es la suma de sus partes sino la interrelación de las mismas a partir de diferentes bifurcaciones, retroalimentaciones y procesos autoorganizativos.

Esta escolarización del movimiento y la actividad corporal lo ha desnaturalizado, lo ha encuadrado dentro de un sistema que incentiva, por sobre todo, el movimiento racional por encima del intuitivo. Dichos tipos de movimientos se desprenden de dos clases de racionalidades, la racional y la intuitiva, prevaleciendo, en la educación escolar, la primera de ellas, que ha sido reconocida como lo propio del ser humano y por tanto más valorable que la otra, pues se relaciona con la ciencia y no con otros aspectos más ‘insustanciales’ como podrían ser el juego, la expresión de las emociones, etc.

Como dice Capra (1999) con respecto a las racionalidades, el movimiento racional sistematizado, ordenado artificialmente, etc., y el movimiento intuitivo no son dos aspectos opuestos sino complementarios del ser humano aunque así no se haya percibido en la institución escolar.

El movimiento racionalizado posee un halo de objetividad, neutralidad, aplicabilidad y sencillez ya que aparece como un planteamiento cerrado de solución única. El pensamiento racional, analítico, reduccionista y lineal deviene en un concepto de movimiento y en una vivencia motriz racionalizada que rescata valores como la expansión, competición, cantidad y dominación olvidando así otros valores importantes como son la conversación, cooperación, la calidad y la asociación.

La complejidad propia de toda actividad, sea ésta motriz, cognitiva y/o valórica, se pierde al seccionar el todo en su partes constituyentes, ya que como es bien sabido el “todo es más que la suma de sus partes” y mediante la disección perdemos el sentido relacional que es el que en última instancia construye un todo verdaderamente educativo.

El proceso escolar posee una lógica subyacente proveniente del paradigma comentado y cuyas características, que son variadas, han marcado la escuela en todas sus instancias y, por ende, a la Educación Física como asignatura escolar.

Con esta dinámica, el profesor, aparente monitor, es el que posee toda la experiencia motriz y es por tanto el que debe enseñársela – mostrársela a sus alumnos, pareciendo así que éstos no poseen ninguna experiencia motriz al respecto. El docente no se percata de que las habilidades básicas se están desarrollando desde la infancia y que esa experiencia previa del discente podría ser aprovechada en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

Acudiendo al ordenamiento lógico y seccionado de la actividad corporal estamos legitimando la tan usual separación de cuerpo – mente, negada rotundamente por los más prestigiosos científicos contemporáneos.

El movimiento y la experiencia motriz en las clases de Educación Física es ordenado bajo unos supuestos que hacen perder su espontaneidad e incertidumbre, principios básicos del aprendizaje motor en la informalidad cotidiana, que hacen perder su sentido último, pues el ser humano por naturaleza

propende a aprender y experimentar motrizmente, incluso en aquellas personas totalmente sedentarias en donde el movimiento sigue estando presente como parte de su constitución como ser humano. El ser humano sin movimiento, sea éste celular, cerebral, de las extremidades, etc., dejaría de ser humano y no tendría posibilidad de aprender.

El concepto de aprendizaje motriz basado en la teoría del esquema de Smith parece tocar fondo, pues son otros los postulados que hoy en día comienzan a tomar forma dentro del aprendizaje motor.¹ De acuerdo con la teoría de Schmidt (citado en Balaguè & Torrents, 2001), existe un modelo cognitivo según el cual el sujeto no almacena la información sensorial al moverse, sino que la abstrae para obtener un esquema, que se refuerza a partir de la variabilidad de la práctica.

Esa mirada reduccionista de la que hemos hablado, invade también los espacios y tiempos escolares presentes en nuestra asignatura.

La sala de Educación Física pareciera ser el único espacio en donde existe la posibilidad de vivenciar conscientemente el cuerpo y de aprender motrizmente. El discurso actual de los profesores/as nos hace pensar en la necesidad de numerosos requerimientos materiales para tener una experiencia motriz enriquecedora, cuando la mecanización de dicho movimiento ha llevado a automatizar también todas las posibilidades que dicho material e instalaciones nos dejan.

El espacio circundante, plazas, cuevas, montañas, ríos, playas, etc., deja de ser utilizado, a partir de la justificación acerca de la responsabilidad que el docente tiene ante el mismo. No queremos decir que no exista responsabilidad del profesorado, pero la responsabilidad es para enfrentarla y no para evitarla.

Algo parecido ocurre con el tiempo, pues la escuela nos determina radicalmente debido a los horarios fijos y establecidos que nos propone y que no permiten una experiencia motriz mucho más rica, en la cual la necesidad de moverse no es un requisito en un momento determinado, sino que se constru-

1. Dichos postulados los veremos en el apartado siguiente.

ye en un tiempo no lineal, en donde el disfrute y placer por el movimiento y el cuerpo es un medio de aprendizaje y, como tal, no se limita a un solo tiempo sino que se extiende a variados momentos en donde la experiencia se construye y reconstruye constantemente.

3. INFORMALIDAD Y EDUCACIÓN FÍSICA

Las ideas que aquí expondremos son muy coincidentes con los resultados de algunas investigaciones en donde se comparan los juegos formales y los informales (Coakley, 1990), en donde se muestra la complejidad de los juegos motores surgidos en contextos informales y se concluye que cuando los niños juegan juntos su interés radica en cuatro aspectos:

- En la acción juega un papel importante el tanteo
- Participación personal en el juego
- Búsqueda de contextos excitantes
- Oportunidades de reafirmar la amistad durante el juego

Resultados algo contradictorios con lo que aparece en los juegos realizados en contextos formales como la escuela, en donde son escasos los espacios que se generan para buscar amistad, mientras que la negación del otro a través de la competición es bastante usual.

Pero nuestro propósito no es analizar los resultados de las investigaciones de Coakley (1990), sino mostrar algunas luces explicativas acerca de cómo se aprende motrizmente en dichos contextos informales, y quizás así poder entender el éxito del juego motor en contextos no escolarizados.

Desde la teoría del caos en particular y las llamadas ciencias de la complejidad en general, el aprendizaje motor, señalan Balaguè & Torrents, (2001),

(...) se ha transformado en un acto dinámico en el que se producen complejidad de interacciones y en el que el alumno/a es el verdadero protagonista. No obstante, el procesador central, o cerebro de este participante, ha sido considerado hasta recientemente como la parte fundamental e imprescindible de esas interacciones, tal y como se observa en la teoría del esquema de Schmidt. Ésta defiende que el sujeto no almacena la información sensorial obtenida en cada

movimiento, sino que la abstrae para formar un esquema o patrón general del movimiento (p. 67).

A partir de dicha linealidad, cuya consecuencia principal es el orden previsible del quehacer educativo, comienza a aparecer un alumno tipo que será aquel capaz de seguir todas las normas, ninguna propuesta por él, y que además dará muestras veraces de una conducta aprendida. Se hace desaparecer entonces la creatividad del alumnado, además de no hacerle partícipe, mediante su exclusión de las decisiones, del acontecer de la institución en la que permanece varias horas al día. Las relaciones humanas dentro de la institución siguen un patrón de comportamiento que no permite “acoger al niño/a en su legitimidad” (López, Maturana, Pérez, & Santos, 2003). Y no se le acepta como tal porque no se aceptan las sutilezas a partir de las cuales el ser humano actúa.

La escuela en general y la Educación Física en particular, mediante el control, crean un orden establecido, creyendo, ingenuamente, que es el único orden existente. No se percatan de que el niño es capaz de la creación gracias a la existencia de un orden diferente que subyace en sus acciones. Sólo hay que observar la actividad jugada de los pequeños en la informalidad. El aparente desorden en el que se encuentran no es tal, lo cual puede percibirse al analizar la dinámica interna que subyace. A pesar de la inexistencia de una orden externa a ellos mismos, el alumnado es capaz, de manera natural, de hacer pausas en un juego para descansar sin necesidad de comunicarse oralmente (Moreno, 2006).

La perspectiva desde la cual se analiza la educación escolar, no ha permitido la entrada de los nuevos paradigmas científicos y sociales al recinto escolar.

El cerrarse en ese contexto organizado externamente, de tal manera que se puede predecir qué es lo que va a ocurrir, hace olvidar ciertas características del proceso de educación informal relacionados con la ambivalencia, la incertidumbre, la temporalidad, etc., del acto educativo que, sin duda, intervienen de manera exitosa en el aprendizaje motor. Algunos de estos aspectos serán abordados en el punto siguiente, pero lo que ahora nos interesa es cómo ese proceso que enfatiza el control, propio de una escuela escolarizada, olvida el proceso natural de autoorganización que hemos comentado más arriba.

La obsesión de la escuela por controlar el tiempo, caracterizado por su linealidad constante, el espacio, sin duda monoproxémico, los conocimientos entregados, compartimentados estos en asignaturas, etc., no permiten que el alumno, durante el proceso de aprendizaje fluya, ya que el fluir generaría preguntas novedosas, que obligarían al profesorado a desviarse de esa línea causal que el control existente le obliga a mantener. Preguntas e inquietudes naturales en el niño o niña que dirigirían el proceso de enseñanza – aprendizaje por senderos diferentes a los tradicionales, gracias a que permitirían el fluir de todos y todas los implicados en el acto educativo, fluir que necesita de un control, pero no externo a la propia naturaleza de los educandos sino propia de ellos. Un control anclado en el proceso autoorganizativo que deviene en control natural.

Pero la escuela escolarizada no puede permitir, por convicciones institucionales, que ese fluir se produzca, ya que ‘alteraría’ mucho el proceso de enseñanza – aprendizaje. Esto conlleva la negación de ese proceso natural autoorganizativo originado en el fluir subjetivo de los educandos y educadores.

4. AUTO ORGANIZACIÓN EDUCATIVA

El control natural del que hemos hablado consiste, básicamente, en que la institución escolar en general y la Educación Física en particular abandonen la certidumbre que las caracterizan, la cual le está proporcionando pocos beneficios formativos. El “control natural”² es aquel que permite subjetivar la escuela y todos los procesos que acontecen en su interior, aquel que nos permite hacer de la escuela algo de cada uno de nosotros, de los que en ese momento se encuentran en el espacio escolar. Aquel control que permite fluir las subjetividades a partir de las cuales sea posible construir un lugar adaptado a las mismas y que haga florecer la creatividad de los diferentes actores educacionales.

Las subjetividades podrán fluir siempre y cuando los procesos propios de la autoorganización tengan espacio en el entorno escolar. Aspectos ta-

2. Cuando hablamos de control natural nos estamos **refiriendo** al control no jerarquizado, no represivo. No estamos queriendo decir, al llamarlo natural, que sea un control innato al ser humano, ya que somos conscientes de los condicionamientos culturales que el niño posee desde su más temprana infancia.

les como la retroalimentación, los grados de libertad, la aceptación de las pequeñas sutilezas debieran ser no sólo aceptadas sino incitadas en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

El cambio en la manera de afrontar el acto creativo de educar permitiría que el alumno afrontara también de manera distinta el acto creativo de aprender. Desde aquí proponemos, apoyándonos en la teoría del caos, que el profesorado sea capaz de soltar la certidumbre, sea capaz de abrirse a todas esas ambigüedades, paradojas e incertidumbres que poseen las relaciones humanas cuando éstas se originan de manera informal y cuando en ellas ninguno de los implicados intenta negar al otro mediante la jerarquización.

Crear, según la teoría del caos, es algo consustancial al ser humano por lo que parece paradójico que en la escuela dicha creatividad se pierda. El profesorado debe dejar fluir la manera en que se relaciona con los alumnos/as, debe aceptar al alumno como legítimo otro en la convivencia (López, Maturana, Pérez, & Santos, 2003), para que así no pierda su individualidad, no pierda lo que por naturaleza le es consustancial: la creatividad. Debemos permitir que los grados de libertad del alumnado originen diferentes retroalimentaciones y que éstas den como resultado la autoorganización del aprendizaje.

El ser humano propende a aprender (Calvo, 2002b) y deja de hacerlo cuando el proceso escolarizante dirige tanto su aprendizaje que convierte dicha dirección en una negación de procesos tales como la autoorganización del proceso de aprendizaje.

La ruptura de ese proceso autoorganizativo, con la intención de controlar todo aquello que ocurre en la escuela, conlleva la alteración de otros procesos naturales propios de la autoorganización creativa. Las retroalimentaciones positivas y negativas que de manera natural se generan en los procesos no artificializados por las manos del ser humano, devendrán en un ciclo lími-

3. El ciclo límite hace referencia, desde la teoría del caos, al momento en el que los sistemas naturales dejan de tener una actitud cíclica y repetitiva porque el acto creativo va a tener lugar.

te,³ que por sí solo acabará para devenir en creación de algo nuevo. La autoorganización del aprendizaje no será posible sin la existencia de dicho ciclo límite.

No es difícil encontrar este proceso creativo en el juego informal de los escolares en los recreos; al menos así hemos concluido después de observaciones etnográficas realizadas en dicha informalidad (Moreno, 2006). Algunas de las observaciones las describimos a continuación:

Dos niños juegan con una pelota de baloncesto mientras próximos a ellos hay varias parejas realizando el mismo juego, pero no de manera libre sino bajo las 'órdenes' de la profesora de Educación Física. Los últimos estaban o parecían aburridos y poco entusiasmados por la actividad, a la vez que su ejecución de las actividades era poco exitosa. No así ocurría con los primeros, los que aún estando realizando el mismo juego estaban totalmente cautivados, motivados y entretenidos con la actividad.

Dos niños juegan con una botella de plástico de tamaño pequeño. Por el tamaño de la botella, pareciera ser que el objetivo de la actividad está relacionado con la precisión. El juego consiste, en un primer momento, en golpear la botella hacia arriba, únicamente para ver quién llega más alto. Posteriormente, los alumnos pasaron a ponerse uno en frente del otro para pasarse la pelota a distancia. Es curioso, a la vez que sorprendente, cómo la primera vez que se colocaron lo han hecho a una distancia tal que es la máxima a la que son capaces de llegar con la botella al golpearla. La distancia que ambos mantienen, independiente de la dirección espacial que ocupen, siempre es la misma.

Un grupo de 4 niños (8-11 años aproximadamente) había comenzado una actividad lúdica que consistía en golpear, para hacer volar, un globo el cual habían llenado previamente con algo de peso (arena imaginó) que permitiera tener mayor control sobre el objeto. A pesar de ser una actividad iniciada por cuatro alumnos posteriormente se le fueron uniendo otros alumnos, los cuales si bien ampliaban el espacio de juego siempre se situaban a distancias equidistantes al resto de participantes, para finalizar el juego con la participación de 7 contribuyentes. El aumento de participantes en ningún momento fue ordenado por nadie sino que de manera natural, sin previo aviso, los que deseaban jugar se introducían en dicha actividad .

El proceso auto organizativo de los alumnos/as característicos en los ejemplos que acabamos de mencionar y propios de contextos informales pareciera ser consecuencia de la aceptación del alumno como tal, por un sustrato valórico

– ético de los implicados en el juego que deviene en aprendizaje (Moreno, 2006). ¿Podríamos los profesores guiarnos también por dicho sustrato?

La autoorganización deviene en creatividad de los alumnos/as, la cual a su vez permite que éstos construyan sus propios aprendizajes. Por el contrario, el éxito de aprendizajes fuera de esa autoorganización no son más que aprendizajes momentáneos y artificiales cuyo objetivo principal es la superación de unas pruebas caracterizadas por la memorización de unos contenidos pocos relacionados con la vida real de los discentes o la mecanización de movimientos que no están conectados con la experiencia motriz cotidiana de nuestros alumnos/as. Siguiendo a (Wagensberg, 1998):

El azar en el juego está organizado y acotado por ciertos acuerdos iniciales. Por eso puede ser desenfadadamente divertido. Pero el aspecto festivo del azar termina con todos aquellos sistemas y fenómenos que, afortunadamente o no, escapan a nuestro control. Es entonces cuando sobreviene la duda, la confusión, la maravilla o el miedo (p. 21).

El profesorado debiera, por tanto, incitar a dicho proceso y guiarlo en vez de controlarlo para que tome la dirección que él pretende. No se trata de ‘no hacer nada’ sino de dirigir correctamente la autoorganización. Permitir que el alumno cree para, a partir de dicha creación, poder llegar a los aprendizajes requeridos por el profesor y los programas educativos pertinentes.

REFERENCIAS

- Arnold, P. (1991). *Educación Física, movimiento y currículum*. Madrid: Morata.
- Balaguè, N., & Torrents, C. (2001). La perspectiva de la teoría de los sistemas dinámicos y su aplicación al aprendizaje motor. En N. Balaguè, & C. Torrents, *Tandem, Didáctica de la Educación Física. No. 3* (pp. 67–74). Barcelona: Grao.
- Calvo, C. (2002a). Complejidad, caos y educación informal. *Ciencias de la Educación, 190*, 227–245.
- _____. (2002b). Educación y propensión a aprender y a enseñar. *Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria*. Valencia.
- Capra, F. (1999). *El punto crucial*. Madrid: Troquel Editorial.

Coakley, J. (1990). Champaign. Problems and Issues. (M. C. Publishing, Ed.) *Sport and Society*.

López, M., Maturana, H., Pérez, Á. I., & Santos, M. (2003). *Conversando con Maturana de educación*. Málaga: Aljibe.

Moreno, A. (2006). *Teoría del caos y educación informal*. Huelva: Editorial Hergué.

Wagensberg, J. (1998). *Ideas sobre la complejidad del mundo*. Barcelona: Tusquets Editores.

BASES TEÓRICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICA-HERMENÊUTICA

Paulo Evaldo Fensterseifer*

Perguntar-se pelas “base teóricas” da Educação Física (EF) representa seguramente um avanço para uma área que historicamente limitou-se as questões de caráter instrumental. Colocam-se logo duas interrogações a respeito desta disposição: primeiro, qual o móvel (interesse) desta pergunta? Segundo, como respondê-la?

O título desta intervenção já enuncia uma forma de enfrentar este desafio, ou seja, buscar uma compreensão histórica-hermenêutica do problema, fugindo da tentação metafísica da noção de “fundamento”, reconhecendo, ao contrário, a radicalidade da historicidade de qualquer base teórica e seu caráter de interpretação.

Assumir o caráter histórico-hermenêutico de qualquer pretensão fundadora, se, por um lado, nos torna menos arrogante, mais humildes, por outro, aumenta nossa responsabilidade, pois passamos a ter um compromisso ontológico, sobre o qual a reflexão epistemológica e ético-política tem a tarefa de afastar as tentações da dogmatização metafísica. Isso implica em dizer que o real é sempre construído enquanto proposição.

O questionamento, por sua vez, carrega em nossa tradição greco-cristã uma potencialidade herética¹, em particular quando não se limita a sistematicidade de um imaginário instituído, pois inaugura uma abertura, uma disposição para uma nova forma de responder a uma questão. Em outras palavras, a pergunta

* Professor do Departamento de Pedagogia da UNJUI (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul) e-mail: fenster@unijui.edu.br

1. As dúvidas não provem dos deuses e revelam a fragilidade humana diante das tentações malignas.

não se limita *as soluções dadas a um problema*, mas põe em questão *o problema destas soluções*, rompendo assim com a imanência de uma realidade segura de si.

Perguntar-se pelo sentido de algo, no caso da EF, implica em uma busca de reafirmação dos sentidos postos, ou, “e aí mora o perigo”, buscar novos sentidos. Em torno disso escrevi em outro momento que:

Dar sentido é encontrar razões (valores) que orientem e justifiquem nossos atos (em qualquer instância). Os valores presentes na EF tem a ver com os valores presentes na sociedade. Ao perceber que ambos são criação histórica, a EF perde sua ingenuidade (parte dela pelo menos) e percebe que uma reflexão epistemológica choca-se com uma problemática mais ampla (política). A EF precisa então perceber-se nesse todo, e isto exige **teoria**. (Fensterseifer, 1999, p. 180)

Também lembrava naquela ocasião que a EF carece de uma tradição reflexiva que problematize suas intervenções, ficando a mercê de proposições teóricas heterônomas, em uma evidente situação de menoridade².

O rompimento com esta situação de menoridade exige uma disposição política de uma área que almeja a autonomia, demandando a reflexão epistemológica a respeito das bases teóricas que a orientam. Estas por sua vez revelam sua natureza política pelos recortes que promovem ao constituir o objeto de tematização da área e seus desdobramentos no plano da intervenção. Isso significa afirmar que este objeto não encontra-se na natureza ou na cultura a espera de problematização por um conhecimento disciplinar, mas são constituídos como tais pelas opções desta tematização, o que torna compreensível a afirmação foucaultiana de que todo enunciado epistêmico é ao mesmo tempo um enunciado político ideológico.

Movimento neste sentido ganha força no Brasil a partir da década de oitenta do século passado, possibilitando algo que podemos denominar uma espécie de “consciência histórica”, a qual se esboçou, em um primeiro momento,

2. Situação, segundo Kant (1985, 100), de quem é incapaz de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outrem.

com pretensões objetivistas de revelar “verdadeiro caráter da EF”. O debate político-epistemológico que se seguiu revelou que ao “historicismo objetivista” faltava a radicalidade da sua própria historicidade. Como alerta Gadamer,

O historicismo objetivista é ingênuo porque jamais vai até o fim de suas reflexões. Confiando cegamente nas pressuposições de seu método, esquece-se inteiramente da historicidade que também é “sua”. Uma consciência histórica, que se pretenda verdadeiramente concreta, deve considerar *a si mesma já* como fenômeno essencialmente histórico. [...] Para o historicismo objetivista, a historicidade do objeto é uma ilusão a ser superada: o objeto “verdadeiro”, situado além das ilusões, não é histórico. Dito de outro modo: segundo o historicismo objetivista, o objeto histórico é uma mistura de “em si” e “para nós”, uma mistura de “verdadeiro objeto histórico” e “nossas ilusões históricas”. (1998, p. 70)

Desse esforço compreensivo forjamos a autoconsciência que nos permite reconhecer a EF como “filha da modernidade”, irmanada ao Estado Nacional, a Economia Capitalista, a Ciência, a Escola (nas bases que conhecemos hoje). No entendimento de Bracht & González,

A EF se relaciona na sua gênese mais fortemente com as instituições médica, militar e educacional. A instituição educacional foi, por assim dizer, um *locus* eleito (embora não único) para uma sistemática educação corporal da população. A EF e a escola moderna são contemporâneas, gestadas no mesmo caldo histórico-social e cultural. A função social que torna a EF necessária, que a configura importante para o projeto social em implantação vai ser fundamentada basicamente no conhecimento médico, daí a influência do higienismo e a vinculação histórica entre EF e saúde, o que confere as características principais de seu universo simbólico de legitimação. (2005, p. 150-151)

O esforço de legitimação da EF compreende não apenas os espaços de intervenção mas também de produção do conhecimento que sustenta esta intervenção e que procura afirmar-se nos espaços institucionalizados da pesquisa dita científica. A reflexão em torno do modelo que tem sustentado esta produção permite-nos visualizar outro âmbito das bases teóricas da EF.

O que podemos perceber neste esforço de “cientifização” da EF é sua adesão aos modelos de investigação empírico-analíticos, ocasionando a “naturalização” de seu objeto, centrando-se em proposições exclusivamente biologizantes. Segundo Soares,

Na medida em que o método científico utilizado para dar conta da explicação da sociedade é tomado das ciências físicas e biológicas, o fato social e o sujeito que o constrói – o homem – aparecem como que aprisionados nos limites dessas ciências [...] As questões sociais passam a ser “naturais” e o homem social passa a ser “homem biológico”. (1994, p. 61)

Essa postura ignora (ou finge ignorar) que o agir humano é incompreensível fora do quadro valorativo que conforma a ação humana. Nas palavras de Apel,

absolutamente não é possível uma experiência empírico analítica de ações humanas em sentido estrito. Ações humanas, precisamente como aquilo que elas são, não podem ser descritas sem que se tenham entendido as normas (imanentes) de seu êxito, reconhecidas como parâmetros de avaliação. (1994, p. 26)

Também Marques opõe-se a pretensão das ciências empírico analíticas de descolarem-se das condições sociais que as forjam, afirma ele:

As ciências empírico-analíticas não podem ignorar-se constituídas por atos humanos, sustentadas por uma comunidade científica e inseridas no processo cultural mais amplo da linguagem ordinária. Estão elas sujeitas ao processo de validação de suas premissas, à prova da argumentação, não da experimentação em si mesma, porque se voltam à interpretação, não à simples produção de novas experiências *ad infinitum*. Não pode, por isso, o interesse técnico do conhecimento desvincular-se dos interesses prático e emancipatório. (1992, p. 151)

Soares (1994) reconhece esta forma de racionalidade na base dos “métodos de ginástica” (analíticos e sintéticos) que estão na origem da EF, forjando o “mito do homem natural e biológico”, o qual terá suas intenções motoras convertidas, pretensamente, em movimentos objetivos, condição da cientificidade moderna. Legado cartesiano que, segundo Merleau-Ponty (1994):

Habitou-nos a desprender-nos do objeto: a atitude reflexiva purifica simultaneamente a noção comum do corpo e da alma, definindo o corpo como uma soma de partes sem interior, e a alma como um ser inteiramente presente a si mesmo, sem distância. Essas definições correlativas estabelecem a clareza em nós e fora de nós: transparência de um objeto sem dobras, transparência de um sujeito que é apenas aquilo que pensa ser. O objeto é objeto do começo ao fim, e a consciência é consciência do começo ao fim. Há dois sentidos e apenas dois sentidos da palavra existir: existe-se como coisa ou existe-se como consciência. (p. 268)

Os desdobramentos desse pensamento cartesiano permitiu, segundo Luz (1988), a constituição de uma visão mecanicista do mundo, promovendo a sinonímia entre natureza e matéria, bem como a concepção da matéria como composto de elementos irreduzíveis, analiticamente dedutíveis e empiricamente comprováveis. Visão que permanece ainda hoje hegemônica nas chamadas ciências naturais, constituindo-se em modelo teórico para áreas como medicina e fisiologia, as quais trouxeram e trazem, ainda hoje, conseqüências para a intervenção e produção do conhecimento na EF no que tange a relação Atividade Física e Saúde. Fenômeno identificado, entre outros, por Palma (2001), ao verificar que o modelo de investigação científica hegemônico a respeito de este tema encontrar-se centrado em um viés biológico, operando com bases quantitativas que ignoram os determinantes sócio-econômicos e psicológicos. Com isso reduzindo a complexidade do fenômeno saúde-doença a determinantes individuais, que em última instância geram o que se tem denominado “culpabilização da vítima”.

Bracht (1999) visualiza nesta forma de racionalidade a base teórica que tem dado suporte a produção do conhecimento relativa ao esporte, uma vez que este, como filho da modernidade, encarna os processos de racionalização nas práticas de treinamento similares aquelas desenvolvidas no sistema produtivo da sociedade capitalista industrial. Daí suas características: “secularização; igualdade de chances; especialização; racionalização; burocratização, quantificação; busca do recorde” (Guttmann apud Bracht, 1999, p. 85).

Se podemos afirmar com Bracht (1999) que o esporte se desenvolveu “no mesmo caldo sóciocultural em que se desenvolveu a ciência moderna” (p. 87), também podemos concluir que esse “caldo sóciocultural” passa a exercer um forte poder determinante na EF escolar, a medida que o esporte passa a constituir-se em conteúdo hegemônico desta área. Subordinada a esta lógica a EF escolar assume a condição de meio para atingir os fins do esporte de rendimento (ou ao menos legitimá-lo), constituindo-se na base da pirâmide seletiva do sistema esportivo, além de potencializar um mercado consumidor/espectador acrítico do esporte.

Esse fenômeno de “esportivização” da EF e suas conseqüências foi amplamente estudado por Kunz (1989, 1991, 1994), o qual, valendo-se de um referencial habermasiano, evidenciou a hegemonia que o “interesse técnico” exerce sobre a produção do conhecimento na EF, o que se eviden-

cia na supremacia das pesquisas empírico analíticas e na incapacidade de uma reflexão epistemológica que permite revelar os pressupostos político-ideológicos.

Este quadro, aqui brevemente esboçado³, nos permite situar a EF em um quadro mais amplo da própria crise da racionalidade moderna, pondo em cheque o modo de produção de conhecimentos por ela gerado, ou seja, o conhecimento científico. Estamos vivendo a crise de um tipo de solução que a humanidade, ou a parte dela que nos inclui, deu a si, e ao mesmo tempo presenciamos a disputa pela saída desta crise. É aqui que se situa o debate das bases teóricas das diferentes áreas do saber na contemporaneidade, incluída a EF, a qual não pode, no meu entender, ficar indiferente, limitando-se a aguardar soluções heterônomas.

Creio, orientado hemeneuticamente, na provisoriade de qualquer proposição, logo emitir opiniões diante deste quadro não caracteriza um ato de arrogância (quem sabe o silêncio de alguém que espera ter a última resposta o seja), o que me permite esboçar uma perspectiva de enfrentamento desta crise.

Parto da constatação de Marques (1993, 1994) de que é preciso superar os paradigmas que até hoje orientaram a questão do conhecimento, seja ele o ontológico (ou das essências), para o qual conhecer é contemplação e adequação do sujeito ao mundo (objeto). Seja o paradigma moderno (da razão dominadora), no qual conhecer equivale ao exercício de dominação/manipulação do sujeito frente ao objeto. Propõe este autor a necessidade de abandonarmos a relação sujeito/objeto que caracteriza estes paradigmas, substituindo-os pelo paradigma neomoderno ou da comunicação, em que conhecer é o entendimento dos sujeitos entre si sobre algo no mundo.

Este novo paradigma tem seu pano de fundo, nas relações cotidianas estabelecidas entre sujeitos e mediadas lingüisticamente. Dentro dele

3. Uma análise mais aprofundada deste tema encontra-se em Fensterseifer, 2001.

a racionalidade adere aos procedimentos pelos quais os protagonistas de um processo comunicativo conduzem sua argumentação, com vistas ao entendimento último, referindo-se em cada caso, a três contextos distintos: o mundo objetivo das coisas, o mundo social das normas e o mundo subjetivo das vivências e emoções. É um conceito processual de razão: serão racionais não as proposições que correspondem à verdade objetiva, mas aquelas que forem validadas num processo argumentativo em que o consenso foi alcançado, sem deformações externas, resultantes da violência, ou internas, resultantes da falsa consciência, através de provas e contra-provas, de argumentos e contra-argumentos. (Rouanet, 1987, pp. 13-14).

A utopia desta racionalidade comunicativa consiste basicamente na possibilidade dos indivíduos entenderem-se entre si, em uma situação ideal de fala (livre de coerções, tanto externas como internas), podendo os homens “chegar a um entendimento mútuo sobre questões vinculadas ao mundo objetivo das coisas (ciência), ao mundo social das normas (moral) e ao mundo subjetivo das vivências e emoções (arte)” (Rouanet, 1987, p. 227).

Visualizamos, analogamente, uma educação física que, no esforço coletivo da aprendizagem mediada lingüisticamente, possibilite aos seus sujeitos um domínio cognitivo-instrumental no que se refere as atividades da cultura corporal de movimento, segundo, que entendam a normatividade social que condiciona as referidas atividades, para que com isso possam interferir na construção/ reconstrução dessas normas; terceiro, que na vivência destas atividades tenham garantido o espaço de manifestação de sua sensibilidade estético-expressiva, condição de afirmação das identidades pessoais.

Não se trata de diferentes racionalidades, mas diferentes expressões de uma mesma racionalidade que demanda a participação dos sujeitos, operando, tal como em uma relação psicanalítica, de modo que o conhecimento não se construa sobre alguém, mas com a necessária participação dos envolvidos no processo.

Acreditamos que assim a educação física poderá contribuir com um projeto emancipatório, cabendo a educação como um todo assumir um “papel ativo de aprendizagem coletiva e da potenciação do desenvolvimento cognitivo, prático-moral e expressivo-estético”, promovendo “o alargamento do horizonte cultural, relacional e expressivo, na dinâmica das experiências vividas e na totalidade da aprendizagem da humanidade pelos homens”. (Marques, 1994, p. 558).

Esse debate em torno da razão e sua crise deve interessar a educação e em particular a EF, pois nossa concepção de racionalidade constitui a base teórica que sustenta nossas intervenções. Pensar a EF e sua tarefa pedagógica, para além da racionalidade instrumental que coloniza as diferentes dimensões de nossa vida, pode, e deve, significar a produção de outros sentidos para a nossa vida, nada que se equivale à utilidade, rendimento, saúde, etc. mas algo que cumpra o desafio posto hoje para a educação que é encontrar/produzir sentido significado para a vida, ou nas palavras de Mário Osório Marques, (Comunicação oral), “a educação, hoje, deve responder aos desafios postos aos homens, não se concentrando apenas na maior produtividade do trabalho, mas na exigência de construção conjunta de novas formas e razões para viver”.

Penso que uma perspectiva teórica não seja objeto de crença, mas algo que nos inspira a pensar, o que não significa a exclusão de outras perspectivas. Os limites, as fragilidades desta forma de pensar são evidentes se tomarmos como referência as verdades fundamentalistas das religiões, ou de uma ciência mistificada, mas isso não significa para mim o abandono do “trabalho do conceito”, mas o reconhecimento de que ele não se faz sem “restos”, afinal a realidade é sempre mais rica que as teorias. Assim, tomando a contribuição da hermenêutica gadameriana, devo dizer que não haverá a última e definitiva posição sobre qualquer questão que seja, como não haverá a “teoria última”, desde que mantenhamos aberto o espaço da reflexão, e neste espaço o desafio é, tal como queria Nietzsche, “dançar mesmo diante do abismo”, que em última instancia traduz-se pela ausência de sentido último, o que coloca a responsabilidade da “produção de sentido” e o reconhecimento de que essa produção é humana, “demasiadamente humana”, logo perguntar-se pelas bases teóricas que sustentam essa produção de sentido é um bom começo.

REFERENCIAS

- Apel, K. (1994). *Estudos de Moral Moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Bracht, V. (1999). *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.

- Bracht, V., & González, F. (2005). Educação Física Escolar. In F. Gonzalez, & P. Fensterseifer, *Dicionário Crítico de Educação Física* (pp. 1-150). Ijuí: Editora da UNIJUÍ.
- Fensterseifer, P. (2001). *A Educação Física na Crise da Modernidade*. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (2002). Atividade Epistemológica e Educação Física. In Simpósio Brasileiro de Epistemologia e Educação Física. Natal/RN/Brasil.
- _____. (1999). Conhecimento, epistemologia e intervenção. In S. V. Goellner, *Educação Física/Ciências do Esporte: conhecimento e intervenção*. Florianópolis: Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte.
- Gadamer, H. (1998). *O problema da consciência histórica*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas.
- Kunz, E. (1991). *Educação Física: Ensino & Mudanças*. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (1989). Esporte enquanto fator determinante da Educação Física. *Revista Contexto & Educação*, 63-73.
- _____. (1994). *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte*. Ijuí: UNIJUÍ.
- Luz, M. (1988). *Natural, racional, social; razão médica e racionalidade científica moderna*. Rio de Janeiro: Campus.
- Marques, M. O.(1992). *A Formação do Profissional da Educação*. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (1993). *Conhecimento e Modernidade em Reconstrução*. Ijuí: UNIJUÍ.
- _____. (1994). Os paradigmas da educação. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, LXXIII (175), 547-565.
- Merleau-Ponty, M. (1994). *Fenomenologia da Percepção*. São Paulo: Martins Fontes.
- Palma, A. (2001). Educação Física, Corpo e Saúde: uma reflexão sobre outros "modos de olhar". *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, XXII (2), 23-39.
- Rouanet, S. P. (1987). *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Soares, C. L. (1994). *Educação Física: raízes européias e Brasil*. Campinas: Autores Associados.

CUATRO HERMENÉUTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN COLOMBIA

Luz Elena Gallo Cadavid*

Todos los hombres tienen por naturaleza el deseo de saber
Aristóteles

1. JEAN LE BOULCH EN LA PSICOMOTRICIDAD, MÉTODO PSICOKINÉTICA

El francés Jean Le Boulch (1924-2001) fue formado como profesor de Educación Física en el Centro Regional de Educación Física en Dinard en 1947; como deportista y por el interés en profundizar en el movimiento humano, estudió medicina y se especializó en kinesiología, también fue licenciado en psicología.

Le Boulch fue especialista en kinesiología y creador desde 1966 del método de la Psicokinética. Orientó cursos de psicomotricidad en el Instituto de Perfeccionamiento para Trabajadores Sociales en New Chateau, Suiza. Estuvo a cargo de la dirección científica de la Escuela de Psicomotricidad de Florencia, vinculada a la Universidad de Pau y de Pays de l'Adou y fue consejero en el Instituto Educativo de Guron (Poitou). Jean Le Boulch también fue profesor de educación física y entrenador de baloncesto y atletismo y enseñó psicomotricidad funcional y deporte educativo en el Instituto de Psicocinética en Suiza (Orges) y en el I.N.P.E.R. (Instituto de Perfeccionamiento) en Lausanne.

* Prof. Mg. Docente-investigadora de la Universidad de Antioquia. Integrante del Grupo de Investigación Estudios en Educación Corporal, Instituto de Educación Física y del Grupo de Investigación sobre Formación y Antropología Pedagógica e Histórica -FORMAPH-, de la Facultad de Educación, Universidad de Antioquia.

El pensamiento de Jean Le Boulch se puede sistematizar en dos etapas: la primera, en una Educación Física científica a partir de la propuesta de un método racional y experimental de la Educación Física con sus trabajos publicados en 1952, 1959 y 1961 y segunda, la creación del método de la psicokinética, consignada en los de 1966, 1971 y 1987, que se instaura como una educación por el movimiento dentro del contexto de las ciencias de la educación y que tiende a configurarse como una ciencia del movimiento humano aplicada al desarrollo de la persona.

El primer momento del pensamiento de Jean Le Boulch está relacionado con la propuesta de una Educación Física científica. Este momento comprende la reflexión acerca de los métodos y objetivos de la educación física que se proponían en Francia desde 1947. El primer objetivo se relacionaba con el método médico, con la gimnasia correctiva y era el desarrollo normal del niño y la búsqueda de actitudes correctas; el segundo objetivo se correspondía con el método natural con base en las costumbres del gesto natural; y el tercer objetivo era la iniciación deportiva.

Le Boulch criticó los métodos y objetivos propuestos para dirigir la Educación Física y, por ello, escribió en 1952 su primer trabajo *“La educación física funcional en la escuela primaria”*; allí presentó una nueva forma de pensar las sesiones de Educación Física a cambio de las que sugerían las Instrucciones Oficiales de 1945 y 1946. Propuso incluir tanto ejercicios gimnásticos como ejercicios naturales y utilitarios, juegos, deportes y bailes populares (para las mujeres). Con el término Educación Física funcional quiso llamar la atención sobre la finalidad o uso de estas prácticas como dispositivo “fisiológico y psicológico”.

En el artículo titulado *“Porvenir de una Educación Física científica”*, que escribió en 1959, esbozó la necesidad de que la Educación Física tuviera un objetivo coherente, orientando el movimiento en el desarrollo de la persona, aunque años más tarde dice “jamás he logrado hacer comprender ese objetivo en la Educación Física porque siempre había personas que tenían otra cosa que proponer” (Le Boulch 1993a: 39).

Siguiendo esta crítica, Le Boulch planteó en 1961 el bosquejo de un método racional y experimental de la Educación Física con el propósito de fundar la Educación Física sobre bases científicas confiables. Este método tuvo como propósitos definir el objetivo de la Educación Física funcional, analizar las di-

ferentes funciones sobre las cuales debería basarse realmente la acción educativa y considerar la adaptación en función a la edad de los alumnos. Con esto, el autor elabora una ruta para pensar una Educación Física científica que toma el nombre de Educación Física funcional.

El objetivo de la Educación Física funcional en el autor está relacionado con “hacer del cuerpo un instrumento perfecto de adaptación del individuo a su medio tanto físico como social, gracias a la adquisición de la destreza que consiste en ejecutar con precisión el gesto adecuado en cualquier caso particular y que se puede definir como el dominio fisiológico para la adaptación a una situación dada” (Le Boulch, 1993c: 95).

Veinte años más tarde se había elaborado un nuevo programa para la Educación Física en Francia con base en criterios educativos de socialización y la cuestión era socializar mediante el deporte y el objetivo hacer una iniciación deportiva con base en los diferentes deportes. Se explicaba que realizando tal deporte se desarrollaba tal cosa. Dice Le Boulch (1993a: 41) que “no solamente el objetivo era la iniciación deportiva sino que también se pensaba en que había que desarrollar cierto número de capacidades en la persona, pero se nos explicaba que esas capacidades iban a ser desarrolladas muy naturalmente si se realizaba tal o cual práctica deportiva”.

Por ello, Le Boulch abandonó la idea de desarrollar una Educación Física científica al comprender que los métodos no estaban propuestos por educadores sino por las personas que creaban los programas, quienes a criterio de Le Boulch (1993a: 41) “no tenían realmente tantas preocupaciones científicas sino simplemente seguir una serie de corrientes de manera demagógica”. Como los programas de Educación Física no eran creados por los mismos profesores sino por las federaciones y grupos políticos, Le Boulch vislumbró que no era posible, en esas condiciones, intentar una Educación Física científica. Por esta razón, renunció como profesor y empezó a trabajar fuera de la Educación Física.

El segundo momento del pensamiento de Jean Le Boulch es la creación del método de la psicokinética o educación por el movimiento en 1966. Este método lo crea el autor fuera de la Educación Física e intenta crear una ciencia del movimiento que pudiera ser aplicada tanto en Educación Física como en psicomotricidad o en fisioterapia.

Le Boulch (1993a: 42) partió de la hipótesis de que el movimiento tenía una importancia fundamental en el desarrollo de la persona; por consiguiente, esta ciencia del movimiento no era una ciencia teórica donde se reflexiona sobre el movimiento, sino una ciencia aplicada, es decir, que debe tener aplicación a todo lo que concierne al movimiento y a la enseñanza de la persona. A esto, el autor, lo denomina 'Ciencia del movimiento aplicada al desarrollo de la persona'.

Le Boulch continuó criticando los objetivos de las disposiciones oficiales de 1985 para la Educación Física, que a su juicio no tenían ningún avance ya que anunciaban "asegurar el desarrollo de las capacidades corporales, orgánicas y motrices; permitir la apropiación de las prácticas corporales y principalmente las prácticas deportivas". Además, se seguía planteando, como criterio educativo, la socialización y desde el denominado acondicionamiento social se justificaba la actividad deportiva en la Educación Física.

Jean Le Boulch, al igual que José María Cagigal (1969), consideraron que la ciencia del movimiento humano debía inscribirse en el marco de las ciencias humanas, en el lugar de las ciencias de la *Kinantropología* que había sido propuesto por el Instituto de Educación Física de la Universidad de Lieja (Bélgica). Esta fue una reacción contra la tendencia de situar a la Educación Física en las facultades de medicina.

Aunque Jean Le Boulch se había retirado como profesor de Educación Física, siguió pensando cómo el movimiento aportaba al desarrollo de la persona dentro del contexto de las ciencias de la educación. El vacío de conocimiento que justificaba Le Boulch para este momento era que en las ciencias de la educación hacía falta una investigación que tratara la importancia del movimiento, que no fuese explicada sólo desde las ciencias cognitivas, ya que ellas no podían resolver el problema del aprendizaje del movimiento. Con este presupuesto, Jean Le Boulch planteó que era el momento de implementar una ciencia que se ocupara del movimiento humano aplicado a la educación. Surge así el método de la psicokinética, el cual tiene una tendencia ligeramente fenomenológica.

Este segundo momento del pensamiento de Jean Le Boulch, que está anclado al método de la psicokinética, se inició en 1966 con una hipótesis de partida: que la educación no tenía como único objetivo la preparación para la vida social por la adquisición de saberes y el saber hacer, sino que,

a través de estos aprendizajes, era posible tener un desarrollo de la persona en pos de su autonomía en el marco de la vida social. Se consideraba que el movimiento y las actividades motrices representaban un aspecto de la conducta, lo cual era esencial para alcanzar este objetivo.

El pensamiento de Jean Le Boulch en la psicomotricidad. La psicomotricidad considera al ser humano como una unidad psicosomática que está conformada por dos componentes. De una parte, el término *psíque* hace referencia a la actividad psíquica, incluyendo lo cognitivo y lo afectivo y, de otra parte, el término motricidad constituye la función motriz y se traduce fundamentalmente como movimiento.

El pensamiento de Jean Le Boulch se inscribe en la corriente francesa de la psicomotricidad en el ámbito de la educación psicomotriz. “Esta corriente intenta hacer una integración cuerpo y mente, y concentra su tarea en el ámbito reeducativo y psicoterapéutico, aunque hoy en día, la psicomotricidad, entendida como educación por el movimiento (concepto introducido por Carlota Buhler) se presenta como un apartado curricular más en el sistema educativo” (Tomas y otros, 2005: 12).

La psicomotricidad se constituye como un lazo entre la actividad psíquica y la actividad motriz, de tal manera que ambas ‘partes’ se construyen con mutua interdependencia. La psicomotricidad tiene fundamentos de la psicología, la neurofisiología, la psiquiatría y el psicoanálisis. Los inicios de la psicomotricidad se encuentran a principios del siglo XX en la neurología y en la psicobiología. La psicomotricidad es una forma de abordar la educación o la terapia y pretende ante todo, desarrollar las capacidades de la persona (inteligencia, comunicación, afectividad, sociabilidad, aprendizaje) a partir del movimiento.

Dentro de la psicomotricidad coexisten diferentes escuelas de pensamiento, entre ellas la corriente psicobiológica de Henri Wallon (motricidad y tono), la psicología del conocimiento y la importancia del movimiento según Piaget, las aportaciones del psicoanálisis en la motricidad como un sistema de relación; la teoría madurativa de Gessell que trata los procesos internos madurativos en el desarrollo motor; y la aproximación psicopedagógica con autores como Guilmain, Picq y Vayer, Lapiere y Aucouturier, Aguriaguerra, Jean Le Boulch, entre otros.

Desde la aproximación psicopedagógica en la que se inscribe Jean Le Boulch, más específicamente en la educación psicomotriz, surge el método de la psicokinética que aparta a Le Boulch de los métodos tradicionales de la Educación Física y pretende ser una herramienta metodológica que utiliza el movimiento humano como un medio de educación para el desarrollo de la persona.

La educación psicomotriz: un fragmento de la educación corporal. Según Tomás y otros (2005: 14), a Buhler y Picq y Vayer se les reconoce como los creadores de la expresión 'educación corporal'. Bajo esta denominación consideran la educación corporal como un concepto que incluye, desde la vertiente escolar y pedagógica, la educación psicomotriz y, desde la salud, la reeducación psicomotriz y la terapia psicomotriz.

Jean Le Boulch se inscribe en la vertiente escolar de la educación psicomotriz, entendida como aquella educación que aunque se centra en la edad escolar, es ante todo una educación de la motricidad propia de cualquier edad. A su vez, esta educación ayuda al desarrollo de la persona y sirve como punto de partida de todos los aprendizajes. "A partir de este proceso se educan las capacidades sensitivas, donde se profundiza en el desarrollo de las sensaciones; las capacidades perceptivas, que ayudan al desarrollo de las percepciones; y las capacidades representativas, que inician en el desarrollo de las funciones abstractas y simbólicas" (Tomás y otros, 2005: 27). La educación psicomotriz se sitúa en la educación vivenciada de Lapierre y Aucouturier, quienes consideran el movimiento como elemento insustituible en el desarrollo infantil, idea que continuó Jean Le Boulch con el método de la psicokinética o educación por el movimiento.

2. JOSÉ MARÍA CAGIGAL EN EL DEPORTE EDUCATIVO

El español José María Cagigal (1928-1983) obtuvo el título de Licenciado en Filosofía en 1955 al estudiar en el seminario de la Compañía de Jesús. Desde 1955 hasta 1957 trabajó en el Colegio Jesuita San José en Valladolid (España) y como profesor de humanidades dio clases de latín, filosofía y literatura; además fue coordinador de deportes y participó en los Campeonatos Nacionales Escolares. En 1956 inició los Estudios de diplomado en Psicología y Psicotécnica en la Universidad de Madrid, que terminó en 1959.

En 1961, renunció al sacerdocio y se retiró del seminario. Su padre influyó para que trabajara en la Delegación Nacional de Deportes como Secretario General Técnico y desde allí empezó a incursionar en la Educación Física, participó en la preparación de la Ley de Educación Física en España, la cual fue aprobada en diciembre de este año; en 1962 fue enviado por dos meses a Alemania, Suecia e Italia para conocer los Institutos Superiores de Educación Física. A su regreso, fue encargado de organizar y planificar la puesta en marcha del Instituto Nacional de Educación Física (INEF) de Madrid (Facultad de Ciencias de la Actividad Física y del Deporte).

En el año 1982 solicitó al INEF de Barcelona las pruebas de convalidación para obtener la Licenciatura en Educación Física y se graduó en 1983. Este mismo año, al ir a un Congreso Internacional en Roma para presentar su ponencia 'La pedagogía del deporte como educación', murió en un accidente de aviación.

El pensamiento de José María Cagigal se puede sistematizar en tres etapas¹: religioso-humanista, educativa y educativo-antropológica.

La primera etapa 'religioso-humanista' se infiere a partir de las dos primeras obras; la primera, *Hombres y Deporte* (1957), es de una clara influencia religiosa donde expone un modelo cristiano como imagen de hombre, con una perspectiva cartesiana del cuerpo y expone los valores humanos del deporte y considera la educación en doble vía, moral y física. En la segunda obra, *Deporte, pedagogía y humanismo* (1966), hay un alejamiento sutil del pensamiento religioso, empieza a constituir un discurso psicopedagógico en la línea de la psicología humanista, e invita a explorar el deporte más allá del tecnicismo para descubrir en la expresión deportiva el movimiento humanizado bajo

1. A diferencia de Olivera (2001: 90) quien hace una valoración de la obra de José María Cagigal en cuatro etapas. En la primera, denominada 'Religioso-pedagógica', 1957-1966, la segunda etapa 'Filosófico-científica', 1967-1977, la tercera etapa 'Filosófico-sociológica', 1977-1983; y en la cuarta etapa, denominada 'Filosófico-educativa'. OLIVERA Betrán, Javier (2001). "La contribución de José María Cagigal a las ciencias humanas aplicadas al deporte (y a la educación física)". En *Apunts. Educación Física y Deportes. Foro J. M. Cagigal*. No 64, 86-100.

los fundamentos de la teoría personológica. En esta obra propone la fisiopedagogía² como la ciencia de la Educación Física.

En esta etapa, Cagigal recibió influencias del deporte alemán, de Carl Diem, Hugo Rhaner, Johan Huizinga, Pierre de Coubertin, del Movimiento Olímpico y del Movimiento Deportivo inglés. Menciona Olivera (1996: 337) que “en este período nace la idea cagigaliana del deporte como método para educar a la juventud. Este enfoque ya existía en la obra de Carl Diem y de Pierre Seurin, pero nuestro autor le otorga un sesgo original y, sobre todo, más profundo”.

La segunda etapa, que se identifica como ‘educativa’, se deriva del análisis que Cagigal hace del deporte en su perspectiva educativa. En la obra *Deporte, pulso de nuestro tiempo* (1972), presenta como imagen de hombre al *homo deportivus*, reconoce al hombre no sólo como *mens* sino como *corpus*, hace una reflexión acerca de la Educación Física, ¿ciencia?, muestra desde las ciencias de la educación que “el hombre en movimiento o capaz de automovimiento” puede ser objeto de la kinantropología³, que atiende específicamente a las capacidades físicas de movimiento y expresión. Del mismo modo, en la obra *El deporte en la sociedad actual* (1975) desarrolla ampliamente la dimensión del deporte educativo, el cual denomina “deporte praxis o deporte práctica” y dice que éste tiene una función educativa en la medida en que pone sobre el deporte valores y funciones como autocontrol, autoexpresión, juego limpio, perseverancia, expresión estética, esfuerzo, equilibrio, entrega, superación, los cuales constituyen un fundamento educativo; además, se concentra en un análisis del deporte español. En la quinta obra de Cagigal, *Deporte y agresión* (1976), se amplía la configuración del deporte ‘praxis’

2. La ‘Fisiopedagogía’ sería la ciencia específica del educador físico, resultaría una ciencia paralela y complementaria a la psicopedagogía, pero complementándola en algún modo y siendo a su vez comprendida en ella (Cagigal, 1966: 340).

3. Dice Cagigal (1972: 478) que “la ciencia de la Educación Física casi podría coincidir con una ciencia del hombre en movimiento. Por ello parece muy acertada la denominación de kinantropología propuesta por el Instituto de Educación Física de la Universidad de Lieja (Bélgica)”.

y se expone entre las funciones del deporte, la educación. Además, desde una perspectiva psicosociológica, estudia la relación agresividad y deporte.

La tercera etapa tiene un interés ‘educativo-antropológico’. En las últimas obras el pensamiento de Cagigal muestra una mayor preocupación por la idea de hombre, postura que se explicita en la obra *Cultura intelectual y Cultura Física* (1979), donde también hay una concepción más amplia acerca del cuerpo —aunque sigue anclada a un pensamiento cartesiano— y, bajo el presupuesto de que el hombre es sujeto de educación, presenta la necesidad de una educación ‘intelectual’ y sobre todo ‘física’ o corporal en la idea de educación por el movimiento. También presenta el cuerpo y el movimiento como bases antropofilosóficas para estructurar la Educación Física a partir de dos presupuestos: ‘el hombre es dueño de sí mismo’ y ‘el hombre es un ser adaptado, a través de su cuerpo, al entorno’.

En la obra *Deporte: espectáculo y acción* (1981a), el autor presenta el *homo deportivus* entendiendo el movimiento humano como principio antropodinámico. En la obra *¡Oh Deporte! Anatomía de un gigante* (1981b) se muestra una imagen de hombre cercano a los presupuestos de la antropología pedagógica, ya que expone que el ser humano nace poco terminado, inacabado, menesteroso, poco hecho para terminar de hacerse y constituirse; el cuerpo aparece bajo la idea de persona en la integración psico-física y muestra que el hombre, como un ser corporal biológico, está hecho para moverse y está necesitado vitalmente de movimiento. De la misma manera, al analizar la cátedra que ofreció Cagigal en el INEF de Barcelona, denominada *En torno a la educación por el movimiento. Apunte antropofilosófico* (1982), hay un desarrollo ampliado de la concepción de movimiento humano donde presenta no sólo los tipos de movimiento, sino también el presupuesto del movimiento humano como realidad antropológica y el estudio del movimiento desde la biomecánica, aunque comenta que no estudiamos una máquina, sino una persona en cuya razón de movimiento hay una biología, una espontaneidad, una adaptación y una cultura.

El pensamiento de Cagigal en el deporte educativo. Cagigal se inscribe en la vertiente del deporte educativo, entendido como aquella parte del deporte —el deporte-praxis— que se desarrolla con fines educativos y que desentraña valores educativos. Al analizar la obra *Deporte, pe-*

dagogía y humanismo (1966), Olivera (1996), en los hallazgos de la tesis doctoral en torno a José María Cagigal dice que “casi todos los entrevistados coinciden en afirmar que, para Cagigal, la Educación Física equivale a deporte y pone más énfasis en este término que en el primero. Prueba de ello es que defiende una ciencia del deporte y no de la Educación Física” .

El aporte que hace Cagigal con la intersección entre la Educación Física y el deporte es que le adjudica al deporte unos valores como esfuerzo, carácter, voluntad, intrepidez, serenidad, decisión, entre otros. Cagigal le concede estos valores educativos al deporte a partir de una idea que toma inicialmente del Papa Pío XII y que luego matiza desde la psicología humanista, ideas que se refieren a su primera etapa de pensamiento.

Llama la atención que José María Cagigal, en un primer momento, haya promovido en el INEF de Madrid la propuesta de Jean Le Boulch acerca de la psicokinética adaptada de la ‘Educación Física de Base’; así mismo, incorporó las ideas de la psicomotricidad en el currículo, pues Cagigal consideraba que la psicomotricidad era una manera más de ver el movimiento desde una óptica racional y científica, que al parecer le llamó la atención, aunque después haya perdido interés. Al final de su vida llegó incluso a rechazar la psicomotricidad (Olivera, 2001: 95) y la mayor crítica que hace Cagigal a la psicomotricidad, y no claramente contra Le Boulch, se resume en que la mayor atención de la psicomotricidad se concentra en la infancia y que en la vejez la educación psicomotriz requeriría un tratamiento diferente.

3. PIERRE PARLEBAS EN LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

El francés Pierre Parlebas es Doctor en Letras y Ciencias Humanas, Profesor de Educación Física y de sociología de la Sorbonne, cursó estudios de psicología y lingüística, y ofreció cursos de matemática aplicada a las ciencias sociales. Fue catedrático en el ENSEP (L’Ecole Normale d’Education Physique, 1965-1975) y después en el INSEP (Institut National du Sport et de l’Education Physique, 1975-1987), donde desarrolló de manera particular su labor docente junto a deportistas de alto nivel. Hace ya muchos años que se consagra al estudio de las actividades corporales, los juegos y los deportes. Preguntándose por los fundamentos de la Educación Física

y por las condiciones de coherencia y su eficacia, ha sentado las bases de una ciencia de la acción motriz: la Praxiología motriz.

Estudió durante cuatro años en el Centro de Investigación en Educación Física y Deportes (CREPS) de Bourdeaux y en la Escuela Superior de Educación Física de París. Dice que, al igual que sus compañeros de estudios, se convirtió en un practicante demostrador, en un entrenador y en un experto tecnócrata; esto condujo a que en su quehacer como docente promoviera una práctica repetida con los alumnos, 'lo que habíamos aprendido, reproduciendo esquemas técnicos'. La educación que recibió Parlebas en estos centros estuvo restringida a un conocimiento descriptivo de las técnicas deportivas y a una intensa práctica física. "No recibimos ningún conocimiento riguroso sobre la naturaleza práxica de las actividades físicas, sobre sus mecanismos de funcionamiento, sobre los procesos de aprendizaje motor o sobre el impacto que estas actividades corporales tenían en la personalidad de los practicantes" (Parlebas, 2001: 78).

Cuando Parlebas fue nombrado profesor de Educación Física en la Escuela Normal de Magisterio de París, tuvo que enseñar a los futuros maestros a impartir clases de Educación Física; les presentaba sesiones de acuerdo con diferentes métodos que estaban por esa época en auge y dice que los estudiantes le hacían preguntas en torno a los criterios de selección de los métodos y acerca del interés pedagógico de un determinado deporte o actividad corporal. "Debo reconocer que a menudo no sabía cómo responder de modo argumentado y solvente a sus preguntas. Frecuentemente debía contentarme con responderlas a base de banalidades. Fue entonces cuando me percaté de mi profunda ignorancia y de las grandes lagunas en mi formación" (Parlebas, 2001: 79).

El ejercicio de su profesión como profesor de Educación Física con estudiantes de todas las edades y en diferentes niveles de educación, le permitió a Parlebas, de una parte reconocer la diversidad de las actividades físicas, su envergadura social y el impacto que ejercen en la personalidad de sus practicantes y de otra, entender los vacíos que tenía acerca de los contenidos de las actividades físicas y deportivas; de esto dedujo que el problema residía en la formación de los profesores de Educación Física y deportes, ya

que 'éstos sabían mostrar y realizar muchos ejercicios pero ignoraban las razones profundas que justificaban un modo u otro de llevarlos a cabo'.

Con base en lo anterior, Parlebas a comienzos de los años sesenta, empezó a cuestionar que el objeto original de la Educación Física no era el movimiento sino la motricidad. Trataba de poner la conducta motriz en el centro de la Educación Física y, con ello, pretendió subrayar que es toda la personalidad del practicante la que está en juego cuando actúa y mueve su cuerpo (Parlebas, 2001: 79). De ahí que Parlebas, además de entrenador nacional de atletismo, natación, esquí, salvamento y socorrismo, haya empezado a proponer las bases de la acción motriz, es decir, la Praxiología motriz.

La obra de Pierre Parlebas no se detuvo en un saber enciclopédico pues, además de sus estudios en Educación Física —que completó con licenciaturas en matemáticas, lingüística, psicología y sociología, con el propósito de ofrecer a sus estudiantes argumentos contrastados científicamente con la conveniencia o no de realizar determinados tipos de prácticas, en vez de apoyarse como era tradicional en la mera experiencia—, desarrolló las bases y principios de la *praxiología motriz*, ciencia de la acción motriz que concibe los juegos y deportes como sistemas praxiológicos, cuyo objeto de estudio consiste en desvelar la lógica interna de cada uno de ellos, con el fin de construir un mapa teórico coherente y riguroso en torno a la práctica motriz.

El pensamiento de Pierre Parlebas se puede sistematizar en cuatro intereses: un interés 'matematizado' del juego y el deporte, la propuesta de una Educación Física estructural, la orientación hacia la configuración de un marco conceptual y un interés por un trabajo de tipo investigativo 'experimental'.

Parlebas, muestra en sus primeros escritos un **interés 'matematizado' del juego y el deporte**, aspecto que luego le sirve como plataforma de análisis para plantear la lógica interna de las situaciones motrices y definir las limitaciones y las posibilidades del sistema de interacción global en el que se manifiesta la acción motriz. Es una especie de 'modelización matemática', en la cual Parlebas (2001: 303) toma como referencia al matemático Marc Barbut, quien al reconocer los juegos codificados señala que conviene desarrollar el punto de vista «*esencial, de su lógica interna, tal y como se desprende del análisis de las reglas del juego*», y también destaca el interés de fijar un

«*marco estructural*», que puede ser suministrado por «*la matemática de los juegos*». Punto de vista que a Parlebas le resultó fundamental para el estudio de los juegos deportivos. Es una perspectiva que invita a modelizar la lógica interna de los mismos, a fin de explicar de una forma operacional sus propiedades esenciales.

El segundo interés del pensamiento de Parlebas al proponer **una Educación Física estructural** (1968a) se fundamenta en el estructuralismo y toma sus raíces de la lingüística. La preocupación por la estructura se proyectó más allá de los confines del lenguaje para estudiar todos los sistemas de signos. De allí que el autor lleve a considerar la Educación Física científica como estructural en tanto trata necesariamente los fenómenos de comunicación motriz que conducen, en el plano teórico a una semiología de la acción motriz.

Este enfoque en la estructura de los sistemas de signos, que se denomina semiótica, es más amplio que la lingüística estructural porque abarca no sólo el lenguaje, sino también otros sistemas de signos y símbolos tales como las expresiones faciales, el lenguaje del cuerpo, los textos literarios y, de hecho, todas las formas de comunicación. De aquí direcciona Pierre Parlebas (1968b) la Educación Física estructural ligada a la comunicación 'motriz', que no es una transmisión de información, sino ante todo, una inter-acción, es decir, una producción motriz portadora de información.

El tercer interés en Parlebas se orienta a la **configuración de un marco conceptual** en el cual expone los conceptos fundamentales de la Praxiología motriz. Este marco conceptual lo presenta el autor en su libro *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice* (1981) y, siguiendo el interés académico de consolidación de estos elementos conceptuales, publica de manera ampliada otra obra denominada *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología motriz* (2001).

Hay que admitir que la mayor parte de la obra de Parlebas tiene una tendencia sociológica, que el propio autor presenta como *Elementos de sociología del deporte* (1986). En esta obra, Parlebas orienta su marco conceptual hacia el análisis sociológico de los juegos deportivos y el deporte.

Finalmente, en Pierre Parlebas hay interés por un trabajo **investigativo 'experimental'** de la lógica interna de los deportes, que hace a partir de

un análisis estructural de la acción motriz, cuya técnica es la observación. Esta es una de las críticas que le hace Jean Le Boulch a Parlebas porque considera que a partir de la observación hace un mero análisis exterior de la persona que se mueve con base en el entorno que la rodea (Parlebas & Le Boulch, 1993b: 165).

El pensamiento de Parlebas en la sociomotricidad. La sociomotricidad tuvo su origen en Francia y España a finales del siglo XX. La preocupación de Parlebas, quien es el autor representante de esta corriente a través de la praxiología motriz, remite a la dimensión motriz de la conducta humana y concibe la Educación Física como la pedagogía de las conductas motrices.

La sociomotricidad reúne el campo y las características de las prácticas correspondientes a las situaciones sociomotrices. El rasgo fundamental de estas situaciones es la presencia de una interacción o comunicación motriz implicada en la realización de una acción motriz. El eje central de la sociomotricidad es la relación que establece la persona que actúa con los demás interventores (Parlebas, 2001: 427).

En la situación sociomotriz aparecen un conjunto de elementos que caracterizan la acción motriz: la comunicación motriz, que son acciones motrices que se realizan en cooperación con el otro (ejemplo: pruebas de relevo, remo, vela, patinaje y acrobacias por pareja); la contracomunicación motriz está conformada por las acciones que se generan en oposición contra adversarios (ejemplo: deportes de combate y esgrima); y la comunicación y contracomunicación motriz, son aquellas que se realizan tanto en cooperación como en oposición entre compañeros y adversarios (ejemplo: los deportes colectivos).

En Pierre Parlebas hay una pretensión de delimitar con precisión el objeto de estudio de la Educación Física y también de atribuirle un objeto preciso a una nueva ciencia del movimiento humano, que para el autor es la Praxiología motriz. Por la época de 1967, Parlebas considera que la Educación Física está falta de una sistematización y que la causa de la dispersión de las prácticas y de las teorías de la Educación Física hay que buscarla 'fuera de ella misma'.

En la sociomotricidad hay un intento por fundamentar teóricamente la Educación Física, alejándola tanto de un reduccionismo biológico, de una educación del movimiento, como de un reduccionismo psicológico, de una

educación a través del movimiento y, en este sentido, Parlebas propone como objeto de estudio para la Educación Física las conductas motrices, que se deriva hacia un tratamiento pedagógico.

Con base en la crítica que le hace a Jean Le Boulch con respecto a la psicomotricidad, Parlebas acude al juego colectivo y al deporte, es decir a una motricidad donde hay adversarios y compañeros de juego, para proponer una socio-motricidad, la cual refiere como una motricidad de relación. La sociomotricidad remite a la dimensión social de la conducta.

En la sociomotricidad el elemento central es el juego colectivo y como señalan Rioux y Chappius, (1967) (citados por Vásquez, Benilde en el texto *La educación física en la educación básica*) tener sentido del juego es situarse en los signos. Por ello, la noción de sociomotricidad lleva a Parlebas no sólo a introducirse en el ámbito de la psicología, sino también en la semiología, entendida como aquella que estudia los sistemas de signos y los códigos de comunicación.

Pierre Parlebas (2001: 405) justifica la semiología en su pensamiento en tanto considera que ante la abundancia de trabajos semióticos hacen falta estudios sobre el juego deportivo, sobre todo porque la observación de las situaciones ludodeportivas revela una gran producción de signos y pone de manifiesto la riqueza de las comunicaciones prácticas. Una semiología de la sociomotricidad hace registros del sistema de signos y descifra códigos y redes de comunicación de la acción motriz.

4. MANUEL SERGIO EN LA CIENCIA DE LA MOTRICIDAD HUMANA

El portugués Manuel Sergio Vieira e Cunha⁴ nació en 1933. Es Licenciado en Filosofía y se doctoró en 1986. El texto que publica como pro-

4. El nombre literario que adopta es Manuel Sergio y, de este modo, se referencia en este artículo.

ducto de su tesis es “*Para uma Epistemologia da motricidade humana*”(1987), donde defiende no sólo la existencia de una ‘Ciencia de la Motricidad Humana’, que integra, a su entender, con el deporte, la danza, la ergonomía y la rehabilitación, etc., sino que también propone la creación de Facultades de Motricidad Humana.

Manuel Sergio, quien además fue dirigente y periodista deportivo en Portugal, entró a trabajar por primera vez en el INEF en octubre de 1968, y allí encontró que en la Educación Física dominaba el dualismo antropológico con una idea de ser humano compuesto por dos sustancias distintas (*res extensa y res cogitans*), aspecto que comienza a ponerse en evidencia en el discurso de la Educación Física a partir de la década del 60.

A finales de la década del 70, después de las lecturas que hizo Manuel Sergio de los autores Celestino Marques Pereira, Jean Le Boulch, Pierre Parlebas, José María Cagigal, Nelson Mendes, Adérito Sedas Nunes, Gaston Bachelard, Louis Althusser, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty, Armando Castro y a partir de la convivencia que mantuvo con profesores de Educación Física y con dos entrenadores de fútbol, José María Pedroto y Mario Wilson, vio la necesidad de hacer un estudio epistemológico para instaurar la “Ciencia de la Motricidad humana”, preocupación que luego dio lugar a la configuración de su tesis doctoral.

En 1976, 1983 y 1985, Manuel Sergio es invitado a trabajar como docente en el INEF de Madrid, en la Universidad Gama Filho en Río de Janeiro y en la Universidad Estatal de Campinas, UNICAMP, en Brasil, con temas relacionados con la motricidad. Además, durante este período empieza a participar en Congresos nacionales e internacionales relacionados con el deporte, la Educación Física y la motricidad humana.

En el año de 1983, Manuel Sergio, siendo profesor del Instituto Superior de Educación Física (ISEF) de la Universidad Técnica de Lisboa, no sólo había identificado cuál era la problemática conceptual en la Educación Física, sino que también había recibido el estímulo de Henrique de Melo Barreiros y esto lo llevó a redactar su proyecto de tesis doctoral, que en principio tituló: “Contribuciones de Althusser a una Epistemología de la Motricidad Humana”, cuyos fundamentos conceptuales están anclados al

marxismo de Louis Althusser, la fenomenología de Husserl y Merleau-Ponty y al concepto de corte epistemológico de Gaston Bachelard.

Dice Manuel Sergio que el fundamento teórico que retoma de Louis Althusser se debe al hecho de que en este autor se conjuga la complementariedad de dos análisis: el epistemológico y el político. Uno de los motivos por los cuales Manuel Sergio (2006a) legitima las líneas-maestras de la filosofía althusseriana para el estudio de la ciencia de la motricidad humana se debe a que Althusser se mueve en el universo de la lectura sintomática y no en una lectura literal. Es sintomática porque su contenido nace de una determinada problemática implícita en el texto.

A su vez, la idea de 'corte epistemológico', propuesta por Bachelard, es retomada por Althusser y, en este autor, el concepto 'corte epistemológico' enfatiza una relación entre una problemática científica y una problemática ideológica. Se pretende abordar el campo teórico para transformar la práctica y producir la emergencia de un conocimiento científico nuevo y, a su vez, una producción teórica nueva es una práctica que tiene sus propias estructuras.

El mismo Manuel Sergio, en una carta que escribió a Lino Castellani, con fecha 3 de Octubre de 1983, le dice, entre otras cosas, que: "para que pueda comprender, yo no me refiero en primer lugar a la Educación Física porque ella es el producto del dualismo antropológico racionalista, que está difunto, como se sabe. Los tres pilares en que se asienta mi filosofía son: el concepto hegel-marxista 'de totalidad'; 'la intencionalidad' de la fenomenología; y el 'cristiano' amado unos a los otros como yo os he amado.

El pensamiento de Manuel Sergio se centra en resaltar el nacimiento de la Ciencia de la motricidad humana. Para el autor, lo que facilita el apareamiento de la Ciencia de la motricidad humana como paradigma de un área del conocimiento es el paso de lo físico a la motricidad humana (término que retoma de Merleau-Ponty); el paso de lo simple a lo complejo (Edgar Morin); el rechazo al dualismo antropológico *res cogitans* - *res extensa* (que critica desde una perspectiva fenomenológica); y la discontinuidad en el análisis histórico de los saberes (Foucault).

Durante los años de 1987 y 1988, Manuel Sergio recorre buena parte de las universidades de Brasil, trabajando en torno a la Ciencia de la motricidad humana. Ante la necesidad de crear un espacio académico para abordar la

“Epistemología de la Motricidad Humana”, Manuel Sergio ofrece la “cátedra” en el año de 1991-1992 en la Universidad Técnica de Lisboa. En el año lectivo de 1991/1992, la Epistemología pasó a integrar el currículo escolar de varias licenciaturas. Y la construcción teórica del objetivo de estudio no cesó de problematizarse en las aulas, en varias publicaciones y en la preparación de tesis de doctorado.

El 3 de noviembre de 1998, en el inicio del último año de Manuel Sergio dictando clases en la Facultad de Motricidad humana, dejó en manos de Carlos Neto el siguiente texto:

No hay paso de lo físico a la motricidad, o sea, de lo simple (cartesiano) a lo complejo (sistémico), sin una ruptura epistemológica, o cambio de paradigma, como lo quieran llamar. No es la Educación Física que se prolonga; es la Educación Física, en cuanto macro-concepto, que se respeta como pasado y se supera como futuro. El deporte, la danza, la ergonomía, la educación especial y la rehabilitación no radican hoy en la Educación Física, porque un nuevo paradigma es siempre inconmensurable en relación al viejo y porque el nuevo paradigma es la motricidad humana y no la Educación Física.

Finalmente, Manuel Sergio (2006a) divulga muy recientemente, en el texto ‘Motricidad Humana: el itinerario de un concepto’:

Anuncio un nuevo paradigma, en el seno del cual se encuentren representantes e intérpretes de las ciencias de la filosofía y de la teología, en diálogo crítico y solidario. Y, al invocar en este momento la teología quiero revisar el cristianismo primitivo, religión de los marginados, protesto contra los poderes establecidos, esperanza en un mundo más justo. Envío un saludo muy especial a la Sociedad Internacional de Motricidad Humana, que el Doctor João Tojal y yo fundamos, en la ciudad de São Paulo, en 1997, integrando en ella las diversas Sociedades nacionales. También aquí escucho el indescriptible pedido de mi esposa, de mis hijos, de mis nietos. Compañeros perennes de la jornada breve de la vida, a ellos me une un sueño inviolado: ¡construir el Bien, la Belleza, el Amor! Por fin, digo a todos mis amigos y a todos los hombres de buena voluntad un vivo y vibrante “hasta siempre”. Es que todavía estoy vivo...

En el pensamiento de Manuel Sergio se observa una postura radical al afirmar que con el surgimiento de la Ciencia de la motricidad humana, que él

ha construido, se genera un segundo corte epistemológico con la Educación Física. El primero fue el paso de la gimnasia a la Educación Física.

En casi la totalidad de la obra de Manuel Sergio se encuentra una misma regularidad en relación con su pensamiento y es la propuesta de una nueva ciencia de la motricidad humana. Por ello, en este autor aún no es posible diferenciar diversos intereses teóricos o momentos de su pensamiento. Más bien, podría decirse que desde la formulación de su tesis doctoral, su propósito es posicionar la 'Ciencia de la Motricidad Humana' como soporte teórico y como apuesta política; con ello pretende alejarse de la Educación Física.

REFERENCIAS

- CAGIGAL, J. M. (1957). *Hombres y deporte*. Madrid: Taurus, Col. La Veleta N° 5.
- _____, J.M.(1959a). Aporías iniciales para un concepto de deporte. En *Citius, Altius, Fortius*. Tomo I, fascículo 1, Madrid' pp.7-35.
- _____, J.M. (1959b). El deporte escolar y extraescolar. En *Revista Española de Educación Física*, Madrid, pp.7-35.
- _____, José María (1960). Persona humana y deporte. En *Citius, Altius, Fortius*. Tomo II, Madrid, pp.5-24.
- _____, J.M. (1962). Psicopedagogía deportiva. En *Citius, Altius, Fortius*. Tomo IV, fascículo 2, Madrid, pp.221-239.
- _____, J.M. (1964). Notas para una filosofía de la Educación Física. En *Revista Española de Educación Física*, Madrid, pp.7-19.
- _____, J.M. (1966). *Deporte, pedagogía y humanismo*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- _____, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editora Nacional, Col. Cultura y Deporte.
- _____, J.M. (1975). *El deporte en la sociedad actual*. Madrid: Editorial Prensa española, editorial Magisterio español y editora Nacional.

- _____, J.M. (1976). *Deporte y agresión*. Barcelona: Planeta, Difusión cultural N.º 9.
- _____, J.M. (1977a). *Las Escuelas de educación física en el mundo*. Estudio comparativo, edición conjunta del INEF de Madrid y la AIESEP, Madrid.
- _____, J.M. (1977b). "*Pour une theorie de l'Education physique: une approche du sport contemporaine*", Tesis Doctoral (inédita en España), Universidad de Karlovy, Checoslovaquia (Praga).
- _____, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapelusz.
- _____, J.M. (1981a). *Deporte: espectáculo y acción*. Barcelona: Salvat,
- _____, J.M. (1981b). *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Miñón, Col. Kiné.
- _____, J.M. (1982). En torno a la educación por el movimiento. En *Revista Internacional de Ciencias sociales. El deporte*. XXXIV, (2), pp. 289-304
- _____, J.M. (1983a). El Deporte contemporáneo y las Ciencias del hombre. En *Simposio Nacional «El deporte en la sociedad contemporánea»*. Madrid.
- _____, J.M. (1983b). El cuerpo y el deporte en la sociedad moderna. En *Papers. Revista de sociología*. Barcelona, N° 20, pp.145-156.
- _____, J.M. (1985). La pedagogía del deporte como educación. En *Revista de Educación Física. Renovación de teoría y práctica*. Barcelona (mayo-junio) N°3.
- _____, J.M. (1996). *Obras Selectas. "Jose Maria Cagigal" Volumen I, II, III*. Cádiz: Comité Olímpico Español.
- LE BOULCH, J. (1961). Boceto de un método racional y experimental de educación física. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (57).
- _____, J. (1967). L'éducation et la rééducation de l'attitude. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (84).
- _____, J. (1971) *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psicokinética*. Buenos Aires: Paidós. Traducido por Lidia de Franze.
- _____, J. (1981). *El desarrollo psicomotor desde el nacimiento hasta los 6 años, práctica de la psicomotricidad en preescolar, consecuencias educativas*. Madrid: Doñate. Traducido por Isabel Andracka y Lucho Vásquez.

- _____, J.(1986). *La educación por el movimiento en la edad escolar*. Barcelona: Paidós. Traducido por Susana Dummer de Greco.
- _____, J. (1991a). *La educación psicomotriz en la escuela primaria. La psicokinética en la edad escolar*. Barcelona: Paidós. Traducido por Graciela Klein.
- _____, J. (1991b). *El deporte educativo. Psicocinética y aprendizaje motor*. Barcelona: Paidós. Traducido por Laura Elizabeth Turner.
- _____, J. (1993a). El lugar de la Educación Física en las ciencias de la educación. En *Memorias del 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias*. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, pp. 39-91.
- Le Boulch, J. y PARLEBAS, P. (1993b). Los problemas principales de la Educación Física actual. Educación. En *Memorias del 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias*. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, pp.147-171.
- Le Boulch, J. (1993c). Psicocinética, educación y "APS" (Actividad física y deportiva). En *Memorias del 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias*. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, pp. 93-127.
- _____, J. (1993d). Psicomotricidad funcional y aprendizaje motor. En *Memorias del 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias*. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, pp. 223-242.
- _____, J. (1997). *El movimiento en el desarrollo de la persona*. Barcelona: Paidotribo. Traducido por Marta Moreno Valera.
- _____, J. (2001). *El cuerpo en la Escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Inde. Traducido por Isabel Palau Casellas.
- PARLEBAS, P. (1967a). L'Education en 'miettes. La socio-motricité: mode d'approche nouveau de l'éducation physique. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (87), pp. 7-12.
- _____, P. (1967b). L'Education physique une pédagogie des conduites motrices. (88), pp. 17-23.
- _____, P. (1968a). Pour une L'Education Physique structurale. En *Dossier EPS Revue*

Education Physique et Sport, (94), pp. 7-13.

_____, Pierre (1968b). Structures et conduits motrices. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (93), pp. 17-23.

PARLEBAS, P.; VIVES, J. (1969a). Apprentissage et transfert en éducation physique. Projet de recherche psycho- pédagogique. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (99), pp. 19-24.

PARLEBAS, P. (1969b). Structure Genèse et Motricité En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (100), pp. 37-41.

_____, P. (1970a). Education physique et intelligence motrice. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (101), pp. 27-31.

_____, P. (1970b). L'Affectivité. Clef des conduites motrices En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (102), pp. 21-26.

_____, P. (1970c). L'Education Physique une éducation des conduites de décision. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (103), pp. 25-30.

_____, P. (1971a). Education physique sociométrie et pédagogie. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (108), pp. 15-22.

_____, P. (1971b). Pour une épistémologie de L'éducation physique. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (110), pp. 15-22.

_____, P. (1971c). Tiers temps pédagogique. Mathématique et éducation physique. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (111), pp. 25-31.

_____, P. (1971d). Jeux sportifs et réseaux de communication motrice. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (112), pp. 33-40.

_____, P. (1972a). Jeux Sports et Socio-motricité. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (114), pp. 7-25.

_____, P. (1972b). " Status et roles sociomoteurs dans les jeux sportifs". En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (113), pp. 33-40.

_____, P. (1972c). Centralité et compacité d'un graphe, en mathématiques et Sciences humaines. N° 39, Paris, Gauthier Villars, pp. 5-26.

_____, P. (1974a). L'Espace, Sport et Conduites Motrices. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (125), pp. 11-16.

- _____, P. (1974b). L'espace sociomoteur. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (126), pp.11-15.
- _____, P. (1974c). Analyse mathématique élémentaire d'un jeu sportif, en mathématiques et Sciences humaines. N° 47, Paris, Gauthier Villars, pp. 5-35.
- _____, P. (1977a). Les universaux du jeu collectif. Pour une sémiologie du jeu sportif. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (144), pp.49-52.
- _____, P. (1977b). Les universaux du jeu collectif. Linguistique sémiologie et conduites motrices. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (143), pp. 56-61.
- _____, P. (1977c). Les universaux du jeu collectif. La communication masque. En *Dossier EPS (Revue Education Physique et Sport)*, Paris. N° 143, pp. 69-72.
- _____, P. (1977d). Les universaux du jeu collectif. Fonction semiotrice et jeu sportif. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*, (146), pp. 38-40.
- _____, P. (1981). *Contribution a un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris.
- _____, P. (1985). La crisis actual. Dispersión, multiplicidad y conflicto. En *Apunts*, Barcelona. N° 1, pp. 5-8.
- _____, P. (1986). *Elementos de sociología del deporte*. Málaga: Unisport, Traducido por María del Carmen García.
- _____, P. (1987). Perspectivas para una educación física moderna. En *Cuadernos técnicos* Málaga: Unisport. N° 1.
- _____, P. (1991). La educación física moderna y ciencia de la acción motriz. En *Memorias del XIII Congreso Panamericano de Educación Física*. Bogotá.
- _____, P. (1992). Didáctica y lógica interna de las actividades físico-deportivas. En *Revista de educación física y deportiva*. Buenos Aires: Stadium. Año 26.
- _____, P. (1993a). Educación Física moderna y ciencia de la acción motriz. En *Memorias del 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias*. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, pp.129-145.

PARLEBAS, P. y otros (1993c). " Problemas del cuerpo y el movimiento en nuestra sociedad y cultura". En *Memorias del 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias*. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, pp. 269-288.

PARLEBAS, P. y otros (1993d). Problemas del juego en la Educación Física. En *Memorias del 1er Congreso Argentino de Educación Física y ciencias*. Universidad de la Plata. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y ciencias de la Educación, pp. 393-410.

_____, P. (1996a). *Perspectivas para la Educación Física moderna*. Málaga: Unisport. Traducido por Carmen García López.

PARLEBAS, P. (1996b). Los universales de los juegos deportivos. En *Praxiología Motriz. Revista científica de actividades físicas, los juegos y los deportes*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria. Nº 0 vol 1, pp.15-29.

_____, P. (1998). *Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física*. Argentina. Artículo inédito, intérprete: Ruth Edelstein.

_____, P. (2001). *Juegos, Deportes y Sociedades. Léxico de Praxiología motriz*. Barcelona: Paidotribo. Traducido por Fernando González del Campo Román.

_____, P. (2004). Intronisation de Pierre Parlebas a la distinction de Docteur Honoris Causa. L'avènement d'un nouveau territoire: l'univers de l'action motrice. En *Dossier EPS Revue Education Physique et Sport*,(306), pp. 5-9.

SERGIO, M. (1974). *Para uma nova dimensão do desporto*. Lisboa: Instituto de Piaget.

_____, M.(1981). *Filosofia das actividades corporais*. Lisboa: compendium.

_____, M.(1987). *Para uma Epistemologia da motricidade humana*. Lisboa: compendium. Tesis doctoral realizada en 1986.

_____, M.(1987). *Un objeto de estudio: ¡La Motricidad Humana!*. Campinas, Documento inédito.

_____, M.(1991). *A pergunta filosófica e o desporto*. Lisboa: Compendium.

_____, M.(1994). *Motricidade humana. Contribuições para um paradigma emergente*. Lisboa: Instituto de Piaget.

_____, M.(1999a). *Um corte epistemológico. Da educação física à motricidade humana*. Lisboa: Instituto de Piaget.

- _____, M.y otros (1999b). *O sentido e a Acção*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- _____, M.(2001a). *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- _____, M.(2001b). Motricidad humana y salud. En *Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: Instituto de Piaget, pp. 35-58.
- _____, M.(2002). *Da educação física à motricidade*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- _____, M.(2003a). *Alguns olhares sobre o corpo*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- _____, M.(2003b). O desporto o ser. En *O desporto para além do óbvio*. Lisboa: Instituto do desporto de Portugal.
- _____, M.y otros (2004). *Olhares sobre o desporto. Algumas teses sobre o desporto*. Lisboa: semanário Transmontano.
- _____, M.(2005). *Para um novo paradigma do saber... e do ser*. Do Coimbra: Ariadne.
- SERGIO, M.(2005a). La Epistemología ¡Hoy!. En: TRIGO, Eugenia, HURTADO, Deibar René, JARAMILLO, Luis Guillermo. *Consentido. En acción 1*. Universidad del Cauca. Popayán, pp. 19-26. Traducido y adaptado del portugués por Eugenia Trigo.
- SERGIO, M.,TORO, S. (2005b). La motricidad humana, un corte epistemológico de la educación física. En: TRIGO, Eugenia, HURTADO, Deibar René,
- JARAMILLO, L. G. *Consentido. En-acción 1*. Universidad del Cauca. Popayán, pp. 101-108.
- SERGIO, M. (2006a). *Motricidad Humana: el itinerario de un concepto*. Documento inédito.
- _____, M.(2006b). *Motricidade Humana–qual o futuro?* Documento inédito.
- TOMAS, J. y otros (2005). *Psicomotricidad y reeducación*. Barcelona: Laertes, 2005.
- OLIVERA Betrán, J. " José María Cagigal Gutiérrez (1928-1983). Vida, obra y pensamiento en torno a la Educación Física y el deporte" . Tesis doctoral, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad de Barcelona, 1996.
- VÁSQUEZ, B. La Educación Física en la educación básica. Madrid: Gymnos, 1999.

EDUCACIÓN FÍSICA E IDENTIDAD: CONOCIMIENTO, SABER Y VERDAD

Ricardo Crisorio*

*Creo en una identidad en movimiento,
en una identidad viva, y creo mucho más
en las identidades elegidas
que en las identidades heredadas.*

Eduardo Galeano

Este escrito trata de la identidad de la Educación Física. Ése es el eje sobre el que quiere estructurarse y articular las distintas partes que lo componen, porque el problema de la identidad se nos hace ineludible.

Por un lado, se presenta de múltiples maneras en las prácticas de docencia y de investigación, oculto o develado en la heterogeneidad de las doctrinas que quieren orientarlas, en la diversidad de las tareas que nos ocupan en escuelas, clubes, gimnasios, hospitales o colonias de vacaciones; en la ambigüedad de las imágenes y atributos que los otros nos devuelven y solicitan; en las fisuras del campo laboral por las que se cuelan médicos, entrenadores, ex-deportistas. Por el otro, se lo encuentra frecuentemente en los textos teóricos de la Educación Física, casi siempre vinculado a la pretensión de afirmar la existencia de un objeto científico que le corresponde sólo a ella.

En lo que sigue, expondré el problema de identidad de la Educación Física, particularmente en relación con los elementos que considero constitutivos de

* Profesor Universidad de La Plata, Argentina.

esa identidad: la Educación Física misma, el saber y un orden simbólico, otro.¹

En el lugar de la Educación Física, que suele llenarse con definiciones de lo que se entiende o debe entenderse por ella, o con teorías sobre el movimiento humano o las actividades físicas, situaré las prácticas reales y simbólicas ejercidas históricamente por los maestros o profesores de Educación Física, entendiéndolo que Educación Física es, en todo caso, el nombre que designa la institución que las reúne.

En el del saber colocaré el saber de sí, es decir, de nuestras prácticas, que no se refieren, aunque lo incluyen, al conocimiento científico de las leyes del funcionamiento orgánico o motriz, sino a una etnología de nuestra práctica y de nuestro saber.

En el lugar del Otro, del orden simbólico, ubicaré a la ciencia, tal como se ha concebido y desarrollado en la modernidad, lo que implica considerarla el determinante fundamental de la sociedad en que vivimos y, por tanto, de las representaciones sociales respecto de la Educación Física.

Para ello objetaré, en primer lugar, la pregunta por el objeto de estudio como vía de acceso a la identidad de la Educación Física. En segundo lugar, argumentaré que el problema de la identidad tampoco se relaciona con la dispersión de sus prácticas, como suele pensarse, sino con la alienación histórica de su saber al discurso de la ciencia. En tercer lugar, discutiré brevemente la verdad de la ciencia² para extenderme sobre las consecuencias que la adhesión a esta verdad han tenido y tienen para la Educación Física. En cuarto

1. Dada su característica incompletud, el concepto de Otro, con mayúsculas, elaborado por Lacan para el psicoanálisis, me parece el más adecuado para dar cuenta del orden simbólico, tal como se lo encuentra en la práctica y, sobre todo, cuando se lo relaciona con el problema de la verdad. La ciencia tradicional supone, en cambio, un orden simbólico completo, idea de la que no se desprenden convenientemente los conceptos de «universo simbólico» o similares.

2. Me refiero a la verdad «objetiva» de la ciencia moderna.

lugar, objetaré la idea de conocimiento a que adhiere la Educación Física y propondré su reemplazo por el concepto de saber. Finalmente, presentaré algunas conclusiones provisionarias, porque ése es el carácter propio de las conclusiones científicas. El fundamento último de mis argumentos consiste en asignar a las categorías sujeto y objeto de conocimiento un estatuto secundario, derivado de la *acción*, puesto que la distinción entre sujeto y objeto sólo puede concebirse una vez que se ha reconocido en la experiencia de conocer.

1. LA PREGUNTA POR EL OBJETO DE ESTUDIO COMO VÍA DE ACCESO A LA IDENTIDAD

Los autores que aluden específicamente al problema de la identidad de la Educación Física lo hacen, casi siempre,³ en el marco de la inquietud por afirmar su carácter científico. Particularmente tras la Segunda Guerra Mundial, quienes proyectaron una Ciencia de la Educación Física, o de las Actividades Físicas, o del Deporte, se empeñaron en hallar un objeto que pudiera ser tratado científicamente como objeto propio de tal ciencia. Buscaron, entonces, un objeto que tuviera por lo menos una de las siguientes propiedades: a) que ninguna de las disciplinas constituidas pudiera estudiarlo completa o sistemáticamente; b) que se encontrara en espacios fronterizos entre ciencias, de modo que ninguna de ellas lo considerara plenamente; c) que razones históricas o de interés público, o de avance del conocimiento, hubieran revelado la importancia de estudiar científicamente ese objeto, antes al margen de la ciencia.⁴ Argumentaron que la biomecánica, la kinesiología o la fisiología dejan de lado en sus estudios aspectos esenciales del movimiento humano, con lo que hacen lugar a la postulación de una disciplina que se aplique a examinarlo total y científicamente; que el movimiento es mucho más que su expresión

3. Para un tratamiento diferente del problema, véase Valter Bracht (1992), *Educação Física e Aprendizagem Social*, Porto Alegre. Magister. y. sobre todo. (1999) *Educação Física & Ciência. cenas de un casamento (in) feliz*. Brasil, UNuui.

4. Cabe señalar dos excepciones a este procedimiento: otra vez la de Valter Bracht y, parcialmente la de Ommo Gruppe (1976). Véase: «El problema de una ciencia o de una teoría científica de la educación física», en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Madrid, INEF, Madrid.

mecánica; que la propia ciencia ha mostrado el valor del movimiento en la constitución de la personalidad humana. Estos proyectos se imaginan el conocimiento científico dividido en regiones, entre cuyas fronteras una comarca olvidada puede descubrirse o solicitar su independencia. Como la epistemología empirista de la que son tributarios, se imaginan “la división del trabajo científico como división real de lo real” (Bourdieu, Chamboredon, & Passeron, 1999). El resultado ha sido una larga lista de objetos que se suponen objeto de la Educación Física y de títulos que se pretenden más apropiados para designar sus alcances. Objetos tan dispares como el hombre en cuanto que se mueve (Diem), la revelación del espacio en el movimiento (Nattkamper), la acción motriz (Parlebás) o, más sencillamente, el deporte, el movimiento humano o los ejercicios físicos, propuestos para ocupar a la Educación Física, conviven con expresiones como fisiografía, homocinética, kinantropología, psicocinética o praxiología motriz, acuñadas para redesignarla. Una relación bastante completa de objetos y nombres puede verse en Cagigal (1982) y otra más reducida en Gruppe (1976).

Estos proyectos comparten un concepto de ciencia bastante común, según el cual una ciencia se constituye por la definición *a priori* de su objeto de estudio. Sin embargo, la historia de las prácticas científicas de cualquiera de las disciplinas constituidas muestra que no se hace una ciencia sin hacer ciencia, que en ningún caso se trató de encontrar o descubrir objetos científicos preexistentes, sino de construirlos paso a paso mediante la investigación rigurosa y paciente. Ninguna ciencia, ni aún la más exacta, comenzó por semejantes definiciones. Newton no necesitó definir el objeto de la física para investigar el movimiento y la caída de los cuerpos. Los trabajos de Harvey sobre la circulación de la sangre precedieron en mucho a la fisiología en tanto tal. Por otra parte, la epistemología contemporánea no define una ciencia por la posesión de un objeto de estudio bien definido. Aunque admite que las ciencias tienen objetos de conocimiento más o menos específicos, no las identifica por ellos. Los empiristas identifican a las ciencias y sus clasificaciones por el tipo de enunciado que utilizan; Popper (1989), por la utilización del método hipotético-deductivo; Kuhn, por la existencia de comunidades, etc., pero ninguno por su objeto, el cual tampoco indica que la actividad cognitiva implicada constituya una actividad científica.

La pregunta por el objeto de estudio no pregunta por la identidad de la Educación Física sino, en todo caso, por la de la disciplina que invariablemente propone en su lugar, sea la Psicocinética, la Ciencia de la Acción Motriz, una

ciencia deportiva o cualquiera otra. No quiere saber qué es la Educación Física sino cómo darle un lugar en el campo de la ciencia. Es una pregunta que no interroga las prácticas reales de la Educación Física, con lo que excluye a los profesores y deja en la oscuridad la cuestión de saber qué saber requiere y provee su ejercicio. Por el contrario, la búsqueda de la identidad implica dar razón de esas prácticas sin recurrir a la fe, al entusiasmo o a la autoridad de las ciencias instituidas; exige dirigir la mirada hacia la Educación Física misma con independencia del lugar que pueda o no corresponderle en el campo científico. Pero la pregunta ¿qué es la Educación Física? es tan amplia e imprecisa que puede responderse con definiciones de lo que se entiende o debe entenderse por Educación Física, o con teorías sobre el movimiento humano o las actividades físicas; de hecho, las respuestas que se le han dado suponen a la Educación Física no una identidad, necesariamente contingente, cambiante, construida histórica y, por ende, políticamente, sino una naturaleza, por definición dada, inmutable, anterior a la historia y a la política. Es preciso, entonces, interrogar las prácticas, situar la investigación en un camino que, como la carta robada en el cuento de Poe, sólo porque está inmediatamente ante nosotros resulta difícil hallar.

2. LA DISPERSIÓN DE LAS PRÁCTICAS COMO CAUSA DEL PROBLEMA DE IDENTIDAD

En un principio tenía la ilusión —seguramente como consecuencia de mi formación empirista— de encontrar una identidad de algún modo sólida, respaldada si no en una esencia, por lo menos en una propiedad definitiva. Pero la investigación no revela naturaleza alguna sino, por el contrario, la ausencia de toda naturaleza; muestra una identidad cambiante, maleable, plástica con respecto a los movimientos históricos —por ende, políticos— cuando se la indaga con sentido diacrónico y a las lógicas de los distintos campos en los que se ejerce —educación, reeducación, medicina, deporte, ocio— cuando se la interroga en términos sincrónicos. La Paidotribia y los paidotribas atenienses, por ejemplo, no fueron los mismos antes y después del siglo IV AC,⁵ y tampoco fue el mismo el saber que

5. A partir del siglo IV AC, los filósofos griegos elaboraron la *episteme*, es decir, se apropiaron del saber-hacer, hasta entonces en manos de los esclavos y artesanos, mediante su conversión en formulaciones teóricas, comunicables.

asumieron e impartieron. Antes, se encargaron de la educación corporal de una sociedad que exigió de cada ciudadano una excelencia (*areté*) completa y una actividad total. Ser todo a su debido tiempo, “tal era su obligación para consigo mismo y para con la polis” (Kitto, 1966, p. 221).

La oposición tajante entre el cuerpo y el espíritu fue una idea extraña al pensamiento griego, por lo menos hasta la época de Sócrates y Platón. Homero (1999, 2001) describe a Odiseo como un gran guerrero, un intrigante astuto, un orador sagaz, un hombre animoso y experimentado que sabía soportar sin demasiadas quejas lo que le enviaban los dioses, construir y tripular un barco, hacer un surco tan recto como el que más, lanzar el disco, boxear y correr, desollar, despedazar y cocinar un buey, y conmoverse con una canción,⁶ todo lo cual requería una formación completa, a la vez militar, política, intelectual, moral, corporal, artística. Después, debieron sujetarse a las prescripciones de la Gimnástica, o arte del *gymnastes*, especialidad médica cuyo objeto fue la buena forma corporal (*euexia*)⁷ o el entrenamiento atlético, sujeción que confirió a la Educación Física, desde mucho antes de su nacimiento, una identidad técnica en dependencia de la medicina. De igual modo, la Gimnástica Pedagógica de Guts Muths fue diferente del Turnen de Jahn, y ambas fueron tan distintas de la Gimnasia Sueca como las identidades de los maestros de gimnasia que enseñaron cada una de ellas y los saberes que cultivaron y transmitieron.

La “reforma de la Gimnástica”, iniciada en las últimas décadas del siglo XIX, introdujo a la Educación Física en el orden de la racionalidad científica, es decir, en esa época, como ha mostrado Foucault (1996), en el orden de la normalización y la medicalización. Esta intervención de la ciencia, representada por la Fisiología, no ocurrió sin efecto sobre la identidad de la Educación Física, de sus fundamentos, sus fines, sus contenidos y, por supuesto, de

6. Y, más o menos que Odiseo, todos los héroes homéricos amalgaman virtudes físicas y/o anímicas, intelectuales, morales o políticas.

7. En el contexto de la elaboración de la *episteme*, la experiencia acumulada en la Paidotribia y en la formación de atletas fue recuperada en un discurso médico especializado (operación característicamente científica, por otra parte, en tanto consistió en la apropiación de un saber con fines de formalización).

sus profesores. Ese proceso, primero de normalización y más tarde de medicalización “indefinida” resignificó la identidad de la disciplina, incluyéndola indefinidamente en el orden médico. Según Foucault (1996):

En el siglo XIX la medicina había rebasado los límites de los enfermos y las enfermedades, pero todavía existían cosas que seguían siendo no médicas y que no parecían ‘medicalizables’. La medicina tenía un exterior y se podía concebir la existencia de una práctica corporal, una higiene, una moral de la sexualidad, etc., no controladas ni codificadas por la medicina. La Revolución Francesa, por ejemplo, concibió una serie de proyectos de moral del cuerpo, de higiene del cuerpo, que no deberían estar en modo alguno bajo control de los médicos; se concebía una especie de régimen político feliz, en que la gestión del cuerpo humano, la higiene, la alimentación o el control de la sexualidad corresponderían a una conciencia colectiva y espontánea. (p. 78)

A su vez, la actualidad segmenta la identidad de la disciplina y nuestra identidad con las lógicas de los distintos campos en los que se ejerce. La lógica de los clubes deportivos es diferente de la de las escuelas y ésta es distinta de la de los gimnasios o las colonias de vacaciones; ni siquiera en las escuelas públicas y privadas, urbanas y rurales, ricas y pobres, o en los clubes y gimnasios grandes y chicos, de barrios centrales y periféricos, las prácticas de la Educación Física obedecen a una misma lógica. Tampoco las entienden del mismo modo, ni nos suponen el mismo saber, las directoras y maestras de escuela, los dirigentes deportivos y los entrenadores, los padres y los alumnos de comunidades escolares y deportivas.

Naturalmente, puede pensarse que el problema de identidad de la Educación Física se origina en esta dispersión de sus prácticas, en tanto no es posible, verdaderamente, sustraerse a las demandas que generan esas lógicas. Sin embargo, ésta es apenas una manifestación fenoménica que no da cuenta de porqué el propio espacio teórico de la Educación Física se presenta como un lugar confuso y fragmentado por una multitud de posturas, objetos y métodos diferentes, incluso contradictorios. En efecto, los supuestos teóricos del *Body-Building* o del *Aerobic* no pueden cotejarse en un mismo plano con los de la Ciencia de la Acción Motriz, son incompatibles, se refieren a problemas diferentes. Las cuestiones relativas a la hipertrofia e hiperplasia de las fibras musculares o a la coordinación intra e intermuscular, como los enig-

mas de la dietética o del consumo máximo de oxígeno, no tienen lugar en la Semiótica Motriz. Ésta no tiene cabida en la Psicocinética y la evolución del esquema corporal, o la estructuración del espacio y el tiempo, no son conciliables con las hipótesis básicas de la Teoría del Movimiento de Meinel y Schnabel.⁸

El conjunto, por cierto heteróclito, refleja la disimilitud de niveles de análisis, de abstracción e interpretación de la realidad, que exhiben las distintas teorías y sistemas. Sin embargo, cada cual pone a la ciencia como garantía de su verdad: el *Body-Building* y el *Aerobic* a la Fisiología, la Psicocinética a la Psicología experimental ya las Neurociencias, por ejemplo. Esa heterogeneidad pone en tela de juicio la eficacia de los conceptos de otras ciencias para explicar los problemas de la Educación Física y, al mismo tiempo, pone en evidencia que es con nuestra contribución que la sociedad nos atribuye un saber técnico, un saber-hacer que no puede realizarse sin la tutela de otras disciplinas. El problema de identidad de la Educación Física se corresponde menos con la dispersión de sus prácticas que con la alienación de su saber, particularmente por el discurso de la ciencia moderna.

La tensión entre diferenciación y alienación manifiesta el conflicto ineludible entre la identidad recibida de la sociedad (entidad atribuida por la sociedad) y la que se quiere asumir o requieren las circunstancias. Es de índole histórica —por ende política— y no se agota en un acto sino que exige continuas tomas de posición que, si bien raramente se perciben de ese modo, son la consecuencia de determinadas relaciones de poder y saber:

Hay que admitir más bien que el poder produce saber (y no simplemente favoreciéndolo porque le sirva o aplicándolo porque sea útil) que poder y saber se implican directamente el uno al otro; que no existe relación de poder sin constitución corre-

8. *Body-building*, literalmente construcción del cuerpo, es un método de entrenamiento de la fuerza. El *Aerobic*, o gimnasia aeróbica, se basa en ejercicios aeróbicos derivados de los estudios de K. Cooper. Pierre Parlebás propone designar como Semiótica Motriz al estudio de los fenómenos de la comunicación motriz, uno de los componentes de su Ciencia de la Acción Motriz. Por su parte, Jean le Boulch denominó Psicocinética a su método de educación psicomotriz.

lativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y no constituya al mismo tiempo unas relaciones de poder. Estas relaciones de 'poder-saber' no se pueden analizar a partir de un sujeto de conocimiento que sería libre no en relación con el sistema de poder; sino que hay que considerar, por el contrario, que el sujeto que conoce, los objetos que conocer y las modalidades de conocimiento son otros tantos efectos de esas implicaciones fundamentales del poder-saber y de sus transformaciones históricas. En suma, no es la actividad del sujeto de conocimiento lo que produciría un saber, útil o reacio al poder, sino que el poder-saber, los procesos y las luchas que lo atraviesan y que lo constituyen, son los que determinan las formas así como también los dominios posibles del conocimiento (Foucault, 1991: 34-35).

Esas tomas de posición no siempre resultaron diferenciadoras. Desde el punto de vista de la identidad de la disciplina, tanto el pasaje de la *paidotriba* a la Gimnástica en Grecia, como el cambio de la Gimnástica por la Educación Física "científica" en Europa, constituyeron alienaciones de las prácticas de la Educación Física al discurso de la ciencia. La *episteme* griega separó a los *paidotribas* de su práctica, formalizando su saber y poniendo el resultado en manos del *gymnastes*, especie de médico deportólogo o entrenador; la Educación Física "científica" convirtió a la Gimnástica del siglo XVIII en un campo de aplicación de las ciencias médicas, reduciendo sus prácticas a la medida de la Fisiología y su saber a la de la técnica.

3. LA VERDAD DE LA CIENCIA

Si todavía no resulta clara la importancia del saber, basta pensar, por un lado, como lo hace Eidelsztein (2001), que el último estadio del desarrollo del ser humano ha sido caracterizado por la antropología como el del *homo sapiens* y, por otro, que los problemas de la filosofía occidental, como nos recuerda Koyré (1987), siguen siendo los problemas del saber y del ser, planteados por los griegos. Es preciso, entonces, reflexionar epistemológicamente.

La epistemología pregunta por la verdad. Es el cometido de elaborar criterios que permitan decidir acerca de la verdad del saber y determinar cuál de dos o más proposiciones es verdadera y cuál o cuáles falsas o, en un sentido más relativo, cuál es más verdadera que las otras, el que desencadena la empresa epistemológica. Pero es urgente hacerlo en la tradición de epistemología histórica ilustrada por Georges Canguilhem y Michel Foucault que Pierre Bourdieu (1985), a quien cito también como homenaje, reivindicó para la ciencia social.

La ciencia, en general, desde el siglo XVI en adelante, la que ha dado en llamarse ciencia moderna, tanto en su vertiente empirista cuanto en su vertiente racionalista, supone que es verdadero todo aquello que es real, es decir, como Platón, identifica la verdad con la descripción exacta de lo real.⁹ El siglo XVII presenció la oposición entre las posiciones empiristas, representadas por Thomas Hobbes y John Locke, y las racionalistas, principalmente René Descartes y Guillermo Leibniz. Los primeros postularon que lo real es accesible a los sentidos, por lo que es verdadero todo aquello —y sólo todo aquello— que es accesible a los sentidos. Descartes (1977), en cambio, dudando de los sentidos, encontró que la única vía de acceso a la verdad es la razón, tal cual lo expresa su famoso *cogito*: “pienso, luego soy”. En el siglo XVIII, la Ilustración procuró suturar la diferencia suponiendo la racionalidad de lo real, en el sentido de la difundida tesis de Hegel (1988, p. 51): “Lo que es racional es real y lo que es real es racional”.

En el XIX, la Fisiología sancionó lo natural —lo que es propio de un ser real— como normal. En esta serie de mediaciones, que repaso muy sucintamente pero que puede remontarse hasta el origen mismo de nuestra cultura, se gestó el modelo de ciencia en el cual la Educación Física procuró fundamentarse e incluirse a partir de principios del siglo XX: una ciencia positiva —positivista— que concibe un mundo dado, externo al sujeto cognoscente y con un sentido impreso que es preciso descubrir, así como un sujeto cognoscente por entero racional y por entero consciente.

La ciencia moderna, “en la que estamos atrapados todos, que forma el contexto de la acción de todas en esta época en que vivimos” Lacan (1987, p. 239), es, antes que nada, un conocimiento sin sujeto, en el sentido de que no asigna función alguna a la verdad particular, subjetiva, en la justificación de sus enunciados. Así lo afirma la tesis de Popper (1989, p. 45) acerca “de que una experiencia subjetiva, o un sentimiento de convicción, nunca pueden justificar un enunciado científico; y de que semejantes experiencias y convicciones no pueden desempeñar en la ciencia otro papel que de objeto de una indagación empírica (psicológica)”.

Desde su costado empírico, esta ciencia se afirma en un presupuesto de objetividad que excluye la subjetividad, desde su flanco racional opera con

9. Aunque, como es sabido, para Platón lo real no es lo empírico.

una idea de sujeto unificada en la razón (consciencia) y coordinada con un orden simbólico sin fallas y, por ambos lados, plantea una pretensión de universalidad que borra las diferencias particulares propias de la condición subjetiva.

Ahora bien, la teoría y la investigación en Educación Física se han orientado hasta ahora en tres direcciones principales, a las que hace tiempo clasifiqué como educación física pedagógica, educación física-deportiva y educación psicomotriz (Crisorio, 1995, p. 177) y que en Brasil parecen tener su correlato en las tres perspectivas que, según Valter Bracht (1999, p. 25), cruzan y recorran el campo académico de la Educación Física brasileña, a saber: una tentativa de construcción de una teoría de la Educación Física entendida como una práctica pedagógica; otra de montaje de un campo interdisciplinario a partir de las ciencias del deporte, que en algunos casos reivindica una ciencia del deporte vuelta hacia las necesidades de la práctica deportiva; y otra que pretende erigir una ciencia de la motricidad humana.¹⁰ ¿Cuál de ellas da cuenta, verdaderamente, de nuestras prácticas? ¿En cuál de las tres deberíamos orientarlas y cuáles serían, en cada caso, las consecuencias de nuestra elección? Esto es: ¿Cuál de ellas es verdadera o, si se quiere, más verdadera que las otras?

Estas tres direcciones o perspectivas son el resultado de los modos históricos de considerar a la Educación Física y de reflexionar acerca de ella en Occidente, particularmente desde que los ejercicios corporales se convirtieron en objeto de ciencia y de científicos. A partir de ese momento la Educación Física adoptó como propio el cuerpo médico, es decir, el cuerpo *como* sustancia extensa que la Fisiología determina en su objeto. A lo largo del siglo XX, ese cuerpo orgánico, esa *organización* de órganos y funciones resuelto primero en células, después en cromosomas y genes y últimamente en moléculas de ácido nucleico (Jacob, 1977) ha estado en la base de todos los proyectos de Educación Física, tanto de los que procuraron fundarse en la ciencia como de los que pretendieron para ella misma ese estatuto. Incluyo, por supuesto, los proyectos de la educación físico-deportiva y los de

10. En mi opinión, la diferencia entre uno y otro caso reside únicamente en que el mayor desarrollo del campo académico brasileño refleja formalmente lo que en Argentina son apenas orientaciones y justificaciones, no por ello menos fuertes y nítidas de las prácticas escolares y no escolares.

la educación psicomotriz. El referente principal de la primera es aún la Fisiología del ejercicio, la segunda nació de la Psiquiatría¹¹ y busca sus referencias en la Psicología experimental y en las Neurociencias. No hace falta demostrar que la psiquiatría ha estado y está en dependencia de la Medicina: la mente, como espacio causal de los trastornos intelectuales y anímicos, mantuvo la ilusión organicista de la Medicina de hallar una sede orgánica a todo aquello que se manifieste como alejamiento de lo normal.

Sometidas al orden del discurso médico no menos que al presupuesto de objetividad científica, la educación físico-deportiva y la educación psicomotriz sostienen el mismo cuerpo, el mismo organismo que obtura el acceso a la realidad de los cuerpos. La primera, asíéndolo por los órganos del metabolismo, la segunda aferrándolo por los órganos del pensamiento. En efecto, más allá de los debates que parecen separarlas, la educación fíicodeportiva y la educación psicomotriz conciben que hay mente en los seres humanos desde el momento en que hay un aparato sensorial que permite la adaptación al medio, es decir, suponen que el sistema percepción-consciencia tiene su sede en el organismo, es “una especie de instrumento natural, susceptible de aprendizajes pero natural, para aprehender la realidad” Soler (1993, p. 95). Jean Le Boulch (1993) lo ha dicho con palabras que suscribiría un fisiólogo: “[el individuo] va a intentar adaptarse permanentemente a ese medio ambiente y su *primer medio de adaptación es el movimiento*, que precede por lo menos en dos años al lenguaje” (p. 49, las cursivas son del autor). Esta coincidencia original encierra una similitud más potente que sus diferencias en la posición consecuente o reservada hacia el deporte, en la preferencia hacia la *expresividad* o la *transitividad* del movimiento¹² o en la orientación de sus prácticas hacia la

11. El concepto *psicomotricidad* fue acuñado en 1911 por un psiquiatra francés, Ernest Dupré, para dar cuenta de la «solidaridad elemental y profunda entre el movimiento y el pensamiento». Dos años antes, Dupré había acuñado también el de *debilidad mental*, extendiendo a la mente una calificación hasta entonces reservada al organismo.

12. Buytendijk clasificó los movimientos en expresivos y transitivos, en orden a su intencionalidad y su significación. Según Le Boulch, los primeros «traducen lo que vive la persona, lo que siente», mientras que los segundos, que él prefiere llamar operativos, son aquellos que son «eficaces en la acción sobre lo real».

estructuración perceptiva o hacia el desarrollo de las capacidades orgánicas y de las técnicas motrices.

La relación con el modelo experimental y positivista de la ciencia legó a la Educación Física del siglo XX un organismo progresivamente más abstracto y distanciado del cuerpo. Si la herencia de la Fisiología es ese organismo “normalizado”, que se desuella en todas y cada una de las láminas que lo representan para mostrar los músculos, los órganos, los sistemas que en él reconoce la mirada médica, la de la Psicomotricidad es esa pretendida “unidad psicosomática” que se despoja aun de sus órganos y músculos en la figura del sistema nervioso cerebrosplinal (Rasch & Burke, 1985),¹³ para exhibir apenas su sinopsis, la síntesis que el arduo trabajo de la ciencia ha mostrado que es a fin de cuentas: “y si pretendemos llegar más lejos en lo que se refiere a aprehender el mecanismo íntimo de la respuesta motriz unificada, traducción de la persona global, nos es preciso orientarnos hacia un modelo explicativo neurofisiológico” (Le Boulch J. , 1991, p. 117). Dos organismos, en definitiva, muertos, disecados, que atestiguan tanto el fracaso de la Biología, la Psiquiatría y la Psicología experimental para revelar el misterio del cuerpo humano vivo, de las relaciones entre soma y *psykhe*, como la falta de la prudencia homérica, “que presentaba la irresolución de los dos conceptos en el ser vivo y sólo apelaba a ellos en el hombre muerto” (González, 1988).

En cuanto a la enseñanza, la Educación Física se ha integrado al conjunto de los dispositivos de medicalización de la sociedad, ha puesto sus técnicas y sus contenidos al servicio de la “salud” y ha impregnado su discurso con el discurso médico. Las prácticas corporales se han constituido en técnicas complementarias de la tarea médica en la medida en que contribuyen a volver a la normalidad, a lo que es natural, lo que la patología ha desviado pero, principalmente, en tanto concurren a asegurar el recto desarrollo y a aplazar la enfermedad (porque un hombre sano es un enfermo que desconoce que lo es, o que ignora o niega que lo será). La función de

13. El cadáver de Harriet Cole, o lo que queda de él, se conserva en el Hahnemann Medical College and Hospital convertido en la que es, probablemente, la única disección conservada del sistema nervioso humano.

normalización física que cumple la educación físico-deportiva, más allá de la ambigüedad que el guión indica entre el logro de una salud sin sujeto y la obtención de resultados deportivos,¹⁴ es apenas distinta de la función de normalización psíquica que persigue la educación psicomotriz. Si aquella procura aproximar las funciones y capacidades físicas —circulación, respiración, fuerza, resistencia, velocidad, potencia, coordinación muscular, etc.— a la media estadística de las distintas edades en una población dada, ésta se esfuerza por acercar supuestas funciones psicomotrices —estructuración del esquema corporal, del tiempo, el espacio, el objeto, etc.— a las especulaciones psicofisiológicas sobre cada estadio del desarrollo. Por otra parte, la racionalidad científica ha instalado en la Educación Física una didáctica cartesiana, monista y, en cierto modo, experimental, en tanto funda la enseñanza en la descomposición de los movimientos complejos en sus componentes más simples, supone que ese método se aplica por igual a la enseñanza de todos los gestos y aísla estos últimos de los contextos y situaciones que les otorgan sentido y significado.

Por supuesto, estos modelos no son la consecuencia estricta de una relación entre la Educación Física y la ciencia independiente de los procesos históricos, políticos, económicos y sociales en los que tuvo lugar, ni se verifican estrictamente en la diversidad de las prácticas cotidianas. Sin embargo, no por ello dejan de ser la consecuencia de esa relación, como proceso histórico, político y social relativamente independiente, ni de tener efectos decisivos en las prácticas cotidianas. La hegemonía del deporte en la Educación Física escolar actual es un hecho que tiene, sin duda, vinculaciones causales con cuestiones de orden político y económico más generales, pero es también el resultado de la reforma de la Gimnástica, es decir, del pronunciamiento y la acción de los fisiólogos del siglo XIX en favor del movimiento “natural”, cuya reivindicación y búsqueda aún se encuentra en textos actuales o muy recientes de Educación Física. Del mismo modo, las gimnasias actuales, tan distantes del “arte del movimiento” de Gaulhofer, o de las acrobacias y vuelos de las gimnasias alemana y danesa, como de las preocupaciones expresivas de la gimnasia moderna, a la

14. Ambigüedad que ya preocupaba a los griegos y que Galeno, por ejemplo, discutía en el siglo II.

vez que tan próximas en su concepción a la gimnasia sueca, llevan la impronta de la ciencia médica moderna. Incluso los juegos infantiles son pensados y utilizados en relación con el desarrollo orgánico, la necesidad de movimiento, los aprendizajes escolares, etc. La educación físico-deportiva y la educación psicomotriz no hablan de la muerte como no sea para aplazarla, ni hablan de la vida y del placer si no es para reglamentarlos, proveerles un fin, darles un sentido. Las diversas propuestas de la educación física pedagógica, en tanto, procuran restituir el carácter pedagógico de la disciplina recurriendo a los aportes de la Filosofía de la Educación, la Sociología, la Antropología, etc., sin conseguir, no obstante, asegurar criterios estables y precisos a la hora de definir nexos adecuados entre la teoría y las prácticas y entre éstas y los contextos en que se desarrollan, en parte porque piensan la verdad y el conocimiento en las mismas coordenadas de objetividad y exactitud que son propias de la ciencia moderna.¹⁵

4. SABER Y VERDAD

Si de verdad se quiere que la Educación Física adquiera mayor rigor y se articule con otras disciplinas, incluidas las ciencias biológicas, es preciso reconstruir el proceso mediante el cual se constituyó como práctica y como saber, entendiendo éste, a la manera de Foucault, como la suma de sus conocimientos efectivos, el espacio de las cosas a conocer, los instrumentos materiales o teóricos que lo perpetúan. Esto implica, ineludiblemente, desplazar su territorio tradicional y sus métodos, analizar sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento y sus reglas de transformación; observar la forma en que se utiliza en ella el saber científico, el modo de delimitar los ámbitos de investigación e intervención, el proceso de formación de sus objetos de conocimiento y de creación de sus conceptos fundamentales; en suma, etnologizar la mirada que dirigimos a nuestros propios conocimientos (Foucault, 1996) y, en primer lugar, a nuestro propio concepto de conocimiento.

15. Una excepción digna de destacarse tiene lugar en un sector de la Educación Física universitaria brasileña, que concibe la disciplina como una práctica pedagógica pero cuyas indagaciones procuran ahondar en los supuestos epistemológicos y en los sentidos políticos que han sustentado históricamente la instalación de las distintas corrientes de pensamiento y acción en este país.

El problema del conocimiento plantea una cuestión previa: la de si él es verdaderamente posible, si los seres humanos podemos conocer efectivamente. La ciencia moderna zanjó esta cuestión sosteniendo que el conocimiento objetivo es posible a condición de que sea obtenido mediante ciertos procedimientos que garantizan su exactitud. La exacta adecuación del conocimiento a la descripción de lo real, de lo que se dice de algo a lo que ese algo es, constituye a la vez la meta de la ciencia y su concepto de verdad. Pero la verdad, como dice Eidelsztein (2001), “es una dimensión introducida en lo real por la palabra” y la palabra, aunque “parece referirse a lo real, no hace otra cosa que oponerse y entramarse con otras palabras” (p. 34). Hasta no hace mucho tiempo, la ciencia negó la mediación de la palabra en el conocimiento humano —no obstante haber sido señalada por distintos investigadores desde bastante antes—, sosteniendo obstinadamente la posibilidad de un acceso inmediato del discernimiento a lo real. La finalidad y el concepto de verdad de la ciencia omiten la evidencia del orden simbólico en el cual los seres humanos nos constituimos y por el cual es ilusoria cualquier aspiración de acceder directamente a lo real, tanto con nuestros sentidos como con nuestra razón. La ciencia tradicional supone una relación necesaria, unívoca y cerrada, entre la palabra que nombra una cosa y la cosa nombrada por una palabra, entre significante y significado, como si el nombre de las cosas estuviera inscripto en las cosas, como si el sentido del mundo estuviera inscripto en el mundo. Pero las palabras no nacen de su correspondencia con las cosas que nombran sino de la relación de oposición entre ellas mismas; son arbitrios, significantes cuyo único valor es su diferencia con todas las otras.

Esto último basta para pensar que la relación de conocimiento no es una relación individual y directa de la percepción o la consciencia, o de ambas, con un mundo externo a ellas y susceptible de ser captado como realmente es, sino una relación entre sujetos de un lenguaje, de un orden simbólico, de una cultura. Pero, entonces, el conocimiento tampoco es el resultado de una reacción individual a los estímulos del medio, como pretende la ciencia tradicional, en cuyo extremo la célebre fórmula del conductismo (EZR; EstímuloZRespuesta) reduce su adquisición a un “proceso físico y fisiológico del que ha desaparecido la dimensión del sentido (un proceso que ya no es atribuible a sujetos conscientes, sino a meros objetos susceptibles de cierto tipo de reacciones)” Faerna (1996). Por el contrario, el conocimiento es, en sí mismo, una acción social y, más precisamente, cultural, en tanto la cultura “implica la estructura del len-

guaje y la operación del significante” (Eidelsztein, 2001). Pero, entonces, el sentido no es del mundo o del objeto sino que pertenece a los sujetos, no se descubre por la percepción o la consciencia sino que se construye históricamente —por ende políticamente— en el devenir de la acción humana. Por eso mismo, las categorías que construimos para pensar el mundo nos parecen perpetuas y universales, de modo que apenas un sentido cobra cuerpo y se desarrolla, se expande en la sociedad y se encarna en cada uno de nosotros, nos parece que siempre ha estado allí, que siempre ha sido así. Por eso, apenas un siglo de Educación Física científica, fundada en los conceptos y procedimientos propios del estudio de la naturaleza, ha bastado para que nos resulte muy difícil pensarla de otra manera. Incluso, porque la hemos hecho con las categorías de la ciencia, la historia de la Educación Física sitúa en el origen a la Gimnástica, a la que los helenos consideraron *episteme*¹⁶ (ciencia), e ignora a la *paidotribia*, que la precedió pero como práctica, como “saber-hacer”. En Aristóteles, por ejemplo, el saber, o la ciencia (*episteme*), se destaca por perseguir el “por qué” de las cosas, la comprensión de los principios que las determinan, “la cual puede obtenerse únicamente por la inteligencia superior que opera con relaciones abstractas y lenguaje -lo que distingue al *sabio*, que conoce principios generales y posee una ciencia que puede enseñar mediante la palabra” (Faerna, 1996: 21), del experto, del que ha adquirido una habilidad o un saber-hacer. Probablemente, como señala el propio Faerna (1996: 22-23), Aristóteles quedó atrapado en el desprecio por el conocimiento vinculado a fines materiales y en una clasificación estática rígida de los saberes. Sin embargo, en él la ciencia todavía constituye una práctica que opera con el saber de determinada manera, en primer lugar, como he dicho ya, estableciendo relaciones formales, coherentes y comunicables. En esa comprensión, la verdad todavía puede ser “un efecto del saber, o sea, de la articulación de los significantes, que se introduce en lo real a través de la pregunta del sujeto” (Eidelsztein, 2001). La verdad como exactitud, como adecuación del lenguaje a lo real y, sobre todo, el proyecto de acumular conocimiento, de una especie de acumulación capitalista en la ciencia, son

16. Como lo atestigua que Filóstrato haya declarado «A la Gimnástica, nosotros la consideramos ciencia» (*Sobre la Gimnástica*) y que Galeno la haya definido como «la ciencia de los efectos de todos los ejercicios» (Thrasylbulos).

mucho más recientes. Se vinculan más con la aplicación de la ciencia a la industria, que con la ciencia en sí misma (Koyré, 1994) dicho en otros términos, se refieren más a la tecnología y al conocimiento que al saber.

5. CONCLUSIONES

En los apartados anteriores expuse el problema de identidad de la Educación Física valiéndome tanto de la crítica de los tratamientos que se han hecho de él, como de su análisis en relación con los elementos que entiendo lo constituyen: ella misma, el saber y el orden simbólico. Resta considerar qué puede concluirse respecto de la identidad actual y futura de la Educación Física.

1. La noción de crisis de identidad no explica el problema. En su lugar es preciso considerar el concepto de *alienación*, dado que el único rasgo concluyente que identifica a la Educación Física desde fines del siglo XIX —en sentido estricto, durante toda su existencia— es su alienación en el discurso de la ciencia moderna. En ese discurso se originan: la diversidad de las prácticas, ya que incluye a la Educación Física en la medicalización indefinida de la sociedad y promueve una síntesis entre salud y actividad física que implica al deporte; la heterogeneidad de las doctrinas, en tanto la especificidad propia de las disciplinas científicas las hace insuficientes para explicar la complejidad de una práctica que articula problemas físicos, psíquicos, sociales, culturales, económicos, políticos; la ambigüedad de las representaciones sociales, pues no nos concede la posesión de un saber sino el dominio de una técnica o de un conjunto de técnicas, de un saber-hacer que se supone aplicable, con más o menos variaciones, en cualquier situación relacionada con la higiene o la salud física y mental;¹⁷ la fractura del campo laboral, dado que una serie de expertos pueden ejercer con ahorro las distintas especialidades técnicas. Es ese discurso y no la ciencia —*esa* ciencia, no la ciencia— el que requiere a la Educación Física poseer un objeto de estudio; le demanda la investigación experimental y estadística del organismo, incluido el cerebro; la reduce a un espacio de aplica-

17. La enseñanza escolar también aparece vinculada con la medicalización o el rendimiento. Los profesores de Educación Física no damos clases, aplicamos «estímulos»; no enseñamos, «desarrollamos».

ción. No se trata, entonces, de una crisis sino de un defecto en la identidad: la Educación Física moderna no es el resultado de la reflexión de los entonces maestros de Gimnástica —que, como vimos, tampoco habían recuperado la Paidotribia —original— sino de la intervención de su práctica por el discurso de los fisiólogos, fundado en la autoridad-Ge-la-crência.

2. Actualmente, el discurso de la Educación Física “científica” está representado por las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte y por los proyectos de una Ciencia del Movimiento Humano, o de la Motricidad Humana, en las que sólo me detendré¹⁸ para señalar que, según puede leerse en sus publicaciones, la Educación Física no cuenta entre esas ciencias sino que constituye su manifestación o área pedagógica, es decir, el espacio en que el conocimiento científicamente adquirido se aplica técnicamente en la enseñanza.

De este modo se perpetúa el problema de identidad, se insiste en instalar dos figuras en un mismo espacio, en separar la producción de la producción del saber, la teoría de la práctica, tal cual en (Galeno, 1947a), para quien el *gymnastes* debía estudiar los efectos de los ejercicios sobre el cuerpo y el *paidotriba* enseñarlos según sus indicaciones, o en Mosso (1894), para quien la Educación Física debía realizarse según las prescripciones de la Fisiología. De ese modo también se parcela la producción del conocimiento y se la aísla de las condiciones reales de aplicación. Consecuentemente, el campo acumula cada vez más conocimientos fisiológicos, psicológicos, sociológicos, históricos y, aún, económicos, pero reflexiona cada vez menos sobre la Educación Física en tanto tal. Las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte apuestan a un conocimiento interdisciplinario imposible (en tanto la interdisciplina no se alcanza yuxtaponiendo disciplinas sobre un objeto), al mismo tiempo que reducen la capacidad de reflexión teórica de la Educación Física, limitándola a calcular la mejor manera de adecuar la acción pedagógica a sus requerimientos.

3. Las ciencias de la actividad física y el deporte no resuelven el problema de identidad de la Educación Física —por el contrario, ahondan su ali-

18. Valter Bracht ha hecho una crítica tan exhaustiva como precisa en *Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*.

neación ni producen un conocimiento apropiado para ejercerla. Pero el sentido de ese discurso no es único ni necesario, como tampoco lo es el de una Ciencia del Movimiento Humano, de la que deben esperarse consecuencias similares, porque las teorías científicas del movimiento humano son, en cualquier caso, teorías de sus causas, procesos y efectos orgánicos; no tratan de la acción corporal sino de los mecanismos y procesos neuropsicofisiológicos que la hacen posible en todos los seres humanos, considerados unificados, equiparables y normales, con lo que prescinden de la condición particular y la separan, al mismo tiempo, del cuerpo y de la cultura, es decir, del sentido. Esto hace prácticamente imposible operar con ellas en las prácticas educativas, en las que la subjetividad y el sentido no pueden excluirse. No obstante, *“estar en posesión de una teoría* —de un sistema de conceptos con los que atrapar cognoscitivamente la —realidad— *es estar en posesión de una práctica* —de una conexión acciones potenciales/fines, conexión inteligente y, por tanto, mediada —simbólicamente— *con respecto al campo de experiencia que la teoría cubre”* —las cursivas son del autor— (Faerna, 1996, p. 18), para decirlo como la epistemología pragmatista.

La alienación de la teoría de la Educación Física moderna por los sistemas conceptuales de la Fisiología y la Psicología —y, a través de ellos, por los postulados de la epistemología —empirista— no fue sin efecto sobre su identidad y su práctica, ya que conectó potencialmente sus acciones con los fines de la medicalización de la sociedad. Por tanto, la Educación Física se debe una teoría no del movimiento humano sino de su práctica, una teoría que recupere la experiencia corporal-educativa, la explique y la comunique. Una teoría de la práctica de la Educación Física debe reflexionar sobre el campo de experiencia que procura cubrir. Campo a la vez real y simbólico, construido históricamente y situado socialmente en el que, —a partir del cuerpo y el movimiento de los actores (alumnos y maestros), de la enseñanza, del conocimiento transmitido, del modo en que en él se utiliza el saber científico—, se delimitan los métodos y los ámbitos de investigación e intervención, se forman los objetos de conocimiento, se crean los conceptos fundamentales y los instrumentos materiales y teóricos que los sostienen; en suma, todos y cada uno de los elementos que lo constituyen como campo de saber, así como sus condiciones de existencia, sus leyes de funcionamiento y sus reglas de transformación, adoptan formas y contenidos diferentes de los que adoptan en otros campos.

4. El proyecto de una teoría de la práctica de la Educación Física empieza por subrayar las múltiples dimensiones del saber y de la práctica. En lugar

de seccionar el saber y jerarquizarlo, dividiéndolo, por ejemplo, en conocimiento puro y aplicado, procura recuperar los caminos de ida y vuelta que comunican los saberes teóricos, técnicos y prácticos¹⁹ articulados en la acción. A partir de esta premisa, la verdad teórica, científica, no es de un orden diferente o de otra naturaleza que la que buscan los profesores y profesoras en sus prácticas cuando aplican la inteligencia y la razón para realizar sus fines; aún si ellos se equivocan o analizan e interpretan la realidad con herramientas no científicas, aún si sus sentimientos son diferentes o se representan el fin de un modo distinto no exento de orientaciones valorativas, el sentido último de lo que hacen es el mismo. En cualquier caso, esos errores, sentimientos y valoraciones tienen las mismas explicaciones para los investigadores científicos y para los profesores “prácticos”, aunque la ciencia, dado el carácter diferido de su relación con las acciones reales —la ciencia, decía Bourdieu (1985) llega siempre después de la —batalla— puede manipular, redefinir y recrear las situaciones que investiga de un modo que, a menudo, supera considerablemente las expectativas de una situación práctica posible. La verdad tampoco está en un lugar distinto al de las prácticas mismas, si no se las piensa como un espacio de aplicación de la teoría o, por el contrario, como una fuente inspiradora de la teoría, lo que lleva a concebir sus relaciones como un proceso de totalización, tanto en un sentido como en el otro, a suponer que la teoría o la práctica pueden constituir la totalidad de un conocimiento, o un conocimiento total, respecto de un campo determinado. Son efectos simétricos de esta visión totalitaria tanto la abierta descalificación del saber de la teoría con que muchos profesores preguntan a los investigadores: “¿usted dicta clases?”, como la secreta invalidación del saber de la práctica con que muchos de estos últimos piensan “ustedes no saben nada”. En la acción, teoría y práctica se remiten la una a la otra y se relevan recíprocamente, pero de un modo parcial y fragmentario. “Ninguna teoría puede desarrollarse sin encontrar una especie de muro y se precisa de la práctica para perforar el muro” (Deleuze, citado en Foucault, 2000, p. 8) y viceversa.

19. Aristóteles clasificó el conjunto del saber en tres modalidades: un saber técnico o productivo (epistémē *poietiké*), un saber práctico o prudencial (epistémē *praktiké*) y un saber contemplativo o especulativo (epistémē *theoretiké*), entre los cuales este último era el más valioso y noble. De aquí la posterior distinción entre conocimiento puro y aplicado.

Por otra parte, las prácticas de la Educación Física no se reducen al acto de dar clases ni su saber al que se requiere para ello, cualquiera sea. Por el contrario, se encuentran múltiples dimensiones del saber y de la práctica cuando se entiende a estas últimas, sencillamente, como formas de hacer (pensar, decir) dotadas de cierta racionalidad y cierta recurrencia, con lo que se incluye en el concepto “práctica” toda la producción material y simbólica, actual e histórica, hecha en el campo.

5. Una teoría de la práctica de la Educación Física no tiene el propósito de expresar, traducir o aplicar la práctica sino el de *ser* “(...) una práctica. Pero local y regional” (Foucault, 2000, p. 9), contrariamente a la idea de totalidad implícita en el concepto mismo de movimiento humano o de actividades físicas. No se trata de una cosmovisión, de una solución completa y acabada para todos los problemas del movimiento humano y su enseñanza, sino de una caja de herramientas. Es necesario que sirva, que funcione, que haya gente que pueda servirse de ella, empezando por el propio teórico (Deleuze, citado en Foucault, 2000, p. 10). Se trata de recuperar formalmente nuestro saber en tanto que profesores de Educación Física y no de intervenirlos nuevamente, como la Gimnástica y la Educación Física “científica”, con un saber académico externo. Aún más, se trata de reconocer que los educadores corporales, en tanto que sujetos de una práctica y un saber que no se constituye sin nosotros, formamos parte del concepto mismo de Educación Física.

Esta realidad, la existencia de una institución social destinada a la educación corporal, que define y circunscribe precisamente el ámbito de reflexión teórica en Educación Física con independencia de que se haga efectiva dentro o fuera de la escuela, pasa desapercibida para la visión tradicional de la ciencia. Sin embargo, aunque una teoría de la práctica de la Educación Física implica, forzosamente, diferenciarse, liberarse, de la alienación que impone esa visión —Foucault (2000) ha mostrado que la teoría está, por naturaleza, en contra del —poder—, ella debe hacerse adhiriendo a la forma científica de explicar, que se caracteriza por tener que diferir continuamente al futuro la conclusión definitiva y, por tanto, por dejar siempre abierto e incompleto su programa explicativo. Pero es preciso incluir, de todos modos, que el saber es causa de cambios a través de lo que falta en él y no de su acumulación.

REFERENCIAS

- Bourdieu, P. (1985). " Lección inaugural" , impartida el 23 de abril de 1982 en la cátedra de Sociología del Colegio de Francia. *Sociología y Cultura*.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J., & Passeron, J. (1999). *El oficio de sociólogo*. México: Siglo XXI.
- Bracht, V. (1992). *Educação Física e Aprendizagem Social*. Porto Alegre: Magister.
- _____ (1999). *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Editora UNIJUÍ.
- Cagigal, J. (1982). *Anatomía de un gigante*. Valladolid: Miñón.
- Crisorio, R. (1995). Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física. *Serie Pedagógica* , II, 175-192.
- Descartes, R. (1977). *Meditaciones metafísicas*. (V. Pinedo, Trans.) Madrid: Alfaguara.
- Eidelsztein, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Buenos Aires: Letra Viva.
- Faerna, A. (1996). *Introducción a la teoría pragmatista del conocimiento*. Madrid: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1991). *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*,. Buenos Aires : Siglo XXI.
- _____ . (1996). *La vida de los hombres infames*. La Plata: Altamira.
- _____ . (2000). *Un diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Galeno. (1947a). De sanitate tu en da. En Galeno, *Obras de Galeno*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- _____ . (1947b). Thrasybulos. En Galeno, *Obras de Galeno*. La Plata: Universidad Nacional de La Plata.
- González, A. (1988). Etimologías médico-antropológicas. 'Soma' y 'Psikhe': dos conceptos clásicos, sus variables en los escritos griegos y la proyección filosófica actual. *Quirón* , XIX (1), 76-80.
- Gruppe, O. (1976). *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física* . Madrid: INEF-Madrid.

- Hegel, G. (1988). *Principios de la Filosofía del Derecho*. Barcelona: Edhasa.
- Homero. (1999). *La Ilíada*. Buenos Aires: Losada.
- _____ (2001). *La Odisea*. Madrid: Alba.
- Jacob, F. (1977). *La lógica de lo viviente*. Barcelona: Laia.
- Kitto, H. (1966). *Los griegos*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Koyré, A. (1987). *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo XXI.
- _____. (1994). *Pensar la Ciencia*. Barcelona: Paidós.
- Lacan, J. (1987). Los cuatro conceptos fundamentales del psicoanálisis. En J. Lacan, *El Seminario, Libro 11*, (p. 239). Buenos Aires: Paidós.
- Le Boulch, J. (1993). El lugar de la Educación Física en las Ciencias de la Educación. *Actas del Primer Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata: Departamento de Educación Física FaHCE-UNLP.
- _____ (1991). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosso, A. (1894). *La educación física de la juventud*. Madrid: Ubrería de José Jorro.
- Popper, K. (1989). *La lógica de la investigación científica*. Buenos Aires.
- Rasch, P., & Burke, R. (1985). *Kinesiología y Anatomía aplicada: La ciencia del movimiento humano*. Buenos Aires: El Ateneo.
- Soler, C. (1993). El cuerpo en la enseñanza de Jacques Lacan. *Estudios de Psicología*, I, 93-114.

EN LA BÚSQUEDA DE LOS ELEMENTOS CONSTITUTIVOS DE LA MOTRICIDAD QUE LA CONFIGURAN COMO DIMENSIÓN HUMANA

Margarita María Benjumea Pérez*

1. INTRODUCCIÓN

Tradicionalmente —podría decirse que casi con exclusividad—, a la Educación Física le ha sido asignado el estudio, tratamiento, instrucción e intervención del ser humano desde sus posibilidades de movimiento, buscando potencializar éste en pro del incremento de condiciones vitales, de rendimiento y de regulación de comportamientos. Es evidente que esta área de conocimiento permaneció en un largo periodo de letargo para su desarrollo epistémico, evidenciando la dependencia casi total de sus sustentos conceptuales en las teorías emergidas de otras ciencias como las Físico-biológicas, y en paradigmas ‘duros’ que subyacen en la concepción mecanicista y reduccionista del ser humano, propios del pensamiento Dualista – Cartesiano.

Es sólo a partir de la segunda mitad del siglo XX y luego de los aportes de la Neuropsicología (Psicomotricidad) y la Filosofía (paradigmas Fenomenológico y de la Complejidad), donde emerge una nueva posibilidad de concebir lo humano, su realidad y relación con el universo. A esta nueva intención de ahondar en la visión de la integralidad del ser se suman muchas ciencias, principalmente las ‘Sociales y Humanas’, poniendo de manifiesto una rápida eclosión de corrientes teóricas entre las distintas disciplinas y al interior de ellas mismas, presentándose así la necesidad de interactuar desde la interdisciplinariedad para el desarrollo del conocimiento.

* Profesora Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia. Medellín, Colombia.

En la última década el tema sobre la *necesidad del desarrollo epistemológico en torno a la Motricidad Humana* ha sido objeto de discusión en diferentes países y desde varias áreas del conocimiento; inquietud emergente desde la reflexión académica de la Educación Física pero que, en la actualidad, alcanza otras latitudes y congrega diferentes profesionales desde distintos escenarios. Se perfilan ya asomos a teorías más sólidas en torno a una comprensión de dialécticas conceptuales como Corporeidad-Movimiento- Motricidad y su relación con el Desarrollo Humano, entre otros, desde la complejidad que estos demandan.

Sin embargo, uno de los asuntos determinantes para estudiar y comprender un fenómeno cualquiera, sería el entender *cuáles son los elementos que lo constituyen*, y éste, para el caso de la motricidad, es un asunto que aún queda por resolver dado que, dependiendo del paradigma desde donde éste sea presentado, asume unos elementos constitutivos diferentes.

El texto que se presenta a continuación es el producto algunos recorridos conceptuales, inquietudes, posturas y desarrollos alcanzados hasta ahora; con la tímida pretensión de un acercamiento al objeto propuesto, dado que el proyecto aún se encuentra en desarrollo.

2. PUNTO DE PARTIDA

El tema objeto de investigación que hoy me asiste, "*Los elementos constitutivos de la motricidad como dimensión humana. Fundamentos epistemológicos*" subyace en la comprensión básica de tres asuntos nodales: Epistemología (*episteme*), Constitutivo (constituyente) y Motricidad.

La Epistemología se presenta como una reflexión en torno a la teoría del conocimiento y, de forma central, al conocimiento científico; es el "discurso sobre la ciencia", caracterizado por ser esencialmente teórico y no técnico, dado que, describe de forma principal los 'fundamentos' de un conocimiento y no directamente sus aplicaciones.

Michel Foucault refiere el concepto de *Episteme o Campo epistemológico* "a la estructura subyacente y, con ello inconsciente, que delimita el campo del

conocimiento” (citado por Ferrater, 2004); para este autor, la *episteme* es el lugar desde el cual el hombre conoce y actúa de acuerdo con las reglas estructurales resultantes de una construcción de conocimiento. Es así como la *episteme* no tiene continuidad ni historia global o general de una idea, no hay progreso histórico, es algo que se da en un contexto cognoscitivo; es una noción de estructura profunda no producida por acciones individuales y colectivas del hombre; es “concepción del mundo y de la vida, o de una visión de éstas” donde los puntos principales no son las conexiones, sino las discontinuidades, las rupturas, la ausencia total de un centro. Desde esta perspectiva la *episteme* se acerca a la concepción de paradigma.¹

“La Epistemología se pregunta por los factores sociales, culturales, ideológicos, filosóficos y políticos implicados en el hacer específico de cada ciencia, revelando el proyecto que la fundamenta, una vez que todo enunciado epistémico, según Foucault, es un enunciado político-moral”, escribe Paulo Fensterseifer (2005). Así mismo, el pensamiento epistémico es pre teórico, funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo.

Según Flórez (2005), el desarrollo del *conocimiento en general*, la *verdad* de los juicios en su atribución y en su conformidad con los objetos reales, la descripción de las características del sujeto cognoscente y de las etapas por las que atraviesa camino a la reflexión, la definición de criterios de verdad y de objetividad, son, entre otras, consideraciones que configuran una disciplina filosófica particular denominada *teoría del conocimiento*, presente en casi todo sistema filosófico desde la Antigüedad.

De igual forma, en sus consideraciones, Flórez (2005) resalta la notoria diferencia entre la *teoría del conocimiento* (que alude a la forma del conocimiento en general), con el moderno concepto de *epistemología* (que literalmente significa *teoría de la ciencia*), siendo éste, “un estudio sobre una ciencia particular más o menos constituida tomada como objeto, métodos, estructura

1. Definición conceptual de epistemología.

organizativa, criterios de verificación y de validez, etc. De este modo el concepto de epistemología toma dos rutas; la que privilegia las '*epistemologías regionales*', que son el fundamento construido a partir de las necesidades particulares de cada ciencia y del profundo conocimiento de la misma y, una segunda que enfoca el sentido de la '*epistemología general*', la cual reflexiona sobre el conocimiento científico de objetos, problemas para-científicos, filosóficos o de lenguaje que, de alguna manera, comparten diferentes ciencias y que se han constituido en ejes de reflexión común y más integrales que desbordan las fronteras disciplinares particulares, proyectándose a una construcción desde la interdisciplinariedad, como lo han hecho Meyerson, Cassirer, Brunschvicg, Bachelard, Sneed, Kuhn, Popper, Piaget, etc., desde diferentes perspectivas" (Flórez, 2005, p. 34).

En este sentido, al indagar frente a las concepciones conceptuales que asisten la '*epistemología*', pueden encontrarse rutas que enfoquen su tarea de conocimiento, unas hacia la revelación o el descubrimiento y otras que centran su interés en la justificación de un fenómeno como proceso cognitivo desde una reconstrucción lógico-formal.

El segundo asunto nodal de este proyecto es el que refiere a lo '*Constitutivo*'; según Ferrater (2004, p. 669), la comprensión filosófica del término significa fundación, principio o comienzo, acción de echar los cimientos de algo; en latín, simboliza 'arreglo', 'disposición', 'orden', 'organización'. En el pensamiento romano, la creación tiene, ante todo, una significación jurídica: 'ley', 'estatuto', 'edicto', 'decreto', sin embargo no se queda sólo en la construcción de la norma, sino que alcanza un sentido de ser por excelencia, la forma concreta para engendrar la realidad. En cambio, dentro del cristianismo, el hecho del '*constituere*' no refiere sólo el fundar o el establecer, sino el crear propiamente dicho. Como puede observarse, en el término 'constitución' subyacen significados muy diversos que, aunque centrados en la acción de fundar, fluctúan entre la creación y la simple ordenación de lo dado.

El fundamento conceptual de este término que asiste esta propuesta, se fundamenta en los postulados kantianos, para los cuales lo 'constitutivo' demarca los conceptos puros del entendimiento de un asunto particular, o categorías de éste, dado que '*constituyen*' (fundan, establecen) el objeto de conocimiento; la función de estas categorías es por tanto, hacer de lo '*dado*' algo dispuesto, ordenado (constituido) en objeto de conocimiento.

Así mismo, de acuerdo con Ferrater (2004), alimentan este sustento los aportes de Carnap quien, a pesar de haber utilizado el término ‘constitución’ en un sentido distinto, parte de anteriores postulados, muestra la intención de su reflexión desde su apuesta teórica de la *Konstituttions theori*, con la cual pretende despejar el camino que permita la superación definitiva del dilema entre el ser ‘engendrado’ y el ser ‘conocido’ del objeto. De tal modo, construir debe ser considerado desde un punto de vista puramente neutral que no prejuzgue cuestiones de índole metafísica, dado que la “la finalidad de la teoría de la constitución consiste en la erección de un sistema de constitución, es decir, de un sistema de objetos (o conceptos) ordenado de acuerdo con diferentes grados”, planteando cuatro problemas fundamentales:

- 1) Elección de un punto de partida, un primer grado, sobre el cual pueden fundarse los demás.
- 2) Determinación de formas recurrentes dentro de las cuales se realiza el paso de un grado al siguiente.
- 3) Investigación del modo en que son constituidos los objetos de diferentes especies por la aplicación gradual de las formas. Y por último,
- 4) Precisar la forma general del sistema, con lo cual, según la Teoría de la Constitución de Carnap, ‘constituir’ equivale, en el fondo, a ‘reducir’ “pero sin que esta reducción deba entenderse como derivación ontológica de objetos, sino como proceso de transformación de proposiciones sobre unos objetos en proposiciones sobre otros”. (Ferrater, 2004, p. 670).

El tercer asunto nodal, la *Motricidad*, se constituye en el concepto articulador central de este proyecto, para el cual parto de una concepción que se asienta esencialmente —más no de forma exclusiva— en la presentada por la comunidad académica de la Ciencia de Motricidad Humana, movimiento que se ha inspirado predominantemente en la tesis doctoral de Manuel Sergio (1987) realizada en la Universidad Técnica de Lisboa (Portugal) y titulada “Para una epistemología de la motricidad humana”, en la cual presenta los prolegómenos de lo que para él es la nueva Ciencia de la Motricidad Humana, desde donde pretende interpretar las múltiples prácticas que el ser humano realiza desde la motricidad y acoger los fines pedagógicos orientados a potenciar el desa-

rollo humano. En 1999 se creó la Asociación Española de Motricidad Humana (SEMH) y a partir de ese momento se han formado Sociedades Científicas de Motricidad Humana en España, Portugal, Brasil, Grecia, Chile, Argentina y Colombia, entre otras, con el fin de continuar desarrollando y profundizando en el asunto epistemológico y práctico. Asumimos el concepto de *Motricidad* como fenómeno eminentemente humano, que manifiesta la interrelación permanente de todos los procesos del ser y se constituye en la forma de expresión de su integralidad. Se concibe como acto consciente e intencionado que desborda los asuntos biológicos y neurofuncionales y trasciende a los más altos procesos de complejidad humana: motor, cultural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual, etc., donde subyacen fundamentos propios de la herencia filogenética enraizados en la construcción ontogénica de la historia social.

La motricidad, en las diferentes conceptualizaciones, está acompañada de otra serie de adjetivos que la califican como: manifestación del ser corpóreo, conciencia concreta y creadora, medio de exploración multisensorial, presencia viva de la historia social transformada y transformadora a través de la adaptación al entorno, elemento que sintetiza la capacidad humana para desarrollar permanentemente el propio potencial personal y responder a los retos del ambiente.

Se evidencia que la motricidad establece una relación insuperable con la *corporeidad* y asume como uno de sus componentes el *movimiento* (entendido como ejecución bio-mecánica) pero lo trasciende a fenómenos más integrales y complejos en la comprensión del ser, dado que, por medio de la motricidad, el sujeto desarrolla la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el universo; transmite y recrea valores determinados cultural, geográfica, política e históricamente, en la puesta en escena de las Expresiones Motrices, entendidas como

(...) aquellas manifestaciones de la motricidad que se hacen con distintos fines. Lúdico, agonístico, estético, preventivo, de mantenimiento, rehabilitación y salud, entre otros; organizados siguiendo una lógica interna y que establece un código legitimado en un contexto social, y por el cual se admiten y/o prohíben unos gestos, se ofrecen pautas de comportamiento, se crean actitudes y se promueven creencias. Pese a ser repetitivas e instrumentales, éstas acarrearán una intención subjetiva del ejecutante que les otorga un significado especialmente im-

portante en la construcción del concepto cultura somática. (Grupo de investigación Cultura Somática).

Esta denominación ha emergido en la construcción curricular de la comunidad académica del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, a través del Grupo de Investigación Cultura Somática; este término tiene un nivel de comprensión cercano al concepto de *acción motriz* en la motricidad, planteado por Pierre Parlebas, Manuel Sergio, Anna Feitosa y otros. Sin embargo, para nuestra comunidad se constituye *la expresión motriz* como un escenario que permite mayor accesibilidad y riqueza para explorar y abordar la comprensión compleja de las manifestaciones de la motricidad. En este sentido, me refiero a manifestación motriz, acción motriz o expresión motriz como conceptos hermanos, más no iguales.

Parto de la premisa de que la *motricidad* y la *corporeidad* constituyen dimensiones centrales del Ser: punto de partida, centro de acción y punto de llegada de lo humano; eje de relación con el mundo de la vida. Aquí, el movimiento humano juega un papel protagónico; en el universo todo se mueve y allí todo tiene una lógica natural que crea efectos hasta convertirlos en realidades complejas llenas de significado y significante. En esta realidad, el cuerpo y la motricidad (como su expresión), son a la vez: territorio-espacio-escenario, escena-tiempo-realidad, donde subyace una identidad individual, colectiva, social y cultural.

Si como fuente de construcción de conocimiento la epistemología pretende la elaboración discursiva en torno a un fenómeno, considero que la reconceptualización analítica y global de los *elementos constitutivos de la motricidad que la configuran como dimensión humana* será un aporte significativo a su fundamentación epistémica, proyectando una apuesta en perspectiva interdisciplinar, que no pretende crear un uso continuo de analogías ni, mucho menos, realizar una sumatoria de conceptos provenientes de diferentes disciplinas sino, por el contrario, aspirar a la superación de las lecturas parciales existentes alrededor de estos constituyentes, en una intención de develamiento, disposición y ordenamiento no jerárquico, como requisitos, cimientos y fundantes, a partir de la premisa que hoy me asiste de que “la Motricidad desde su esencia fenomenológica y compleja emerge como un concepto transdisciplinar”.

3. LA MOTRICIDAD: UN CONCEPTO TRANSDISCIPLINAR

La apropiación de la *motricidad*, como dimensión expresiva de la integralidad del ser, requiere de una construcción tejida a partir de los aportes de muchas disciplinas, asuntos que han de aflorar como sus Constitutivos. Esta red de sentido tiene su sustento teórico en las ideas presentadas por Edgar Morin (1994) en torno a su pensamiento y desde la complejidad, que subyace tras la propuesta de la *transdisciplinariedad* como una opción de desarrollo del conocimiento a partir de la comprensión real de lo complejo en el mundo de la vida. Para llegar a la comprensión de los significados que devienen en el término *transdisciplinar*, hemos de hacer un recorrido previo por los andamiajes de la *disciplina*, *interdisciplina*, *polidisciplina* y *transdisciplina*, como lo plantea Morin (1994).

La Disciplina como categoría organizacional socialmente instituida en el marco del conocimiento científico², se presenta como la diversidad de los dominios que poseen las ciencias, su división y especificidad en cada área de forma autónoma para delimitar sus territorios y el manejo técnico de las teorías que le son propias.³

2. La organización disciplinaria fue instituida en el siglo XIX, particularmente con la formación de las universidades modernas, luego se desarrolló en el siglo XX con el impulso de la investigación científica; esto quiere decir que las disciplinas tienen una historia: nacimiento, institucionalización, evolución, dispersión, etc.; esta historia se inscribe en la de la universidad que a su vez está instalada en la historia de la sociedad; de tal modo que las disciplinas surgen de la sociología de las ciencias, de la sociología del conocimiento y de una reflexión interna sobre ella misma, pero también de un conocimiento externo. (Véase pensamientoComplejo@sinectis.com.ar en <http://www.tecnologicocomfacauca.edu.co/Imágenes/archivos/Sobre%20la%20Interdisciplinariedad.pdf>)

3. El análisis hecho por Morin frente a las disciplinas, plantea una valoración a la especialización propia de ellas, dado que les reconoce el dominio de sus competencias, aspecto que le da el carácter de científicidad; pero a su vez, presenta la preocupación por el riesgo de hiperespecialización, que deviene en la "cosificación del objeto de estudio", perdiéndose la mirada de las relaciones que este objeto posee en su medio propio, y creando territorios "parcelas del saber"

Parafraseando a Morin, *la Interdisciplinariedad* puede ser concebida desde dos lecturas. Una, desde el encuentro de diferentes disciplinas en un mismo espacio, encuentro que es lo denominado como Multidisciplinariedad por otros autores, entre ellos Max-Neef (1998), y ha sido interpretado como acumulados de temas sentados alrededor de una problemática pero sin compenetración real; y otra como ese encuentro dotado de intercambio y cooperación que permitiría un encuentro significativo. La *Polidisciplinariedad* constituye un acercamiento de disciplinas en torno a un proyecto u objeto que les es común, interaccionando estrechamente alrededor de éste.

La *Transdisciplinariedad* en cambio, constituye esquemas cognitivos que pueden atravesar las disciplinas y entretrejerse en torno a un objeto o fenómeno común a propósito de leer su complejidad. Ésta perspectiva no intenta reducir al ser humano a una definición o disolverlo en estructuras formales; reconoce la existencia de diferentes niveles de realidad regidos por distintas lógicas, en la intención de no buscar el dominio de muchas disciplinas, sino la apertura de todas ellas a aquellos conceptos o ejes conceptuales que las atraviesan y las trascienden.⁴

impenetrables por otras áreas que a su vez puedan interesarse en el mismo objeto. Igualmente presenta los conceptos de *usurpación y migraciones interdisciplinarias* en la historia de las ciencias, como esas rupturas de las fronteras disciplinarias dadas por la usurpación de un problema propio de una disciplina sobre otra.

4. En este mismo sentido, un grupo de intelectuales preocupados por el devenir de los seres humanos en un mundo complejo como el que habitamos, manifestaron públicamente en 1994 su proclama: "Carta de la transdisciplinariedad" en el Convento de Arrábida, el 6 de noviembre de 1994; cuyas ideas centrales giraron en torno a la preocupación por la proliferación actual de las disciplinas académicas y no-académicas que no permiten una mirada global del ser humano. Se hace necesario entonces, una inteligencia y un conocimiento planetario para entender el desafío contemporáneo material y espiritual de la complejidad de nuestra especie y afrontar la amenaza que significa la tecnociencia desde la lógica de la eficacia por la eficacia.

Siguiendo las ideas del autor francés, la transdisciplinariedad reside en la unificación semántica y operativa de las acepciones *a través y más allá* de las disciplinas, en una racionalidad abierta, en torno a las nociones de «definición» y «objetividad», igualmente abierta a la reconciliación en el diálogo de las distintas ciencias, en actitud de apertura a las religiones y mitos, a la transcultura, al respeto absoluto y saber compartido de las alteridades, unidas en una vida común sobre el mismo planeta, en una actitud de rigor, apertura y tolerancia donde cohabiten razones y verdades contrarias a las propias y en una valoración de la existencia de un horizonte transhistórico donde una educación auténtica juega un papel primordial en enseñar a contextualizar, concretar y globalizar. En palabras textuales de la *Carta de la transdisciplinariedad*, “La educación transdisciplinaria reevalúa el rol de la intuición, del imaginario, de la sensibilidad y del cuerpo en la transmisión de los conocimientos” (Anes, et al., 1994).

La situación actual pone de manifiesto un reto a los interesados en la comprensión de la Motricidad, a reclamar un enfoque global e integral desde una apuesta transdisciplinar, en el interés por rebasar los límites de las especialidades sin negarlas, para llegar así a una dimensión de mayor alcance aprehensivo y a un nivel superior de pensamiento y conclusiones, como las propuestas por el paradigma de la complejidad.

4. ¿DESDE QUÉ ÁREAS DEL CONOCIMIENTO SE ABORDA LA MOTRICIDAD EN SU CONFIGURACIÓN DE DIMENSIÓN HUMANA?

Rastrear los *fundamentos disciplinares que sirven de piso teórico a los elementos presentados como constitutivos del movimiento humano que se configuran hoy como propuesta contemporánea, dando un sentido complejo e integrador a la motricidad*, es un ejercicio que se realiza metodológicamente a partir de un análisis documental; para este efecto se ha elegido entre muchas propuestas de clasificación de la ciencia, la organización taxonómica que las presenta en tres grandes grupos: *las Ciencias Exactas y Naturales; Sociales y Humanas; y Ciencias del Espíritu*, con un acercamiento mayor a aquellas disciplinas que lo abordan.

Las *Ciencias Exactas* son aquellas que sólo admiten principios, consecuencias y hechos, rigurosamente demostrables; a su vez, las *Ciencias Naturales*, son aquellas que tienen por objeto el conocimiento de las leyes y propiedades de los cuerpos del reino animal, vegetal y mineral. El desarrollo del conocimiento científico tuvo durante muchos siglos y casi con exclusividad el fundamento explicativo de los fenómenos del universo y de los seres que en él habitan, desde estas áreas.

La *Biología*, es la ciencia encargada de estudiar los hechos naturales; se enfoca al estudio de los organismos vivos; recoge los conceptos aportados por la Física y la Química para sus comprensiones en torno a los diversos aspectos de los organismos vivos y el desarrollo de la vida en ellos, para lo cual se diversifica en un gran número de especialidades: para el tema que nos ocupa — el ‘movimiento humano’ — haremos referencia sólo a aquellas áreas que lo abordan de forma específica, entre ellas: la Anatomía, Biomecánica, Genética, Fisiología, Filogenia (Filogénesis), Morfología, Ontogenia (Ontogénesis).

Así, la *Anatomía*, estudia la estructura, número, localización y relación de las distintas partes de los organismos vivientes, en especial del humano. La *Biomecánica* se ocupa de las fuerzas mecánicas que se suceden en estos organismos. La *Genética* es la parte de la Biología que trata los problemas de la herencia y la *Fisiología* se encarga del estudio del funcionamiento orgánico de los seres vivos, en tanto que la *Morfología* se ocupa de la forma de los seres orgánicos y las modificaciones que experimentan. La *Filogenia (Filogénesis)* investiga la historia de la evolución de un grupo taxonómico, además de la formación de las especies y su desarrollo en el curso de la evolución y la *Ontogenia (Ontogénesis)*, la formación y el desarrollo de los individuos orgánicos, desde la formación del huevo hasta la edad adulta, atenta a los sucesos externos que los modifican.

Como se ha expresado en distintos momentos del desarrollo de este texto, estos planteamientos, provenientes de los postulados físico-biológicos, han dado ‘estructura’ y fuerza conceptual, por encima de los demás, al movimiento humano, dada la valoración de las explicaciones positivistas en que se suscribe. *Desde sus especificidades se ha nutrido la comprensión del Ser en una visión físico-biológica y anatomo-funcional.*

Las *Ciencias Sociales y Humanas* emergen como una reflexión que intenta superar la visión clásica de ciencia, provenientes del modelo newtoniano de causa - efecto, en el cual hay una simetría entre el presente y el futuro y en el dualismo cartesiano, que plantea fronteras limitadas entre la naturaleza y lo humano, materia y mente, mundo físico y espiritual. Mónica Valle (2005) escribe que la ciencia social se constituye en una empresa del mundo moderno visible a partir del Siglo XVI, la cual busca de forma sistémica desarrollar un conocimiento sobre la realidad con el interés de su validación empírica. Es en el contexto de la universidad donde surgen nuevas y múltiples disciplinas, bajo la creencia de que la investigación sistemática requería la concentración hábil en las múltiples zonas separadas de la realidad.

Para rastrear el movimiento humano en el interior de estas ciencias, se hace una inmersión en disciplinas como la Antropología, la Psicología (Evolutiva, Cognitiva y Social), la Sociología, la Geografía (Humana), la Educación Física y el paradigma emergente de la ciencia de la Motricidad Humana, como disciplinas que en las últimas décadas han interlocutado públicamente frente a esta temática y, algunas de ellas, en las que apenas se empieza a develar que en sus postulados subyacen ejes comunes desde donde tejer el diálogo con la corporeidad y la motricidad.

Este estudio se interesa en *la Antropología*, en tanto ciencia del ser humano que tiene el propósito de interpretar la dimensión biológica y cultural de los grupos, tomando como componentes básicos de conocimiento la triada *naturaleza-cuerpo-cultura* y las resultantes de esta relación; en la *Psicología* como ciencia que estudia los fenómenos y procesos psíquicos del individuo conscientes e inconscientes desde el punto de vista de su interioridad y de su comportamiento (para el caso que nos ocupa, el fundamento mayor proviene de las corrientes Evolutiva, Cognitiva y Social). De igual forma, se adentra en los constructos teóricos de la *Sociología* como disciplina que se enfoca en el estudio de las relaciones sociales de los seres humanos, el comportamiento social y la dinámica de sus instituciones (familia, estado, escuela...). Para este proyecto, el acercamiento se hace desde una mirada contemporánea propuesta por una de sus corrientes micro-sociológicas, que aborda las interacciones cotidianas a través de la pregunta por la corporalidad y la comprensión de los fenómenos en el lugar mismo en que se suceden.

Además, se devela en la *Geografía* como ciencia de los lugares y territorios, específicamente desde la tendencia de la Geografía Humanista, o 'del sujeto', una dinámica contextual en la cual el espacio y el tiempo son abordados como realidades en las que se da la vida en esa cotidianidad depositaria de normas y ejecutora de acciones sobre los objetos y las mismas normas. El espacio como categoría central, escenario en el que el ser humano interactúa con la naturaleza y la sociedad por las que es transformado y a las que transforma, es descrito por Milton Santos (1999) como "conjunto indisoluble de objetos y sistemas de acciones, esencia ontológica que emite resultados históricamente obtenidos, concebido en su propia existencia como: forma- contenido".

La *Educación Física* se asume aquí como área disciplinar, protagónica en las temáticas del cuerpo y del movimiento, cuya concepción ha trasegado por diferentes significados acorde al paradigma filosófico del mundo, del 'ser humano' y de su realidad existencial corpórea, dominante en un momento histórico determinado. En este sentido, este estudio recoge de forma principal las concepciones teórico-prácticas que entienden la Educación Física como área de conocimiento cuyo objeto es el ser humano en su unidad e integralidad y un movimiento portador de significados. Así mismo, se adentra en el desarrollo epistémico que ha alcanzado la *Ciencia de la Motricidad Humana* como paradigma emergente presentado por Manuel Sergio⁵ en su tesis, que nominó "La epistemología para una nueva ciencia: Ciencia de la Motricidad Humana", la cual parte de los postulados de la Educación Física, tiene su historia allí pero la trasciende y no pretende reemplazar ni modificar esta disciplina. Se muestra como una nueva área del conocimiento dentro de las ciencias sociales y humanas, un nuevo paradigma sobre lo humano, que posee su propia identidad, objeto de estudio, corpus teórico y se centra en el valor de la acción (componente del comportamiento humano en general) como eje de conocimiento y en la cultura como conocimiento vivido.

5. Manuel Sergio Cunha da Vieira, filósofo portugués, quien a partir de su incursión en el mundo directivo del deporte de alto rendimiento y luego desde la invitación al mundo académico de la Educación Física, y dada las limitaciones teóricas que encontró en ésta para hacer sus sustentos teóricos, en 1984 presenta en su tesis doctoral " La epistemología para una nueva ciencia: Ciencia de la Motricidad Humana".

En esta perspectiva, las ciencias sociales proponen un espacio para la comprensión y abordaje de la realidad social desde la integración y socialización de los esquemas de coexistencia de vida social, donde el cuerpo y la motricidad se hacen presentes como espacios de representación simbólica.

Ciencias del Espíritu es un concepto proveniente de la filosofía contemporánea. Surgido en parte dentro del idealismo alemán, obtuvo gran desarrollo con Hegel. En la últimas décadas se ha manifestado en una serie de doctrinas que giran en torno al “ser espiritual y /o ser histórico”.

La ciencia central en este campo es la *Filosofía* como área del conocimiento ocupada de los razonamientos encaminados a explicar la naturaleza, relaciones, causas y finalidad del mundo físico, más allá de lo perceptible por los sentidos, y de los hechos espirituales. En este campo nos adentraremos en los paradigmas *Fenomenológico* y el de la *Complejidad*, dado que son las bases fundamentales en que se sustenta la comprensión de la Corporeidad y la Motricidad.

La *Fenomenología*⁶ es una propuesta de reflexión para el entendimiento del cuerpo y su motricidad. Este paradigma filosófico se manifiesta en la intención de describir la íntima relación existente entre el *mundo de la vida* y el *Logos* como una acción social y moral, como una acción comunicativa entre corporeidades que se construyen la una a la otra. Así, su sentido y sus tareas de investigación se han direccionado principalmente hacia la explicación de los fenómenos dados a la conciencia, a la descripción de significados vividos y existenciales, al estudio de las esencias y fenómenos de la experiencia vital del mundo de la vida y de la cotidianidad, a la exploración del

6. Son muchos los autores que han representado esta línea de pensamiento, en su transcurrir histórico: Stumpf, Lambert, Husserl, Kant, Hegel, Harttman, Pierce, Hamilton, Heidegger, M. Ponty, J.P. Sartre, K. Jaspers, Brentano y otros; y han sido ellos quienes desde sus tesis describen la Fenomenología como una acción dotada de analogía, de apertura, de alteridad y de intencionalidad latente; ruta de conexión del espíritu a la ciencia; conciencia moral en la historia humana; ciencia neutral que trata los fenómenos psíquicos en sí y en cuanto contenidos significativos; descripción de las ideas como modo o sentido presente en la mente.

significado del ser humano y hacia la práctica atenta a las meditaciones; es el pensar sobre la experiencia originaria.

En el recorrido que hoy nos ocupa y desde el paradigma fenomenológico, cumple un papel central la corriente teórico-práctica de la *Fenomenología Existencial*⁷ que centra su mirada en la explicación del fenómeno del modo de “ser y estar en el mundo” a partir de las vivencias, la expresión y la subjetividad de las corporeidades. Plantea como categorías centrales la Corporeidad- Especialidad- Temporalidad- y Relacionabilidad, se ocupa de caracterizar la naturaleza de la experiencia que una persona tiene de su mundo y de sí misma e intenta incluir todas las experiencias particulares en el marco total de su ser y estar en el mundo; las cosas que hacen, sienten y dicen las personas tienen un gran sentido.

La concepción de cuerpo que aquí emerge, bien puede denominarse *posmoderna*, en tanto hay una intención de recuperar al sujeto. Plantea superar la racionalidad característica de la *modernidad*, pretende dejar el discurso hegemónico racionalista del mundo y desarrolla nuevas formas de comprenderlo, desde la diferencia en el diálogo con el contexto social e histórico, dado que el ser humano, en el momento en que nace, se incorpora a una cultura, se vincula a una comunidad socialmente constituida e inicia el proceso de humanización o de formación como sujeto.

Merleau Ponty (1975, pp. 215-216) redefine el sentido que se le da a las cosas por la subjetividad del ser corpóreo, otorgando a su vez un papel imprescindible a la *corporeidad*, la *motricidad*, a la *percepción* y a la *gestualidad*, en la forma en que se capta el conocimiento y se da sentido a la existencia, como un llamado que nos devuelve a crear una conexión con la naturaleza, de modo que las reflexiones no surgen de la racionalidad desligada de la realidad vivida, sino de la percepción y la relacionabilidad con ella, donde el espacio y el tiempo son uno mismo. En sus palabras “El mundo no es lo que yo pienso, sino lo que yo vivo”.

7. La Fenomenología existencial, es una corriente teórico-práctica del paradigma fenomenológico que emerge enfáticamente a mediados del siglo XX; sus autores más representativos son Merleau Ponty, Jean-Paul Sartre, Martin Heidegger, Karl Jaspers, Bretano.

El pensamiento fenomenológico existencial gira en torno de la experiencia vivida, rechaza las pretensiones intelectualistas y reconoce “que el sujeto que nace en el mundo nace situado y lo biológico, lo familiar, lo económico, lo social... le condicionan pero no lo determinan, en tanto que la existencia humana sigue siendo el paradigma de lo que ocurre con el organismo biológico y el gesto corpóreo, es un continuo movimiento de superación de lo dado, partiendo de ello, pero abriéndose nuevos significados”, a lo que Merleau-Ponty (1995: 77) llama ‘trascendencia’. Esta visión de ser corpóreo situado, generador de conciencia, expresión y sentido, restituye en la corporeidad las características existenciales del ser.

El *Paradigma de la Complejidad y la Complejidad como Método*, propuestos por Edgar Morin, pueden leerse como un proyecto de conocimiento en búsqueda de estrategias viables para el pensar complejo desde la acción cotidiana físico-bioantropológica y desde una perspectiva científico-filosófico-literaria que permita una praxis ética en el campo tanto del conocimiento académico como de la praxis social,⁸ como lo expresa el autor: “A primera vista la complejidad es un tejido complejo de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y de lo múltiple... es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico”. Morin (1994, p 32).

El propósito central de este paradigma es dilucidar la aparente complejidad e inexplicabilidad de los fenómenos de la vida; sus categorías centrales son: el *caos*, la *corresponsabilidad* y lo *hologramático*. Pretende buscar, explicar y comprender asociaciones totalmente antagónicas como son: orden / desorden, invarianza / variación, continuo / discontinuo, pertenencia / exclusión, dinamismo / estabilidad, lógico / ilógico, irreversibilidad / repetición, autonomía / dependencia, identidad / alteridad, egoísmo / altruismo; elementos éstos, imprescindibles en la aprehensión (conocimiento) de los objetos del mundo como ruta para recuperar el universo empírico, la incertidumbre, la incapacidad de lograr la certeza, de formular una ley,

8. Es durante los años 1976 y 1988 cuando el “Método” como obra, cobra forma y se observa una estructura articulada de conceptos (Morin, 1994: 16).

de concebir un orden absoluto, además de lo relacionado con la lógica que no se puede fragmentar, tampoco aislar o llegar a considerarlas como independientes, sino que por el contrario pertenecen a un sistema y es debido a esta pertenencia que se comportan de una u otra forma.

La complejidad de un fenómeno estará regida por la forma como se establecen y detectan sistemas, subsistemas y sus relaciones con los diferentes puntos de vista a modo *dialógico*,⁹ que además de la *recursividad*¹⁰ y lo *hologramático*¹¹ se constituyen en los tres principios ejes de la complejidad propuestos por Edgar Morin (1994), siendo los elementos diferenciadores de otros pensamientos.

En esta línea de comprensión de un mundo fenoménico y complejo, se visualiza una suerte de esperanza para el emerger de una lectura de lo humano desde el prisma del *Cuerpo y la Motricidad* en una comprensión integral, no simplificada ni reduccionista; un ser hologramático: cuerpo-sujeto, desde las partes al todo y el todo en las partes, y además situado en un contexto, con una expresión motriz intencionada de emociones, sentimientos, conocimientos y operaciones cognitivas, constituyendo así el movimiento consciente y voluntario en un aspecto significativo para el ser y portador de significación de su propia conducta.

5. CONSIDERACIONES FINALES

Sin intención concluyente sino, por el contrario, en actitud de apertura, comparto hoy los acercamientos a la construcción de la malla teórica que el

9. En el principio *Dialógico*, los contrarios coexisten sin dejar de ser antagónicos, a diferencia de la dialéctica, donde la emergencia de un término presupone la superación del contrario.

10. En la *Recursividad* el efecto se vuelve causa, la causa se vuelve efecto; los productos son productores; el individuo hace cultura y la cultura hace a los individuos.

11. El *principio Hologramático* busca superar el principio del "holismo" que no ve más que el todo, y del "reduccionismo" que se limita a las partes.; el principio hologramático ve las partes en el todo y el todo en las partes.

proyecto pretende, en su intento de una reconstrucción analítica de los *Elementos constitutivos de la motricidad* desde un plano más integrado y en una visión interdisciplinaria que permita nuevas comprensiones más integrales y abarcales, como puede leerse en los párrafos del trabajo que acá presento.

De esta forma hago un tímido, precoz y provisional intento de análisis que visualiza *tres macro-categorías* que se presentan como constitutivas de la motricidad y que se interrelacionan dialógicamente así: *los componentes de la motricidad*, como elementos que configuran las partes del todo, provenientes de las distintas áreas que explican el fenómeno del movimiento humano y que aportan a la construcción de este conocimiento, *las características y principios* que asisten la realidad y que le dan su carácter humano de manera que claramente se distinga de los demás y las *manifestaciones* de la motricidad, como espacios tangibles donde pueden leerse, interpretarse y analizarse, tanto los componentes como las características y principios de esa motricidad y que se constituyen, en última instancia, en la expresión manifiesta de esa integralidad del Ser.

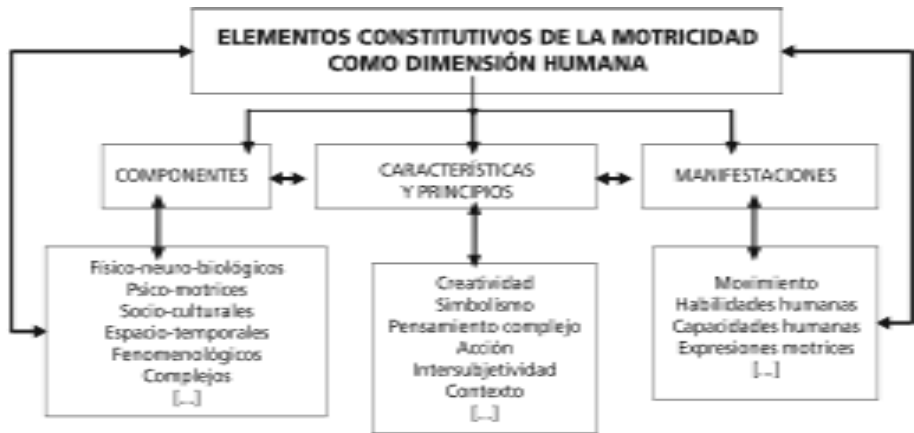


Gráfico 1

Aunque el gráfico anterior sólo presenta las tres macro-categorías que emergen en primera instancia y algunas de las subcategorías que se inscriben en cada una de éstas, y teniendo en cuenta los resultados que hasta el momento se han obtenido, me aventuro a expresar que es posible la comprensión de la complejidad subyacente en los constitutivos de la motricidad, desde la realidad del sujeto que habita en una *corporeidad*, entendiendo así a este Ser como una trama de dimensiones que se encuentran en interacción dinámica y fluida, en la cual cada dimensión afecta a las demás, asumiéndolo como un ser indivisible que no puede ser intervenido ni entendido por partes sino que, por el contrario, cada parte actualiza el conjunto y el conjunto actualiza la parte, reconociendo la inmanencia de una complejidad sustancial de su realidad en el mundo de la vida, enmarcado en una dinámica sociocultural que le determina y presenta juegos de relevancia y opacidad en el acto permanente de la acción comunicativa de su cotidianidad. En otras palabras, se dilucida una lectura de un ser corpóreo, y se apuesta a una comprensión desde la complejidad.

La Motricidad será, entonces, concebida como dimensión central de lo humano cuando pensemos al sujeto como una totalidad actuante, como Bio-cultura; cuando la vivenciamos como expresión del Ser activo en sentido corporal con todas las implicaciones del entorno social en que vive y donde toda su intencionalidad gire en torno a potencializar su desarrollo integral.

REFERENCIAS

- Anes, J., Astier, A., Bastien, J., Berger, R., Bianchi, F., Blumen, G., et al. (1994, Noviembre). *Carta de la transdisciplinariedad*. Tomado en 2006, de Proyecto de Filosofía: <http://www.filosofia.org/cod/c1994tra.htm>
- Feitosa, A. (1993). *Contribuciones de Tomas Kuhn para una epistemología de la motricidad humana*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Fensterseifer, P. (2005). Ponencia. Epistemología de la Educación Física.. Medellín. *Memorias*. Medellín: Evento Expomotricidad 2005.
- Ferrater, J. (2004). *Diccionario de filosofía Tomo I (A-D)*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Flórez, R. (2005). *Pedagogía del conocimiento* (Segunda edición). Bogotá: Mc Graw Hill.

- Manuel, S. (1999) *Un corte epistemológico, de la Educación Física a la motricidad humana*. Lisboa: Instituto de Piaget.
- Max-Neef, M. (1998) *Desarrollo a escala humana: conceptos, aplicaciones y algunas reflexiones*. Barcelona, Icaria.
- Merlau-Ponty, M. (1975). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Morin, E. (1994). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Santos, M. (2000). *Naturaleza del Espacio: Técnica y tiempo. Razón y emoción*. Barcelona: Editorial Ariel, S.A.

LECTURAS SUGERIDAS

- Trigo, E. & Grupo Kon-traste. (2000). *Fundamentos de la Motricidad*. Madrid: Gymnos.
- Instituto Tecnológico de Educación Superior de COMFACAUCA. (2003, Marzo 19). *Sobre la interdisciplinariedad*. Disponible en <http://www.tecnologicocomfacaUCA.edu.co/imagenes/archivos/Sobre%20la%20Interdisciplinariedad.pdf>
- Varela, F. (2000). *El Fenómeno de la Vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Wallerstein, I. (1999). *El legado de la sociología, la promesa de la ciencia social*. Caracas: Nueva Sociedad.
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Madrid: Alianza.
- Valle, M. (2005, Primavera). Comunicación: Disciplinariedad, interdisciplina y transdisciplinariedad. Disponible en *Revista Comunicología@: indicios y conjeturas*: http://revistacomunicologia.org/index.php?option=com_content&task=view&id=95&Itemid=89

PRAXIOLOGÍA MOTRIZ Y EDUCACIÓN FÍSICA, UNA MIRADA CRÍTICA.

Jorge Ricardo Saraví *

1. INTRODUCCIÓN

Para poder comprender mejor ciertos postulados de la Praxiología motriz es necesario dar cuenta del contexto en que ella surgió.

Las teorías no surgen por obra de algún autor iluminado que las elabora de manera solitaria en su escritorio o en su laboratorio. Surgen en un contexto determinado, en un lugar geográfico dado, en una cultura y una coyuntura histórica, inmersas en movimientos sociales que influyen en su génesis y desarrollo. Una teoría es una construcción socio - histórica.

Pierre Parlebas, profesor de Educación Física francés, comenzó a escribir sus primeros textos a fines de la década del 60. En esos momentos se vivía y protagonizaba toda la ebullición previa al Mayo Francés, ese movimiento cultural, educativo y social que transformó la vida de ese país y, podríamos decir sin exagerar, la del mundo. En ese clima de agitación social, donde todo o casi todo estaba siendo puesto en cuestión, Parlebas escribe su primer artículo: "L'éducation physique en miettes" (1967), una crítica punzante y profunda al estado de la Educación Física de esos momentos y que aún hoy conserva gran actualidad.

Parlebas y sus teorías, ya claras y definidas pero aún embrionarias, hacen aparición en un momento en que la Educación Física está dominada por la psicomotricidad. En la escuela secundaria la disciplina era regida por el deporti-

* Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Argentina.

vismo,¹ y desde un enfoque muy tradicional y tecnicista. En esa época aparecen en Francia también las críticas de Jean Marie Brohm al deporte. Algunas cuestiones estaban siendo replanteadas...

En los ámbitos académicos y científicos de Francia estaba en boga por esos momentos el estructuralismo. Esta línea de pensamiento en ciencias sociales y humanas se afirmó en la escena intelectual francesa primero, y luego mundial también, como un fuerte paradigma que generó más adhesiones que rechazos (Sazbón, 2002). Nace a partir de estudios en el campo de la lingüística (Ferdinand de Saussure) y la antropología (Claude Lévi Strauss), y su eje es el estudio de elementos constituyentes de las sociedades y culturas en los que se encuentran estructuras comunes que deben ser identificadas, aisladas y relacionadas con una amplia red de significados.

El concepto-clave es “estructura”, entendida ésta como sistema de relaciones que permanece invariable y que garantiza su propia regulación (Daring, 1992). Los elementos que componen esa estructura son solidarios, inseparables entre sí, están en estrecha relación e interdependencia. Según este enfoque, esos elementos cobran sentido a partir del todo y no pueden ser analizados por separado. “La estructura no es sólo una totalidad de fenómenos solidarios sino que además, esa totalidad debe ser pensada exclusivamente desde el punto de vista de las relaciones existentes entre sus términos” (Corvez, 2000).

En ese contexto fértil para la producción de ideas, Parlebas irrumpe con varios artículos en la revista EPS (*Education Physique et Sport*) y en medios de circulación masiva como *Le Monde* y *L'Equipe*, donde deja sentada su posición respecto al sentido de la Educación Física y a la relación deporte-educación, y polemiza con otros columnistas y lectores. Es decir, desde la génesis de sus ideas marca una tendencia a comunicar lo que él investiga y-o pregona, e invita a ponerlo en debate.

1 Utilizo aquí la palabra “deportivismo” para denominar lo que otros autores mencionan como “corriente deportiva”.

De la descripción de una Educación Física hecha trizas, dividida en migajas, pasa inmediatamente a una propuesta concreta superadora: la Educación Física estructural en 1968. Allí Parlebas (1968) hace referencia por primera vez al estructuralismo, preguntándose si “es inconcebible pensar en beneficiar la Educación Física de los resultados descubiertos en otras áreas a lo largo de cuidadosas investigaciones... ¿ella puede o debe ser estructural?”. Obviamente su propia respuesta a todo ello es sí, y aquí comienza lo que Daring (1992) denomina “revolución copernicana” en Educación Física (y Parlebas también, aunque no haciendo referencia a él mismo).

Esa supuesta “revolución”, (que es, desde mi perspectiva, una corriente en Educación Física), pone en el centro de análisis a la motricidad desde un punto de vista social, entendida como fenómeno social, como un hecho de comunicación, de interacción y de intercambio. Ése es su eje central y su aporte clave.

En un marco de una Educación Física psicomotricista, psicomotricizada al exceso podríamos decir, Parlebas acuña una palabra que se transformará en la clave de su universo: “sociomotricidad”. Y la opone a psicomotricidad. Sociomotriz es toda aquella situación en la que interactuamos motrizmente con otros —sean ellos adversarios o compañeros, o ambos a la vez— y, como contrapartida, psicomotor es lo referido a aquel sujeto que se mueve, que se desenvuelve en solitario.

Aquí es necesario hacer una lectura de campos del saber y del poder desde **Bourdieu**, donde la Educación Física, hegemónica de ese entonces, es cuestionada por Parlebas (1968) y se definen campos de lucha en que la nueva propuesta quiere ubicarse en el centro.

Pero este concepto, la sociomotricidad, pasará a formar parte del vocabulario de otra creación de Parlebas (1968): una nueva ciencia llamada Praxiología, o ciencia de la acción motriz.

En este enfoque, planteado desde el estructuralismo, el autor busca ahondar las bases científicas de la disciplina. Parlebas pretende claramente una Educación Física científica, y desde su peculiar visión, marca rumbos en ese sentido. Para ello, no sólo se basa en “el paradigma sistémico-estructural” (Lagardera, 1996) tomando como punto de partida autores clásicos euro-

peos del estructuralismo, sino que encuentra sus raíces en la sociología de Raymond Boudon y también se nutre de otros aportes como las teorías de Bateson y Watzlawicki, de la Escuela de Palo Alto, EEUU.

Una influencia menos conocida en las teorías parlebasianas son las ideas pedagógicas relacionadas con la “educación nueva” o métodos activos, de las cuales Parlebas se nutrió en su militancia asociativa y que le permitieron al autor toda una lectura diferente de la realidad, además de la posibilidad de realizar trabajos de campo ligados a la educación no formal.

2. LA PRAXIOLOGÍA MOTRIZ: ALGUNOS DE SUS CONCEPTOS CLAVES

Aparece aquí el primer punto de posible discusión: ¿es la praxiología realmente una ciencia? Está claro que no, si bien podría ser una protociencia, preciencia o una “propuesta teórica con pretensiones científicas” (Rodríguez, 1998). Cabe aquí la pregunta sobre qué le aporta o qué le resta la creación de esta “praxiología motriz” a la Educación Física. Pero esta cuestión nos llevaría a extendernos demasiado, razón por la cual dejaremos ese debate para otras instancias posteriores

Acción motriz es un concepto muy amplio, posible de definir como “el proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada” (Parlebas, 2001). Según el autor, este concepto “permite analizar todas la formas de actividad física, sean éstas individuales o colectivas y según todos los modelos posibles” (1995).

De ese gran campo que es la praxiología motriz, Parlebas (1995) toma un sector que le apasiona y allí profundiza sus estudios e investigaciones: las prácticas sociomotrices. En particular dentro de ese subconjunto, tomará como eje de análisis los juegos y los deportes (o como él gusta denominarlos “juegos deportivos no institucionalizados” y “juegos deportivos institucionalizados”).

Aquí aparece otro concepto clave: la lógica interna, entendida ésta como los trazos principales, las características, los rasgos pertinentes de una determinada situación motriz, de un determinado juego o deporte. Es necesario aclarar

que Parlebas (2001) no toma un concepto amplio de “deporte”, sino que lo define como “el conjunto de situaciones motrices codificadas en forma de competición e institucionalizadas”.

Para entender esa lógica interna es necesario conocer y estudiar los “universales ludomotores” de esas prácticas, afirma el autor.

Los universales ludomotores son estructuras que se pueden observar, desentrañar y mostrar, y que existen en los distintos juegos y deportes. En ese sentido, el autor entiende que esos modelos son factibles de ser matematizados, expresados mediante grafos, matrices, etc., y qué modelos permiten describir el funcionamiento del juego. Esta idea de la matematización es clave para Parlebas; autores como Eidelsztein (2001) conciben esta necesidad de formalización abstracta como una propiedad que nuestra sociedad considera que se debe alcanzar para que un área del saber sea aceptada como científica —más allá de las lecturas críticas que se puedan hacer sobre esta “maniobra del saber”, como la denomina el propio Eidelsztein—.

Uno de los **universales** más difundidos —quizás por la posibilidad de expresarlo en gráficos— es la red de comunicación.²

La idea central de Parlebas (1984) en relación con los juegos se plasma en lo siguiente: “Todo juego colectivo se organiza en función de las interacciones motrices que aseguran las relaciones entre jugadores. Sobre la trama de la comunicaciones motrices... se va a tejer la dinámica sociomotriz del juego”. O de manera más concluyente aún: “La tarea lúdica, la *performance* deportiva, es de alguna manera la comunicación motriz ella misma”.

Aquí dejan de aparecer las técnicas en el centro de los deportes —me refiero en particular a los deportes de conjunto—, dejan de ser el centro los facto-

2. Los otros universales, son: la red de interacción de marca (que es en realidad una sub-red de la red de comunicación motriz), las reglas o código lúdico, la red de roles sociomotores, la red de sub-roles sociomotores, el sistema de *scores* o de marca de tantos, los praxemas o código praxémico y los gestemas o código gestémico.

res psicomotrices de Le Boulch, y aparece como claro eje la *comunicación motriz*. Las situaciones sociomotrices son entendidas en este marco como manifestaciones socioculturales de comunicación, interacción e intercambio.

A partir de su fuerte anclaje en Francia, y ya consolidada bajo el nombre de Praxiología Motriz, esta corriente de la Educación Física se difunde y encuentra eco en España, donde se fundan varios grupos praxiológicos en diferentes centros de formación e investigación. Menos repercusión ha tenido en Latinoamérica, donde de alguna manera se han incorporado conceptos de Parlebas en diseños curriculares y documentos oficiales. De todas formas, el gran **corpus** de su teoría resta poco conocido en el colectivo de profesores. Esta cuestión puede llevar a preguntarnos sobre la pertinencia (e inclusive el riesgo) de sólo “utilizar” el vocabulario parlebasiano sin profundizar en un mayor conocimiento de su teoría.

Esto puede deberse entre otras causas a la llegada tardía y muy parcial de traducciones de sus textos y al hecho de que este saber estuvo desde el comienzo ligado a un perfil más académico en Universidades francesas y españolas (y por ende menos “comercial”). Sería necesario aquí continuar trabajando desde la historia de la Educación Física en cada uno de los países de Latinoamérica, en relación con los vaivenes, aproximaciones y rechazos que han sufrido los conocimientos de nuestra área que han sido “importados” desde Francia.

3. FORTALEZAS Y DEBILIDADES DE LA PRAXIOLOGÍA

Es necesario destacar y discernir cuáles han sido y son los aportes que le han hecho Parlebas (1984) y “su” praxiología a la disciplina, y también hacer un análisis crítico de la misma planteando sus puntos fuertes y sus puntos débiles, en una propuesta donde *a priori* todo parecería haber sido pensado y tenido en cuenta.

Para comenzar desde algún punto, es destacable el esfuerzo de Parlebas (2001) por definir sus conceptos con la mayor claridad posible. Fruto de ese trabajo fue su *Léxico comentado de acción motriz* aparecido en Francia en 1981, y luego traducido al español en una versión actualizada en el 2001.

Se puede discrepar de sus definiciones, pero están allí y no son ambiguas, son muy claras. Esta intencionalidad parte de la idea de que para producir avances en la investigación en el campo disciplinar es necesario establecer definiciones operativas claras de los conceptos utilizados. En un área donde las confusiones terminológicas y la multiplicidad de sentidos contribuyen muchas veces a la dispersión y a la confusión, este esfuerzo no es menor.

Desde el punto de vista de la investigación científica, y si bien está más ligado a una visión tradicional de ciencia, Parlebas (2001) propone nuevas herramientas para el trabajo de campo y para la interpretación y análisis de la lógica interna de las prácticas corporales (en especial juegos y deportes), como por ejemplo el ludograma. Si bien la tarea se muestra en una primera mirada muy cuantitativa, en las interpretaciones y análisis posteriores, y en la comunicabilidad de esos resultados, se privilegia claramente lo cualitativo.³

Uno de sus puntos más fuertes, más interesantes y quizás podríamos decir hasta inexpugnables, es la reivindicación y revalorización científica de los juegos (juegos motores o juegos deportivos no institucionalizados en la terminología parlebasiana, como ya dijimos más arriba).

El aporte científico realizado permite darle un lugar de importancia a los juegos tradicionales como patrimonio cultural de la humanidad (patrimonio intangible), aspecto que venía siendo proclamado desde hace mucho por la UNESCO y por ONG internacionales como los CEMEA (Centros de Entrenamiento en Métodos de Educación Activa) pero que en el ámbito de la Educación Física —situada bajo la hegemonía del deporte— solía tener poca prédica y repercusión.

Los trabajos y los textos de Parlebas produjeron un cambio trascendental, al punto que hoy no es posible sostener que el deporte es una forma

3. No debemos olvidar que Parlebas tiene una fuerte formación sociológica en la línea de Boudon, sociólogo francés que trabaja en una dirección no discursiva ni narrativa al estilo de Pierre Bordieu, y que aplica metodologías científicas más ligadas quizás a un enfoque tradicional.

superior de la motricidad; al contrario, queda claro que juegos y deportes son prácticas culturales (sociomotrices) diferentes. En una disciplina donde muchas veces el único contenido a enseñar parece ser el deporte, reivindicar un lugar de y para el juego es un logro de amplitudes mayores. Asimismo, esto lleva a poner en cuestión el concepto y la práctica de “juegos pre-deportivos”, privilegiando el juego en sí mismo y no como un “medio para” (fin preparatorio).

Sus marcos interpretativos y argumentativos también otorgan mayor fundamentación al área de vida en la naturaleza y a las prácticas al aire libre y en medios no estandarizados.

Ello, en particular, a partir de estudios comparativos donde se pone en evidencia una mayor cohesión grupal durante la realización de actividades de vida en la naturaleza. Parlebas reivindica de este modo la importancia de la cooperación motriz y encuentra que el contenido por excelencia para trabajarla son las prácticas corporales en contacto con la naturaleza y en medios no estandarizados.⁴

En síntesis, y como contrapartida de una visión más tradicional de la Educación Física donde se otorgan títulos de nobleza a los deportes de conjunto, a la gimnasia y al atletismo, Parlebas otorga fundamentación científica a dos contenidos muchas veces subvalorados o minorizados: los juegos y la vida en la naturaleza.

Por último, Parlebas no intenta llevar adelante una “didáctica estructural de la Educación Física”, ya que critica la posibilidad de encasillar y

4. No habiendo material traducido al respecto al español, recomiendo en particular la lectura del siguiente texto : *Dynamique de l'interaction et de la communication motrice dans les activités physiques et sportives*, que fuera publicado en: *Recherches en activités physiques et sportives 1, Actes des journées de la recherche* en A.P.S. Aix - Marseille II, coordinado por Michel Lauraent y Pierre Therme, Marsella. Edición del Centre de Recherche de l' UEREPS, Universidad Aix - Marseille II, 1985.

meter en cuadrículas a los sujetos y a las prácticas corporales en el afán de enseñanza.⁵ Pero a pesar de ello, bien podemos destacar y desprender dos aplicaciones directas a la planificación y a la clase de Educación Física.

La primera es que, partiendo de su clasificación de las situaciones motrices, aparece la posibilidad de elaborar propuestas didácticas y proyectos disciplinares más completos y equilibrados, donde se incluyan todo el abanico de situaciones motoras posibles, tanto psicomotoras como sociomotoras. Es a partir de sus trabajos que se evidencia con mayor claridad que dentro de lo sociomotor, es necesario presentar a los alumnos diferentes modelos de comunicación motriz: juegos donde aparezcan la cooperación, la oposición y la cooperación - oposición.

El marco teórico parlebasiano deja entrever que se le deben ofrecer al sujeto la mayor cantidad de experiencias motrices posibles, muy diversas entre ellas. Vivenciar distintos tipos de situaciones sociomotoras enriquecerá las posibilidades de recepción de información perceptiva y de confrontación con tomas de decisiones motrices múltiples y variadas (Saraví, 2004).

La segunda, sobre la cual han trabajado mucho los praxiólogos españoles pero que no estaba en las teorías originales de Parlebas, es el aporte de elementos para un mayor y mejor conocimiento de la lógica interna de los deportes, lo cual permite y facilita su mejor enseñanza. Desde esta perspectiva, la praxiología contribuye (o contribuiría) a la construcción de una metodología de enseñanza de los deportes, en particular los de conjunto o deportes colectivos.

Y aquí entramos en lo que serían algunas críticas posibles a la praxiología motriz y los riesgos que ella implica.

5. Parlebas llega incluso a confrontar y debatir con especialistas en Didáctica de la Educación Física, a los que el agrupa bajo el nombre de "corriente didactizante". Al respecto, recomendamos leer: Didáctica y lógica interna de las actividades físico deportivas, artículo aparecido en la *Revista Stadium*, Número 155, año 26, Buenos Aires, octubre 1992.

Reducir los estudios de la praxiología a un método de iniciación deportiva o creer que es “una herramienta para” ello, es hacer un recorte demasiado reduccionista.

Realizar una lectura “tecnocrática” de la praxiología es, quizás, uno de los vericuetos más confusos en que podemos perdernos. Es necesario comprender la totalidad de la propuesta, su sentido, lo que le dio origen, su ideología.

Desde una lectura crítica podríamos preguntarnos qué lugar le otorgan Parlebas y la praxiología al sujeto, dónde lo ubican en relación con el análisis de las estructuras lúdicas.

¿Cómo “juega” la libertad y la espontaneidad del sujeto en las redes y en los modelos matematizables de los universales?

Al analizar los textos y estudios de campo de Parlebas vemos que él encuentra caminos pre - determinados por los cuales el jugador transita con un cierto y relativo margen de decisión o de opción (mayor o menor según en juego). Así, parecería que el sujeto está “sujetado” dentro de estas estructuras lúdicas (Caruso & Dussel, 1996), y que su margen de maniobra dentro de las reglas y dentro de esos canales comunicativos de lo sociomotor fueran mínimos. Los autores que acabamos de mencionar, sin embargo, afirman que las estructuras pueden ser “reescritas” por los sujetos, que de esta manera le van atribuyendo significados al mundo. Parlebas (2001) mismo se pregunta sobre la autonomía del sujeto y sobre si el “jugador es juguete del juego”, pero en sus escritos no parece tener en cuenta la posibilidad de que algunos jugadores no logren jugar cuando participan de un juego, tal como afirma Víctor Pavía (2000) cuando analiza el “modo lúdico”.

Parlebas afirma que no existe contradicción entre la modelización objetiva de las estructuras del juego y la posibilidad de una decisión motriz subjetiva. Pero correlacionando los escritos de Pavía con los de Parlebas, podríamos afirmar que en este último caso se privilegia la “forma” lúdica —la estructura, más precisamente—, por sobre el “modo” lúdico. Es decir no se analizan los juegos deportivos desde la perspectiva del jugador.

Está claro que aquí el objeto de estudio no es el sujeto, sino que es la comunicación motriz. Sin embargo, y a pesar del difuso lugar que se le

otorga aquí al sujeto, este parece estar en el centro del discurso ideológico-pedagógico de Parlebas, expresado cuando hace referencia a poner al “niño en el centro de la educación”.⁶

Otra pregunta crítica que podríamos formularnos sería: ¿Los “universales”, pueden ser un modelo de análisis para todos los juegos deportivos de todas las culturas? La pretensión de universalidad de estas estructuras, creyendo que son válidas para interpretar y/o estudiar fenómenos diversos y complejos, que se modifican y mutan en el seno de procesos de transformaciones sociales, no parece posible de manera clara.

Se percibe aquí una cierta visión eurocentrista en los estudios de Parlebas, que parece también ligada al carácter auto referencial de muchos estudios científicos franceses.

Y quizás un último punto a considerar es si la creación de una “nueva ciencia” —la Praxiología motriz—, contribuye a fortificar a la Educación Física o sólo facilita la dispersión y la debilita (a pesar de los deseos de Parlebas, claro está).

Si bien Parlebas distingue claramente a la praxiología de la Educación Física, definiendo a esta última como una pedagogía de las conductas motrices, crear algo “por fuera” de la Educación Física, parece ser bastante paradójico dado que el autor propone encontrar un objeto de estudio propio y específico de la Educación Física, y reivindica desde el discurso la importancia de una disciplina de intervención en el campo de lo corporal.

4. EDUCACIÓN FÍSICA CRÍTICA Y PRAXIOLOGÍA MOTRIZ

¿Qué es entonces lo novedoso y lo “revolucionario” de la teoría parlebasiana? La respuesta está, en parte, en remarcar la profundidad ideológico-política de los trabajos de Pierre Parlebas.

6. Inclusive aquí cabe remarcar que el autor hace referencia al “niño”, no al alumno. ¿Y el adolescente, el adulto, el viejo? Cabría la pregunta: ¿a qué edades refiere o intenta referir la praxiología?, ¿en relación a qué sujeto se “piensa”?...

Destacar que pone en cuestión y desde una perspectiva totalmente innovadora y científica (otros autores lo habían hecho desde marcos sólo ideológicos), la hegemonía del deporte como práctica corporal globalizada, globalizante —y por momentos aplastante, podríamos arriesgarnos a decir—. Ya a principios de la década del 70, en el contexto de una educación física deportivizada, Parlebas (1984) fue uno de los primeros en señalar los problemas y las desventajas de entender y planear al deporte como un juego “natural, universal, y superior”.

En momentos en que la cultura se transmite desde los países centrales de modo “enlatado”, para que en los países periféricos sea sólo “consumida”; en momentos en que los juegos a jugar en nuestra sociedad occidental son sólo los que nacieron en Inglaterra y que ya todos los juegos locales, tradicionales, han casi desaparecido; en momentos en que la propuesta parece ser no formar ciudadanos críticos sino sólo consumidores de modelos corporales fijados de acuerdo a estándares y parámetros impuestos por el dios mercado, *es cuando la teoría de Parlebas cobra vigencia y fuerza.*

A pesar de la contradicciones antes marcadas, cuando el autor nos señala el valor de los juegos africanos (y latinoamericanos agregamos nosotros) que fueron desplazados por los que introdujeron los conquistadores, y cuando denuncia el “imperialismo” del deporte institucionalizado en detrimento de los juegos “marginales”, es que, en una lectura profunda, esa teoría adquiere un valor agregado, un valor contra - hegemónico.

En ese camino, sus investigaciones llevan a destacar el valor de la cooperación motriz por sobre otras formas de comunicación corporal.

En estos tiempos de individualismo creciente y feroz, en donde se privilegia el competir y el ganar a cualquier precio, donde para TODO hay que formar equipos que se opongan a otros equipos, y donde siempre tiene que haber un puntaje para comparar y determinar quién perdió, en una sociedad excluyente en la que prima una lógica ultra competitiva, Parlebas nos dice que hay otras formas de comunicación corporal validas y valiosas.

Es en ese marco donde cabe preguntarse sobre la posibilidad de un encuentro entre la Praxiología y “otra” educación física. La teoría praxiológica de Pierre Parlebas puede formar parte del corpus que fundamente una Educación Física

crítica o progresista, entendida ésta en el sentido de Valter Bracht (1996).

En ese sentido, coincidimos con lo que el mismo Bracht, junto a Soares, Taffarel y un colectivo de autores brasileños sostienen: “una teoría de la práctica pedagógica denominada Educación Física, debe ocuparse necesariamente de la tensión entre lo que venía siendo y lo que debería ser, o sea una dialéctica entre lo viejo y lo nuevo” (Soares, Taffarel, Bracht et al, 1992).

¿Cuál es el camino, cuál es la dialéctica posible para la construcción de una Educación Física crítica, progresista y latinoamericana que incorpore las teorías praxiológicas?

Esto es, claramente, un desafío...

El desafío es poder darle un sentido verdaderamente local a una teoría que —al igual que otras que han influenciado fuertemente la Educación Física de Argentina y de Latinoamérica— ha sido generada y desarrollada en otro contexto, en otro país de otro continente, con otra historia y otra cultura.

El desafío es incluir y resignificar los estudios praxiológicos en una Educación Física crítica con clara vocación latinoamericana, tomando de ellos lo más valioso e interesante para nosotros y para nuestra realidad.

Reivindicar la motricidad desde su valor social, poner la comunicación como centro y eje del análisis, y señalar a la cooperación motriz como una forma de interacción clave a ser tenida en cuenta, no es neutro. Todo lo contrario.

En momentos en que las ideologías neoliberales nos “macdonalizan”, nos despedazan y nos trituran a todos quienes queremos e intentamos ser librepensadores en el campo de la Educación, defender esos principios antes señalados parece una elección sumamente acertada y comprometida.

Es, sin duda alguna, un camino a seguir en pos de una Educación Física menos excluyente y más crítica de los modelos que ella misma suele reproducir.

REFERENCIAS

- APPLE, M., TADEU DA SILVA, T. Y GENTILI, P. (1997). *Cultura, política y currículo. Ensayos sobre la crisis de la escuela pública*. Buenos Aires, Editorial Losada.
- BRACHT, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba, Editorial Vélez Sársfield.
- CARUSO, M. y DUSSEL, Inés (1996). " Yo, tú, él: ¿quién es el sujeto?" . En: *De Sarmiento a los Simpsons. Cinco conceptos para pensar la educación contemporánea*. Buenos Aires, Colección Triángulos Pedagógicos, Editorial Kapelusz.
- CRISORIO, R. (1997). Las prácticas de la Educación Física: un problema teórico. En: *Actas del 2er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata, Edición de la U.N.L.P.
- CORVEZ, M. (2000). *Los estructuralistas*. Buenos Aires, Amorrortu Ediciones.
- DURING, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Andalucía, Málaga, Edición UNISPORT.
- EIDELSZTEIN, A. (2001). *Las estructuras clínicas a partir de Lacan*. Volumen I. Capítulo 1. Buenos Aires, Letra Viva Ediciones.
- HERNÁNDEZ MORENO, J. (2002). *Aplicación de la praxiología motriz a la Educación Física*. Ponencia en el 5e Congrés de Ciències de l'esport, l'educació física i la recreació, octubre, INEFC Lleida.
- LAGARDERA OTERO, F. (1996). *La praxiología en España: aportaciones, objeto y perspectivas*. Ponencia en el Congreso de la AEISAD, octubre, Esplugues de Llobregat.
- PARLEBAS, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Editorial Paidotribo.
- _____ (1995). Educación Física Moderna y Ciencia de la Acción Motriz. En: *Actas del 1er Congreso Argentino de Educación Física y Ciencia*. La Plata, Edición de la U.N.L.P.
- _____ (1989). *Sport en jeux*. Ediciones Vers l'education nouvelle. Paris, C.E.M.E.A.
- _____ (1984). La dynamique sociomotrice dans les jeux sportifs collectifs. En: *L'activité ludique dans le développement psychomoteur et social des enfants*. Ediciones Vers l'education nouvelle. Paris, C.E.M.E.A.
- _____ (1967). *L' education physique en miettes*. En: *Revista EPS* N°85, marzo, Paris.

- PAVIA, V. (2000). El modo lúdico (y otros ingredientes para pensar una didáctica del juego). En: *Revista Gymnos*, Año 2, Número 1, Editorial Gymnos.
- PETERS, M. (2001). ¿Qué es el post-estructuralismo? En: *Cuaderno de Pedagogía* N° 8, año IV, abril, Rosario, Editorial Laborde.
- RODRÍGUEZ RIBAS, J. (1998). *El oficio del praxiólogo (reflexiones en torno al desarrollo de la praxiología como ciencia)*. Comunicación presentada en el IV Seminario Internacional de la Actividad Física y el Deporte. Octubre, Universidad de Barcelona.
- SARAVÍ, J. (2004). Los juegos motores. Una nueva mirada. En: *Revista Novedades Educativas*. Número especial dedicado a la Educación Física y el Deporte en la escuela. Año 16, N° 157, Enero. Buenos Aires, Editorial Novedades Educativas.
- SAZBON, J. (2002.). Estructuralismo. En: *Términos críticos de sociología de la cultura*. Carlos Altamirano (director). Buenos Aires, Paidós.
- SOARES, C., TAFFAREL, C., BRACHT, Valter y al. (1992). *Metodología do ensino da Educacao Física*. San Pablo, Cortez Editora.
- VÁZQUEZ GÓMEZ, B. (1989). *La Educación Física en la educación básica*. Madrid, Editorial Gymnos.

LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN FÍSICA: UNA PERSPECTIVA HISTÓRICA

Luis Felipe Contecha Carrillo *

1. INTRODUCCIÓN

La historia permite observar que en el pasado se han utilizado diversos términos para identificar lo que tradicionalmente se denomina como Educación Física. Igualmente, que sus significados han sido y son motivo de múltiples estudios y producciones escritas que inclusive han llegado a calificar el término como “equivoco” o “adorno inútil”, como lo denominan en Canadá. (Barrow & Brown, 1992); (Portela, 2006).

Posiblemente es por lo anterior que en la actualidad el término ‘Educación Física’ se circunscribe al contexto educativo con tendencias que apuntan hacia una denominación que sea consecuente con las actividades que bajo su significado se realizan.

Igualmente, se reconoce que las actividades realizadas al amparo de la Educación Física se han visto eclipsadas por el deporte competitivo que en su momento Cagigal (1972) denominó ‘deportivización de la Educación Física’; por ejemplo: en los últimos diez años se ha reducido el número de horas clase en las escuelas y colegios, incluso se está suprimiendo el cargo de profesor de Educación Física (Harman & Marshall, citados por Portela, 2006).

Con base en las consideraciones anteriores, este trabajo intenta cumplir dos objetivos que son complementarios: 1.- Identificar en el tiempo las diferentes escuelas, corrientes y tendencias que moldearon la Educación Física actual. 2.- Plantear la construcción de un escenario que facilite observar y comprender

* Presidente Internacional de la Sección de Historia de la FIEP. Profesor de la Universidad del Departamento del Tolima, Colombia.

las diferentes etapas, acontecimientos, personajes y las tendencias educativas actuales de la Educación Física

En la primera parte denominada “Ejercicios físicos”, se da cuenta de las diferentes manifestaciones de ejercicios físicos practicados por los persas, los griegos, los romanos y los caballeros con fines militares, políticos, estéticos, religiosos y competitivos, entre otros; igualmente se reseñan las manifestaciones físicas, deportivas y teóricas surgidas durante el Renacimiento. En la segunda parte, denominada “La gimnasia”, se hace referencia a las escuelas alemana, sueca y francesa; al movimiento deportivo inglés; a los movimientos gimnásticos que moldearon la actual Educación Física, y se realiza un acercamiento a las tendencias actuales.

2. LOS EJERCICIOS FÍSICOS

Los ejercicios físicos de los persas, los griegos y los romanos

Los persas, pueblo de conquistadores e invasores, preparaban a sus niños desde los seis años en un programa riguroso de adiestramiento dirigido a la preparación física y moral. Puede decirse que esta política estatal hizo que Persia se convirtiera en la mayor potencia militar de su época y “tal vez donde el adiestramiento físico alcanzaría su máxima expresión en las civilizaciones antiguas” (Barrow & Brown, 1992).

El antecedente persa de la búsqueda del poderío militar y político mediante el adiestramiento físico de los ciudadanos brinda indicios de la manera como la actividad física organizada sirvió a objetivos netamente militares y políticos; ello nos introduce en el pueblo que derrotó a los persas: los griegos.

Ninguna nación antes o después de los griegos ha dado tanta importancia no sólo al intelecto sino a la perfección y al triunfo físicos (Barrow & Brown, 1992). Alcanzaron el cenit de la civilización en múltiples aspectos, no en vano buscaban la perfección (*Areté*), queriendo ser los mejores para mantenerse superiores a los demás. Esa búsqueda de perfección no era posible sin la belleza acabada del cuerpo. La *Paideia*, según Jaeger, se va adquiriendo a lo largo de la vida y ella

incluye la práctica de la gimnasia, asistir al gimnasio y participar en los juegos, entre otras actividades relacionadas con lo que hoy llamamos Educación Física.

El competir (agonística), era una de sus características: se hacían distinciones a los soldados valerosos; los espartanos premiaban a sus jóvenes en competencias de resistencia al dolor físico; le entregaban el laurel al mejor bebedor en banquetes y también al más ágil en comer o al que más supiera besar, es decir, para los griegos competir era un principio vital (Diem, 1966).

En esa competencia, los juegos como manifestaciones masivas tomaron formas de deporte. Los más importantes y los más antiguos eran los Juegos Olímpicos, pero existieron otros de menos importancia como los juegos de Nemea en honor a Hércules, los Istmitos en honor a Neptuno, las Hereas en honor a Era (dirigidos y organizados por y para mujeres), los Píticos en honor al dios Apolo, y las Panateneas en honor a la diosa Atenea (Durantez, 1977).

Entre las ciudades más importantes estaban Atenas y Esparta. Tres gimnasios se destacaban en Atenas: la Academia, el Liceo y el Cynosarges. A la Academia concurrían Platón y sus discípulos; Aristóteles, prefería el Liceo. Esparta fue impulsora de las artes y la filosofía, acogió artistas, poetas y filósofos procedentes de toda el área del Mediterráneo y sobresalió también por el desempeño de sus atletas. En el siglo VI llegó a ser la mayor potencia militar de Grecia, fue una milicia de profesionales a los que se educaba desde la infancia en dos cualidades: destreza militar y absoluta obediencia. La belleza física constituía en los espartanos uno de los medios más prestigiosos de ganarse el respeto de sus conciudadanos, no en vano se les atribuye la iniciativa de despojarse de la vestimenta tradicionalmente empleada en la práctica y la competencia deportivas para estar desnudos y ungir el cuerpo con aceite de oliva. Olimpia y sus festivales facilitaron la tarea de hacer ver a los griegos la superioridad artística y deportiva de los espartanos (Mandell, 1986).

Los romanos demostraron gran eficiencia administrativa en la conquista militar, y fueron hábiles para la legislación y la organización a gran escala.

Si para los griegos competir era parte de su cultura, para los romanos era una apuesta, un espectáculo circense: los espectadores de los espectáculos públicos eran vulgares. Claro está que hay que diferenciar ese tipo de espectáculo

con el festival de los Juegos Olímpicos. Los romanos en la época de la República cuidaron a Olimpia y velaron por sus juegos.

En los combates de gladiadores y en las carreras de cuadrigas eran frecuentes la violencia, la brutalidad y la crueldad pero, a pesar de todo, sabían ponderar los triunfos de sus atletas. Mediante acto administrativo, el Senado romano, en el año 105 A. C., oficializó los combates de gladiadores, lo que originaría el profesionalismo (Rodríguez, 2000).

Entre los escenarios romanos para estas actividades está el coliseo, construido para albergar a 50.000 espectadores sentados. Se realizaban diferentes modalidades de combates de gladiadores. En alguna oportunidad, el coliseo fue llenado de agua para escenificar combates 'marinos'. Otro gran escenario fue el *circus* máximo, con capacidad para miles y miles de personas. Las termas o baños públicos abundaron en la época del Imperio como estrategia para ganarse el apoyo del pueblo; eran suntuosas y estaban rodeadas de campos deportivos, bibliotecas y salas de reuniones (Mandell, 1986).

Con la llegada del cristianismo fueron abolidos los sacrificios públicos de gladiadores, los combates de fieras y los baños públicos. A causa de los despilfarros, los excesos, la corrupción, las extravagancias y las continuas guerras, los romanos se hicieron débiles y fueron derrotados ante el impulso de los pueblos bárbaros del norte de Europa.

La Edad Media

La Edad Media, desde el punto de vista deportivo, puede considerarse como un paréntesis. Pero sucedieron muchas cosas que merecen que se les preste atención.

Jeu, 1988.

La invasión bárbara arrasó con Roma, la civilización entró en un periodo en el que desapareció el aprendizaje organizado, sucumbieron los gobiernos y el progreso económico dio paso a la recesión.

El cristianismo se fue extendiendo por todos los ámbitos de la sociedad, la cultura y las formas de poder; fue la Iglesia la que se resistió y mantuvo la

llama de la civilización. La filosofía cristiana daba prioridad a los aspectos espirituales del hombre sobre los físicos. Para los ascetas¹ el juego era perverso, por que resultaba divertido y por lo tanto estaba excluido de las actividades de la juventud. Los escolásticos² consideraban que el conocimiento era lo esencial y desde los monasterios ejercieron una función educadora, pero en sus enseñanzas degradaban lo físico. El feudalismo, que surgió en la alta Edad Media, suplió la caída de los gobiernos centrales y sus acciones estaban dirigidas a la vida política, económica y social. No se tiene conocimiento de tipo alguno de ejercicio físico o de gimnasia que formase parte de la educación en esta época. Un joven tenía dos opciones: o se hacía sacerdote o se hacía caballero, pero debía ser de clase alta. El que se hacía caballero se sometía a un tipo de adiestramiento físico y a una educación para la vida social que lo preparara no sólo para la guerra o para combates ficticios sino también para acceder a la vida cortesana en el castillo. Los cortesanos abandonaron los juegos con pelota y se inclinaron por los juegos de salón.

El Renacimiento

La Edad Media tocó fin con la llegada del Renacimiento. El Renacimiento es un período de la historia en el que la humanidad emergió finalmente del supuesto abismo de la Edad Media y alcanzó un nivel de civilización en el que pudo recuperar y comprender de nuevo las culturas clásicas de Grecia y Roma.

Mandell (1986), al vincular el Renacimiento con la actividad física y el deporte, señala:

Los deportes populares tradicionales justifican y refuerzan la posición de la clase que los practicaba o que los contempla como espectador. Sin embargo con el advenimiento de un nuevo tipo de escritores en el Renacimiento se abre un nuevo

1. Filosofía que daba preeminencia a la vida en el más allá y, en sus formas más extremas, inducía a la subrogación del cuerpo a través del abandono y la autodisciplina.

2. Influencia nacida en la baja Edad Media, que pregona que el conocimiento era lo esencial.

período de la historia del deporte. Los pasatiempos, los juegos, las competiciones y el ejercicio físico pasaron a ser materia de meditación, análisis y debate, y se sentaron los criterios de selección de determinados deportes en detrimento de otros en base a su utilidad ideológica. Los intelectuales europeos empezaron a valorar el deporte (como todo lo demás) en función de su aplicación práctica. (p.132).

En las escuelas se reiniciaron intentos para recuperar conceptos clásicos de dignidad y valor por la vida; la Educación Física fue un medio para lograr esos objetivos.

En *La estructura del cuerpo humano*, obra escrita por Vesalio (1514-1564), el concepto de cuerpo tomó otra dimensión: el médico Cristóbal Méndez —con su libro sobre el ejercicio corporal y sus provechos, escrito en 553— y Mercuriales (1530-1606) —con su obra *Arte de la gimnasia*—, fomentaron la idea de que “la gimnasia es la que conoce las potencias de todos los ejercicios”.

Pero fue el pedagogo Vittorino Da Feltre (1378-1466) quien ejerció mayor influencia en la Educación Física al hacer que la práctica de la natación, las carreras y la marcha fueran vistas en su escuela como ejercicios básicos para una buena salud. Revivió el concepto del entrenamiento integrado de la mente y el cuerpo.³ Sus estudiantes eran los príncipes de la familia Gonzaga y otros ricos de la época, que iban a clases de historia, griego y latín. Barrow y Brown (1988) hacen anotaciones considerando que “tal vez la filosofía moderna de la Educación Física arrancó con Da Feltre, al proporcionar información que permite rastrearla desde entonces” (p. 67).

Antecedentes de la Educación Física moderna

Con los nuevos métodos de guerrear haciendo uso de la pólvora quedaron obsoletas las artes de la caballería y se abolieron los poderes civiles de la Iglesia. Los filósofos y pedagogos renacentistas retomaron el cuerpo, el movimiento y las cualidades físicas como contenidos educativos relevantes.

3. Barrow & Brown consideran que “ desde los griegos, nadie había subrayado en la práctica la unidad del género humano” .

Aportaciones de los filósofos médicos y pedagogos

Entre otros ideólogos se cita a Thomas Elyot (1490-1546) con la obra *The book Called Goevernour*. Recomendó el ejercicio físico, el lanzamiento de objetos pesados y el manejo del bastón. Martín Lutero (1483-1531) propuso una alimentación, una ropa y unos ejercicios adecuados para adquirir fuerza y agilidad; Rabelais (1494-1553) franciscano y médico, en la obra *Gargantúa y Pantagruel* contempla indicaciones y lecciones de los tutores para aprender a cabalgar, sobre el entrenamiento en actividades como la natación, el levantamiento de pesas, trepar y manejar diferentes armas; y Michel de Montaigne (1533-1592), que, sin ser pedagogo, da explicaciones de cómo la escuela debe adaptarse al niño tal cual es y prepararlo para lo que debe ser y hacer como hombre.

La educación adoptó nuevas teorías y principios. La Educación Física alcanzó una importancia que no había tenido desde los griegos. Los filósofos y médicos, impregnados de las corrientes de la Ilustración principalmente, con enfoque humanista vieron en la Educación Física un medio para educar y gozar de una buena salud. Ellos sentaron las bases pedagógicas generales de la educación.

Mandell (1986), al abordar los siglos que delimitan la Edad Moderna, categóricamente dice: “Los primeros ideólogos de la Educación Física fueron los humanistas del Renacimiento; según ellos, el hombre constituía un todo y su cuerpo debía ser elevado al nivel ocupado por el espíritu en la teología cristiana tradicional” (p.132).

Una nueva forma de dimensionar el cuerpo y los ejercicios sería capitalizada por la era gimnástica moderna, la cual se inició a finales del siglo XVII e iría hasta la mitad del siglo XX (Zagalaz, 2001).

Los precursores de las teorías pedagógicas de la Educación Física

Dos figuras dejaron su impronta en la educación y a su vez contemplaron preceptos y enseñanzas sobre la Educación Física: fueron John Locke (1632-1704) y J.J Rosseau (1712-1778).

Locke pregonó una educación que lograra la formación del carácter y de la capacidad de juzgar. Su sistema educativo se basó en: 1.- Educación física, buscando el endurecimiento corporal. 2.- Educación intelectual, enfocada en el modo utilitario, 3.- Educación moral, sustentada en el sentido del honor.

Betancor & Vilanou, 1995 (citados por Rodríguez, 2000) aducen que su único enfoque de la teoría de la Educación Física se dirigió hacia la salud y al endurecimiento. En ese sentido Mandel (1986) lo reafirma cuando sostiene que Locke recomendaba “ (...) mucho ejercicio, ropa amplia y la supresión de los dulces de la alimentación, pero además, que se debe acostumbrar a los alumnos a aguantar hambre y usar zapatos de suela delgada o, mejor aún, agujereados, para acostumbrarlos a las incomodidades del frío y la humedad” (p. 136).

Rousseau,⁴ filósofo y pedagogo francés, retomó el ideal griego y reconoció el valor educativo de la Educación Física.

Las ideas pedagógicas y enseñanzas sobre la ley natural y la justicia de Rousseau así como sus ideas sobre Educación Física, fueron materializadas por los alemanes, específicamente con los trabajos de Johan Bernhard Basedow (1723-1770), pastor protestante liberal, al que se le considera el precursor de la Educación Física alemana y quien fue influenciado, además, por las enseñanzas de Da Feltra.

Basedow estudió filosofía y teología en Leipzig y creó en 1771, en Dessau, la escuela Philantropinum donde podían asistir alumnos de todas las clases sociales. La Educación Física formó parte del plan de estudios. Su programa pedagógico se basó en la filosofía naturalista. Su publicación de más éxito fue el *Elementarwerk* (1174) en cuatro volúmenes. Allí se podía consultar la forma de desarrollar la inteligencia de los alumnos mediante el contacto con la vida real.

4. Para ampliar información específica de Rousseau respecto a la educación y la Educación Física puede consultarse, entre otros, C. Cornejo (1999). Contiene información sobre: Educación Sensorial, Educación Lúdica, Salud e Higiene, Educación Corporal.

Los escritos de Basedow motivaron la creación de otras escuelas en Alemania que fueron dirigidas por personas que habían sido visitantes de su escuela en Dessau. Una de esas escuelas y la más sobresaliente fue la de Schnepfental, inaugurada en 1785; fue dirigida por Guts Muths durante 50 años.

Guts Muths (1778-1839), literato y teólogo. Seguidor de las enseñanzas de Rousseau. Conocido como el padre de la gimnasia pedagógica moderna.⁵ Comprendió que la Educación Física se debe practicar en concordancia con las leyes naturales y los conocimientos anatómicos. Concibió el movimiento de forma natural e introdujo los juegos y la natación a su programa educativo.

Otro seguidor de las enseñanzas de Rousseau fue el maestro suizo, Heinrich Pestalozzi (1746-1827). Elaboró principios didácticos generales con base en la Psicología. Concibió formas de Educación Física: la natural e instintiva, que era suficiente; la planificada y sistemática, que sería misión del educador, llamada gimnasia elemental. Posteriormente desarrolló la gimnasia industrial y la gimnasia militar.

Con los aportes teóricos y la creación de las escuelas a finales del siglo XVIII, los intelectuales europeos valoraron la actividad física, el ejercicio y el deporte como un medio para educar; la educación tuvo como objetivo preparar al hombre para la vida.

A partir del siglo XIX se estableció una prioridad de las ciencias sobre las letras, buscando con ello desarrollar las facultades intelectuales. Surgieron los estudios profesionales que posibilitaron la implantación de procesos basados en los trabajos manuales para mejorar las facultades físicas e intelectuales de los estudiantes. La Educación Física giró en torno a conceptos como libertad y exigencias individuales como preceptos de las ideas pedagógicas del siglo XVIII.

La gimnasia fue uno de los medios de que se sirvieron los pedagogos para el logro de sus nuevas orientaciones educativas. Los juegos popula-

5. Barroy y Brown (1988), consideran que elevó la gimnasia al rango de disciplina científica. Lo llaman "(...) el fundador de la Educación Física moderna en Alemania. Se le ha calificado como el abuelo de gimnasia alemana. (...) (p.67)

res, las rondas, las danzas folclóricas regionales, el atletismo y los deportes como formas tradicionales de los ejercicios físicos, cedieron su lugar a esa nueva forma de adiestramiento.

3. LAS ESCUELAS GIMNÁSTICAS

Desde 1800, de los contextos social y educativo impregnados por las teorías de los filósofos y pedagogos alemanes, emergió un escenario pedagógico que dio origen en la modernidad a escuelas gimnásticas en Alemania, Suecia y Francia. Paralelamente, en Inglaterra los juegos tradicionales autóctonos evolucionaron desde las universidades como manifestaciones masivas adaptadas y reglamentadas, lo que se ha conocido como la corriente deportiva inglesa, basada en el deporte como medio educativo.

En la escuela alemana se destaca Friedrich Ludwing Jahn (1778-1852). Fue predicador, político y maestro de escuela. Su sistema gimnástico (*Turnkunst*) tenía una orientación patriótico-social: educación y nacionalismo, es decir, la gimnasia al servicio de la reconstrucción nacional. Por toda Alemania se abrieron clubes (*Turnkunst*), a los cuales acudieron principalmente jóvenes y adultos. Se practicaba gimnasia para adquirir fuerza, se promovía juegos que desarrollaban la capacidad de sufrimiento y el espíritu de combate. Jahn utilizó aparatos modernos en la gimnasia como las barras paralelas, el potro con arcos y la barra fija. Con Jahn las ideas filantrópicas de Muths se ahogaron, pero nació lo que hoy se denomina gimnasia olímpica.

El sistema de Jahn fue adoptado y adaptado por Adolph Epies (1850-1858) para implantar la gimnasia en las escuelas alemanas. Ideó un programa especial para las niñas y transformó el programa de tal manera que se adaptara a los niños de menor edad. Sus principales objetivos eran educativos, propendían a un desarrollo completo del cuerpo, la disciplina y los valores morales y sociales.

La escuela sueca: Pehr Henrick Ling (1776-1839), considerado el padre de la misma. Su sistema, mundialmente conocido como 'gimnasia sueca', introdujo el empleo de ejercicios sistematizados, capaces de localizar el trabajo en determinados puntos; suprimió la competición e hizo énfasis en la responsabilidad de cada participante de estimular y ayudar a los menos dotados.

Creó el Royal Center Institute of Gymnastics, en donde se enseñaban tres tipos de gimnasia: educativa, militar y médica. Su colaborador más cercano fue su propio hijo Hjalmar (1820-1866), quien sistematizó las enseñanzas de su padre.

Ling, contribuyó además con la introducción de nuevos aparatos: las espalderas, las escaleras giratorias, las anillas y las cuerdas para trepar. Su hijo H. Ling (1820-1886), continuó con la obra de su padre, realizándole algunos ajustes y sistematizándola.

La escuela francesa, de carácter eminentemente militar, fue liderada por Francisco de Amoros y Ondeano, Marqués de Sotelo (1770-1848). Al crearse el Gimnasio Normal Militar, fue nombrado director. Su gimnasia es una combinación adaptada de los métodos de Muths y Jahn, con algunos aportes de Pestalozzi. Era una gimnasia de carácter militar, exigente acrobáticamente y riesgosa. En 1850 la gimnasia era asignatura obligatoria en las escuelas primarias y en 1951 en las escuelas normales (Langlade & Rey, 1970).

El surgimiento de la corriente deportiva

El deporte moderno y la revolución industrial tienen su origen en el dinamismo de la cultura inglesa.

Mandell

Las condiciones especiales de los ingleses facilitaron la práctica placentera de actividades propias de ciertas clases sociales que disfrutaron a su manera del juego y del ocio. La corriente deportiva fue liderada por Arnold (1795-1842), haciendo del deporte un estilo de vida más que un juego: el del *gentleman*.

De los juegos tradicionales de los ingleses surgió el deporte moderno. Arnold haría del deporte el medio reglado para moralizar a los jóvenes en las escuelas. El concepto pedagógico del deporte inglés está fundamentado en el juego limpio (*Fair Play*), en la recreación, el juego y en las reglas. Los universitarios ingleses son los creadores de las reglas, algunas pruebas y modalidades deportivas en el atletismo, el fútbol y la natación, entre otras (Mandell,1986).

La corriente deportiva inglesa fue un referente para el restablecimiento de los Juegos Olímpicos. El Barón de Coubertin (1863-1937), fue un pedagogo francés que desde estrados estrictamente educativos lanzó su iniciativa de restaurar la máxima fiesta deportiva mundial “Una tarde de Noviembre de 1892... exactamente el viernes 25”. (Coubertin, 1997).

Fue un estudioso admirador del sistema educativo inglés y americano, lo impresionaba la disciplina y la formación de valores a través del deporte en las escuelas y universidades, se percató de que en estos dos países se educaban la mente y el cuerpo por igual. (Comité Olímpico Internacional, 2000)

De escuelas gimnásticas a movimientos gimnásticos: nuevas ideas, nuevos aportes.

Langlade & Rey (1970), refiriéndose a la evolución de la gimnasia, escriben: “Es recién al comienzo del siglo XIX que podemos ubicar los orígenes de nuestra actual gimnástica, siendo la centuria anterior el proscenio donde se manifiesta el tardío renacimiento de la Educación Física”. Siguiendo a estos autores, el surgimiento de estas nuevas formas de actividades físicas se debió a factores como:

1. Un profundo cambio se operó en el sistema de vida de los pueblos. Se aumentaron las horas de labor y el hombre, poco a poco, fue orientando sus actividades hacia una sola forma de trabajo. Se inició así el camino hacia la especialización. Ello determinó la necesidad de mantenerse en una misma posición, ya sea sentada o de pie, flexionado sobre el trabajo durante varias horas.
2. Las mayores exigencias de los programas educacionales determinaron que las escuelas y liceos ampliaran sus horarios de estudio. La permanencia en los bancos escolares y la severa disciplina que las formas educacionales imperantes exigieron, obligó a los alumnos a una casi inmovilidad durante toda la jornada.
3. Las horas libres en las que el ciudadano pudo dedicarse a satisfacer sus deseos fueron menos, lo que aunado a lo que expresaremos en el numeral 4, limitó las posibilidades de una adecuada cuota de actividad física.

4. Las ciudades se extendieron y las necesidades edilicias redujeron los espacios libres y con ellos las posibilidades de obtener escenarios adecuados para las prácticas atlético-deportivas.
5. El maravilloso porte y la esbeltez de las formas que la estatuaria griega expresa, fueron la consecuencia de una extensa vida dedicada al deporte como un canto de educación, salud y placer. La belleza lograda por esa actividad omnímoda e intensa de ejercicios físicos fue un resultado de los mismos.
6. Con el aumento de las horas de trabajo o estudio, con su inmovilidad y sus viciosas actitudes, el hombre correspondió con menores cuotas de actividades físicas, comenzaron a aumentar los defectos posturales y las enfermedades propias de la vida sedentaria. Las antiguas formas de actividad atlético-deportivas, con sus exigencias de grandes campos y mucho tiempo de dedicación a su práctica, no resultaron feliz solución al problema planteado (p. 21-22).

Los movimientos gimnásticos

En los primeros años del siglo XX las orientaciones metodológicas de las escuelas de gimnasia se vieron influidas por nuevos ideales educativos, por la avasallante fuerza del movimiento deportivo y por los acontecimientos políticos y sociales.

De esta evolución emergieron los innovadores, que le imprimieron a las ideas originales nuevas manifestaciones y métodos diseñados, practicados y dirigidos por sus creadores.

Los innovadores de la escuela alemana o Movimiento del Centro, trabajaron sobre dos tipos distintos de manifestaciones: la artístico-rítmico-pedagógica y las manifestaciones técnico-pedagógicas. De ellas surgió la gimnasia moderna.

De acuerdo con Langlade & Rey (1970), fue un movimiento específicamente femenino, pero influiría más sobre la gimnasia masculina. Sus principales exponentes fueron: J. Dalcroze (1865-1950), con la gimnasia rítmica; I. Duncan (1878-1929), con la danza natural; R. Laban (1878-1958) hizo aportes artísticos y educacionales; Mary Wigman (1886 - 1973), promo-

vió la danza expresiva; su creador fue R. Bode (1881-1970) a quien siguieron Medau, Jalkanen e Ildla.

De la escuela sueca se evolucionó a la corriente neo sueca, centrada en dos tipos de manifestaciones: técnico-pedagógica y científica. Este movimiento y sus protagonistas se basaron en las enseñanzas de Ling, es decir, en la más pura doctrina sueca.

La técnico-pedagógica, con E. Björkstén (1870-1947), contribuyó con la inclusión de la gimnasia para la mujer y los niños, y dotó al ejercicio de alegría mediante movimientos rítmicos. Niels Bukh (1880-1950), Falk & Calquist (1884-1968), aportaron ideas en gimnasia básica, gimnasia infantil, metodologías para el trabajo con niños. Las manifestaciones científicas, con J. Linhard (1870-1947), se centraron en el campo de la investigación fisiológica; una manifestación ecléctica liderada por J. G. Thulin (1875-1965), creador de los ejercicios en forma de juego y de los cuentos gimnásticos, con lo que contribuiría a la llamada Educación Física infantil (Langlade & Rey, 1970).

Movimiento del Oeste o Escuela Francesa: compuesto por dos tipos fundamentales de manifestaciones: la científica, con Marey, Lagrange, & Tissier (1852-1935). Con sus obras contribuyeron a elevar el nivel científico y mejorar la comprensión de los ejercicios físicos en Francia y la manifestación tecno-pedagógica o método natural de Hébert (1875-1957) quien se reveló contra la gimnasia sueca de la época por considerar que no era bien conocida, que era mal comprendida y que estaba siendo aplicada incorrectamente; Demeny (1850-1917), con su sabiduría, integró los dos campos. Fue un movimiento que contribuyó con la gimnasia francesa, pero muy poco con el desarrollo de la gimnasia mundial (Langlade & Rey, 1970).

Pierre Seurin, M. Cambier & E. Loisel —estudiosos y críticos de Herbert—, en 1950 dejan conocer sus impresiones respecto a los peligros del método natural.

En 1960, L. Picq & P. Vayer publicaron la obra *Education psychomotrice et arriération mental*, y contemplan la psicomotricidad como una actividad independiente. En 1966 J. Le Boulch, médico y profesor de Educación Física, dio a conocer su método psicocinético (Zalagaz, 2001).

4. LA EDUCACIÓN FÍSICA ACTUAL: CORRIENTES EDUCATIVAS

A mediados del siglo XX, el hilo conductor del concepto de Educación Física identificado con la gimnasia parece perderse o confundirse entre las diferentes ciencias y actividades deportivas; es decir, la gimnasia siguió como gimnasia, los deportes se organizaron en asociaciones o federaciones privadas, y en las instituciones educativas se mantuvo el término 'Educación Física', pero lo que en ellas se enseñaba era gimnasia, atletismo, danzas, anatomía y otros contenidos propios de las Ciencias de la Educación, la Anatomía, la Fisiología y la Biología, entre otras ciencias o disciplinas.

El dualismo mente-cuerpo en el que centraron la expectativas los filósofos, pedagogos y profesores de Educación Física tomó dimensiones y direcciones que ya no solamente eran aprendidas y enseñadas en las instituciones educativas. Pareciese que el ideal de hombre ahora está en dependencia de los gobiernos y sus políticas sociales como respuesta a la satisfacción de las necesidades básicas de la población en busca de su bienestar.

De manera que los espacios ocupados en las escuelas, colegios y universidades por la Educación Física como medio para educar, se vieron reducidos por la masificación de actividades tradicionales en forma de deporte; por la introducción de nuevas formas, como los denominados deportes de riesgo o deportes extremos; por el afán del *record*; por la compra y venta de pases y derechos del jugador; por la transmisión de eventos y por la influencia cada vez mayor de los Juegos Olímpicos y los campeonatos mundiales. En palabras de Cagigal (1972), este nuevo escenario social y educativo de la Educación Física se puede leer de la siguiente manera:

Sucedió que la Educación Física surgió en el mundo contemporáneo como una derivación o normal crecimiento de los movimientos gimnásticos. Estas gimnasias que sustancialmente consisten en estudio y prácticas del movimiento y de las posturas, se habían desarrollado al margen del brote del deporte moderno, que casi con coincidencias de fechas iba a iniciar su internacionalización a partir fundamentalmente de esquemas británicos. Sucedió que el deporte, merced a su intrínseca espectacularidad y merced a otros factores socio-antropológicos comenzó a conocer un éxito sin precedentes; llegó el nacimiento de federaciones internacionales y la aparición de estructuras supranacionales cuya fuerza ha ido creciendo. Este prestigio fue descubierto por personas influyentes ajenas a la profesión educativa

(industriales, comerciantes, hombres de negocios, políticos etc.), los cuales se introdujeron en las filas directivas del deporte nacional e internacional. Por ello el deporte tomó direcciones imprevistas con recientes implicaciones, económicas, políticas, etc. El educador físico, a quien el pueblo (...) tendía a identificar con el hecho deportivo se apresuró a decir que él no tenía nada que ver con ese deporte desmesurado. Parcialmente tenía la razón; pero, sin querer, los educadores físicos se alejaron de la voluminosa parcela derivada del movimiento humano. Un afán de repulsa a la contaminación les hizo perder terreno en el ámbito donde podían haber encontrado las mayores motivaciones hacia las prácticas de la Educación Física por parte de la juventud (p.129).

En el campo educativo cobró importancia la formación de los profesores de Educación Física, proliferaron las facultades y los institutos de Educación Física, cada uno formando profesionales según las exigencias propias de cada región y las contingencias sociales relacionadas con el tiempo libre, el ocio, la salud, la recreación, la ecología, la investigación, el deporte competitivo de alto nivel, el juego, la recreación, el entrenamiento deportivo y la administración, entre otros perfiles.

Las denominaciones de los programas profesionales o de investigación en Europa han pasado de 'Educación Física' a Ciencias del Deporte (Alemania), Motricidad Humana (Portugal), Ciencias del Movimiento Humano (Inglaterra, Bélgica), Ciencias de la Actividad Física (Francia y España) y Educación Física y Deporte (Grecia, Irlanda).

El objeto de estudio es el movimiento humano y no la Educación Física y el deporte, como lo fue hasta finales del siglo XX; la tendencia en la formación del profesorado es sustituir la denominación 'Educación Física' por la de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte (Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación).

En la actualidad se habla de corrientes educativas de la Educación Física. En el contexto europeo las principales son:

1. Habilidades motrices básicas.
2. Deporte: educativo, recreativo e institucional.
3. Expresión corporal: ritmo y danza, representación, dramatización y lenguaje, y bailes populares.
4. Juegos motores: menores, recreativos, populares y predeportivos.

5. Actividad física para la salud: a) Actividades específicas: preventiva, compensatoria y condición física; b) Actividades no específicas: recorridos, educación corporal y juegos; c) Actividades complementarias: artísticas, prácticas, otras actividades.
6. Actividades en la naturaleza: actividades al aire libre, deportes en la naturaleza. (Blázquez, 2001).
7. La sociomotricidad (Parlebas), motricidad en relación con los compañeros y desarrollada principalmente en juegos.
8. Corriente centroeuropea; corriente de las habilidades motrices (U.S.A.).
9. Corriente multideportiva; corriente alternativa.
9. Corriente de actividades en la naturaleza.
10. Corriente de actividad física y salud.
11. Corriente de turismo y deporte. (Zagalaz, 2001).

5. CONCLUSIONES

Antes de emerger el concepto de gimnasia las actividades físicas realizadas respondían al ideal de hombre y ciudadano en contextos sociales muy particulares con fines político - militares, estéticos, religiosos, filosóficos; cada ejercicio practicado era en sí un medio y un fin a la vez. Filósofos, médicos, militares y teólogos vieron en los ejercicios físicos un medio para el logro de sus teorías.

El concepto de Educación Física data de los años 1800, cuando las actividades físicas fueron contempladas en las teorías filosóficas y pedagógicas escolares como un medio para ejercitar la mente y el cuerpo con fines políticos, estéticos, educativos o de recreación.

A partir de 1930 el concepto navega entre corrientes didáctico-pedagógicas propias de las Ciencias de la Educación.

La denominación tradicional de 'educación física' de los programas profesionales y de investigación a partir de 1990, en Europa, ha sido sustituida por la de Ciencias de la Actividad Física y el Deporte.

La denominación 'ejercicios físicos, escuelas y corrientes de la gimnasia' ahora es estudiada como Corrientes Pedagógicas de la Educación Física. Sus creadores son profesores de profesión.

REFERENCIAS

- Agencia nacional de evaluación de la calidad y acreditación. (n. d.). *Aneca*. Tomado de <http://www.aneca.es/>
- Barrow H. & Brown J. (1992). *Hombre y Movimiento*. Barcelona, España: Doyma, S.A.
- Blázquez, D. (2001). *La Educación Física*. Barcelona, España: INDE.
- Cagigal, J. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Editora Nacional.
- Comité Olímpico Internacional (2000). *Olympism. Selected Writings*. Laussane: Comité Olímpico Internacional.
- Cornejo, C. (1999) *Ideario de Rousseau sobre Educación Física*. Madrid: Gymnos.
- Coubertin, P. (1997). *Memorias Olímpicas*. Lausana, Suiza: Comité Olímpico Internacional.
- Diem, C. (1966). *Historia de los Deportes*. Barcelona: Luis De Caralt.
- Durantez, C. (1977). *Las Olimpiadas Griegas, Delegación Nacional de Educación Física y Deportes*. Madrid: Comité Olímpico Español.
- Jeu, B. (1988). *Análisis del Deporte*. Barcelona: Bellaterra, S. A.
- Langlade & Rey. (1970). *Teoría General de la Gimnasia*. Buenos Aires: Stadium.
- Mandell, R. (1986). *Historia cultural del deporte*. Barcelona: Bellaterra, S.L.
- Portela, H. (2006). *Los Conceptos en la Educación Física. Conjeturas, reducciones y posibilidades*. Armenia, Colombia: Kinesis.
- Rodríguez, J. (2.000). *Historia del Deporte*. Barcelona: INDE.
- Zagalaz, S. (2001). *Corrientes y tendencias de la Educación Física*. Barcelona: INDE.

EL CUERPO EN LA ESCUELA: LOS DISPOSITIVOS DE LA SUJETACIÓN

William Moreno Gómez*

Tener logos es poder escuchar toda otra palabra, es no querer que caigan al olvido todos los diálogos posibles, salvados en el tiempo por la imborrable y continua presencia de la letra.

Emilio Lledó¹

1. LA EXPERIENCIA SENSIBLE COTIDIANA, APORTE AL COMPROMISO ESTÉTICO.

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

* Profesor Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia (Colombia). E-mail wmoreno@edufisica.udea.edu.co. El presente trabajo es, en buena medida, un planteamiento proveniente de la tesis doctoral que el autor adelanta en la Facultad de Educación de la Universidad de Valencia (España) en la línea " Crisis de Legitimidad del Pensamiento y las Prácticas Educativas" y de desarrollos de la Línea de Historia del Grupo de investigación de Estudios en Educación Corporal de la Universidad de Antioquia, grupo que coordina el autor.

1. Emilio Lledó. *El silencio de la escritura*. Colección Austral, 1998, p. 38.

y *civilizadoras* que se ejercen con todo el peso de las fuerzas de *lo adulto* y de *lo social*² con la intención de labrar los cuerpos necesarios.

Esta elección, que se aventura comprensiva, interpretativa y crítica, se interesa por una estética de lo cotidiano escolar. El encuentro con el reto mandokiano³, pasa por una atención de la prosaica del tratamiento de los cuerpos en la escuela. Allí, una mirada sobre el cuerpo viviente y padeciente, demanda sacudir el “enjambre de tratados pedagógicos que contribuyen a alimentar la rentable ficción de la condición natural de la escuela” (Álvarez-Uría & Varela, 1991, p. 14).

La estética, en tanto forma de sensibilidad del sujeto, es una forma de conocimiento (sensible) de origen biológico y cultural que está constituida históricamente; como tal propone la atención a una experiencia prosaica que se detiene en las “mundanidades” de la escuela, en sus extramuros, no sólo en sus referentes sacralizados, en sus veleidades; no se detiene sólo en *lo bello*. Demanda, además, de la facultad que posee el profesorado para ser sujeto de la experiencia estética y, sobre todo, de su condición como sujeto de conocimiento de los intercambios sensibles (uni, multi y pluricorporales) que se producen en la escuela. Dicha facultad es condición que se ejerce activa y críticamente a través del acto de mirar, valorar, reconocer, diferenciar, confrontar y proyectar.⁴

2. *Lo social*, sector que reúne problemas diversos, casos, instituciones, personal (asistente social, trabajador social, maestros, jueces, pensadores, intelectuales, etc.). Configura las relaciones entre lo público y lo privado, entre lo judicial, lo administrativo y lo ordinario; entre lo urbano y lo rural; entre la escuela, la medicina y la familia. Sector donde se escenifican las alianzas, las hostilidades y las resistencias de los diferentes agentes y actores sociales; lugar o paisaje donde se define lo político, lo estético, lo económico, lo educativo y lo judicial; escenario sobre el que se despliega el Estado. (Esta definición de lo social se inspira en el trabajo que G. Deleuze publica como epílogo a la obra *La policía de las familias*, de J. Donzelot (1996). Ver Moreno (2005).

3. Katya Mandoki, antropóloga mexicana que propone una tesis sobre la estética de lo cotidiano aplicada a diversas matrices sociales, entre ellas a la escuela.

4. Para ampliar esta perspectiva véase la relación entre sensibilidad, sensación, sujeto y objeto estético en Mandoki (1994), pp. 65-66.

La experiencia corporal escolarizada visible en un sinnúmero de prácticas (*físicas*, expresivas, *motrices*, higiénicas, disciplinarias, deportivas, etc.), en tanto experiencia estética, presupone un despliegue espacial (social), temporal (social y personal), corporal (sentidos), emocional, de una configuración culturémica⁵ normada socialmente, curricularizada, que puede ser significada y simbolizada de cara a los retos del mejoramiento de la educación. En tal sentido, la “prosaica escolar” propondría un viraje en la mirada estética para enfocar y comprender críticamente el cotidiano escolar.

La prosaica es la parte de la estética que en este caso mira la vivencia corporal en la escuela; desde allí, aventura nuevas rutas crítico comprensivas para aclarar el sentido de la intervención pedagógica de lo corporal. Muchos interrogantes se producirían desde acá para las instituciones y comunidades educativas, para el profesorado y específicamente para las instituciones formadoras de maestros. En la intervención corporal con intensión formativa entra en juego nuestra facultad sensible. Los intercambios sensibles que se producen entre los actores educativos, a través de las prácticas corporales curricularizadas, se convierten en nuestro objeto de interés investigativo.

La investigación de la sensibilidad cotidiana (prosaica corporal escolar), puede llevar a un mejoramiento de la educación que pasa por una interrogación a las condiciones del cuerpo en el medio escolar; allí la desbarbarización de la educación como condición para el mejoramiento de la convivencia social. Teodoro Adorno (1993) llama la atención sobre la desbarbarización de la vida de los cuerpos en la escuela, como precondition para que la escuela tenga, aún, un sentido para el desarrollo humano y social. Poco más de cien años de intervención escolarizada obligatoria, desde lo público, sobre los niños y niñas, han depurado un conjunto de estrategias, dispositivos y prácticas corporales que definen

5. Culturema, concepto (unidad de análisis/sentido o de tratamiento educativo) utilizado para la significación textual o la organización de la enseñanza de los contenidos no verbales en razón de la carga cultural de dichas expresiones corporales; María Jesús Cabañas (2006) en *Interlingüística 16* referencia a F.P. Oyatos como su formulador. El culturema puede ser una unidad básica para encontrar sentido a una práctica corporal a partir de los componentes del enunciado corporal (acción, ejercitación, expresión...).

una tecnología corporal reconocible basada en refinadas operaciones pedagógicas, que en ocasiones producen mucha pena y vergüenza (Ver Adorno, 1993). La escuela, recordando a Arendt (1996), certeramente, intenta, desde los deseos utilitarios y conservadores de *lo social*, prefigurar competencias corporales. Competencias no siempre leales para el cuerpo; competencias que prevalentemente están articuladas tradicionalmente al paradigma biofisiológico, técnico y utilitario.

2. DEL COMPROMISO MOTOR AL COMPROMISO ESTÉTICO

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

La educación corporal que impulsamos está asentada en una suerte de paradigmas (deportivos, recreativos, higiénicos, religiosos, éticos, estéticos, disciplinarios, educativos, etc.) que enmarcan las estrategias y actividades que desplegamos cotidianamente con el otro en la escuela, en el aula, en la cancha. A fuerza de desplegar nuestra intervención día a día desde esos referentes, terminamos por creer que sólo desde allí, desde esos focos paradigmáticos, es posible orientar nuestro actuar profesional. Específicamente, el paradigma biológico y somatognóstico⁶ ha permeado en el tiempo la intervención de lo corporal al definir, en buena medida, las estrategias de la intervención del sujeto, tanto en las instituciones formadoras de educadores como en los espacios de la educación corporal básica. Se cree que es posible pensar el cuerpo en la escuela, desde la perspectiva “costal de órganos, músculos y huesos...”, al ignorar al cuerpo como construcción histórica, social y cultural. Estos paradigmas rectores de nuestro

6. Concepto usado por Michel Foucault (1999) para definir el poder de lo biológico (estudios sobre el sector salud a partir del siglo XVIII).

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

El campo intelectual de la Educación Física no es la excepción: desde allí, se han desarrollado tesis sobre los compromisos que se deben atender en la formación básica. En ellas destacan los aportes de Pierón (1988), Generelo & Plana (1997), Generelo, Guillén & Lapetra (1999), Generelo, Julián & Zaragoza (2006), los de Julián & Ramos (2000) y los trabajos de Sierra (2003), donde se evidencia una atención en los “compromisos biológicos y técnico/eficaces”; esto es sólo una muestra que permite identificar, hoy, los compromisos que marcan la atención de dicho campo escolar. Estos investigadores reconocen la existencia de otros compromisos alternativos, pero en la lógica de sus trabajos se reconoce una atención prevalente por los que tienen mayor relación con las demandas hegemónicas, cognitivas y fisiológicas externas a la escuela. En este sentido, investigadores como Pierón (1988) o Generelo, Guillén & Lapetra (1999), ya desde la década de los noventa, definen un conjunto de compromisos (fisiológicos, cognitivos, relacionales, expresivos, creativos, motores, reflexivos y lúdicos) que marcan una referencia importante para la definición del despliegue de la Educación Física en la vida de las escuelas en el que se expresa una prevalencia del referente deportivo y del referente salud.

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

Dos referencias nos permiten entender el uso del concepto compromiso. Pierón (1988) lo sugiere como variable de éxito pedagógico y Generelo & Plana (1997) plantean a finales de los noventa que:

Aunque reconocemos que en todo momento el sujeto participa con toda su personalidad, lo cierto es que determinadas esferas de su comportamiento se

implican más o menos. A ese grado o nivel de implicación, de entrega, orientado a un área u otra de la conducta, es lo que hemos llamado compromiso.

Se podría decir, desde este planteamiento, en lo que respecta a la educación corporal, que el concepto de compromiso permite identificar (1) las diferentes implicaciones del sujeto y (2) las diferentes orientaciones de la intervención corporal en la vida escolar. En tal sentido, se diría que la actitud (energía) del estudiante es diferenciada y diferenciable. Se evidencia en toda acción o enunciado corporal una implicancia espacio-temporal, energética, cognitiva, estética, interactiva o motriz diferente. Allí, institucionalmente, se manifiesta la presencia prevalente de una implicancia determinada, preferida y financiada por un orden regulativo que orienta la formación corporal en una dirección y no en otra. Esta representación permite significar, simbolizar y visibilizar diferentes y diferenciables “grados de entrega”, de actividad, de expresión e interacción corporal. Representación que está mediada por unos compromisos que guardan relación con paradigmas que dan carácter a la formación corporal servida en la institución educativa. Este servicio no es igual, es *distinto* y vende distinción. A la manera enunciada por Bourdieu (1990), vende la opción formativa (que da distinción) en los marcos de la “libre elección” de las familias por un espacio educativo para la educación de sus hijos. No hay que ignorar que “la elección entra por los ojos”; en los avisos de propaganda escolar se dejan ver cuerpos esbeltos, fuertes, limpios, vigorosos, blancos, con *clase*. Los espacios deportivos, los auditorios, los parques, las pasarelas escolares sirven de fondo a la venta de un espacio donde el cuerpo —se promete— *será bien atendido e intervenido*.

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

que no ha tocado la dramática de los cuerpos en la escuela. Todo parece indicar que los compromisos tradicionales se mantienen, que estas atenciones de poder, positivadas, siguen operando como dispositivos de dominación sobre el cuerpo.

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

Desde diferentes campos se realizan críticas por la poca definición en estos informes, particularmente de estos objetivos prospectivos del milenio (UNESCO), en torno a factores y compromisos del orden cultural; a la ausencia de un enfoque histórico para situar convenientemente la problemática del subdesarrollo; a la ausencia de referencia a los derechos humanos y a los factores culturales y políticos del desarrollo. Todo ello genera interrogantes al eurocentrismo (o demás centrismos) presente en este tipo de referentes macro de los compromisos educativos.⁷

Los “términos de referencia transnacionales” mencionados permean los manifiestos mundiales y regionales que orientan las metas de la Educación Física; se evidencia en nuestra región un renovado interés por los compromisos históricamente hegemónicos y por uno que otro compromiso emergente (no hegemónicos) de talante social. El compromiso fisiológico deportivista⁸

7. Ver en una perspectiva crítica de los objetivos del milenio (de UNESCO) en la página web del Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC-UCM): <http://www.ucm.es/info/IUDC> .

8. Generelo & Plana (1997) definen por compromiso fisiológico “el grado de entrega o de implicación de un sujeto en una actividad físico-deportiva a nivel fisiológico” .

(hegemónico), que se suponía controlado a partir de la crítica al deportivismo precoz escolar en las dos últimas décadas del siglo XX, referencia en buena medida la definición de los planes de Educación Física escolar básica. Desde los años 70 se percibe también la supervivencia de un compromiso motor⁹ (hegemónico), supuestamente regulado a partir de la influencia de la corriente psicomotriz y sociomotriz¹⁰ en el pensamiento y práctica del sector academizado de la Educación Física.

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

En esta misma dirección, en la escuela pública, de la mano de la “expresión popular” estigmatizada, hay otro compromiso con marcada definición resistente (contención social) anclada en la cultura popular barrial-urbana (de la calle¹¹) que desea ganar espacio a los compromisos escolares tradicionales con el cuerpo. El reguetón y el *Hip Hop*, entre otras “expresiones motrices salvajes”, ganan “espacio motriz” en la escuela pública urbana. Esto no implica que haya un equilibrio o una claudicación del poder hegemónico

9. En Pierón (1988) se entiende como una preocupación por la relación eficacia y control de la acción motriz en la clase. En general, en la literatura del área de la EF, se entiende como una preocupación por el activismo motriz o el movimiento visible en la clase.

10. Con buena presencia en los colegios privados y con escasa presencia en las escuelas públicas.

11. Ver Moreno (2005) y Garcés, Tamayo & Medina (2007).

escolar sobre los cuerpos; en medio de una política de *inclusividad* masificada y “sin profesorado” y de una política de cobertura asfixiante, los compromisos, que marcan ya desde el siglo XIX la cinética y el pulso escolar, se resisten a liberar los cuerpos. Referentes de alta centrípeta, tales como el compromiso moral religioso y patriótico, siguen marcando la parada institucional. Proyectos oxigenantes para la experiencia de los cuerpos en la escuela como laicidad, diversidad, coeducación o inclusividad, encuentran en estos compromisos una barrera significativa para avanzar en un despliegue renovado del cuerpo en el contexto de una necesaria democratización de la vida escolar.

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

Para los autores referenciados, los compromisos motor y fisiológico se convierten en referentes biológicos que permiten un replanteo de lo que debe hacer la Educación Corporal escolar. En aras del desarrollo de un debate esclarecedor, desde acá, se moviliza la tesis de la urgente valoración, por parte del profesorado, del sentido del compromiso estético.¹² Tesis que de entrada obliga a un redimensionamiento sensible y crítico de lo que hemos hecho, de lo que hacemos y de lo que podríamos hacer alternativamente desde las educaciones corporales escolarizadas.

El compromiso estético representa un referente a tener en cuenta en la configuración de una pedagogía y una didáctica renovada de la interven-

12. Trabajos como los de Alfredo Hoyuelos (2006), Marta Castañer (2001) y Katia Mandoky (1994) abren un interesante espacio para pensar la escuela como un ámbito estético habitado y habitable que está mediado por las estrategias de una seducción y un intercambio estético.

ción pedagógica corporal en nuestras escuelas. Aportes de la antropología de las instituciones, de la sociología crítica, de la pedagogía y de la fenomenología corporal, permiten prefigurar un compromiso que reclama un lugar preeminente en nuestras escuelas en razón de las condiciones transformativas demandadas por la sociedad. Este compromiso estético se plantea para una educación corporal situada en el contexto de las condiciones dramáticas de la formación de una población que está siendo exigida sobre condiciones de respuestas de rendimiento corporal (metas, logros, competencias, niveles e indicadores de desempeño); exigencia que, como sugiere Crisorio (2006), olvida permanentemente, ante los imperativos de *lo social* en la educación, la gran diferencia que existe entre el ser y el ser competente.

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

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

(...) imaginar o inventar una respuesta original e ideal de escuela que responda a las denuncias de no satisfacer las demandas de nuestro tiempo... (*recojamos creativamente*) los rasgos y formas del buen saber hacer que, a mayor o menor escala, antes o ahora, alguien (en algún espacio educativo ignorado...) ya está experimentando (p. 11).

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

3. LA MATRIZ ESCOLAR

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

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

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



Foto 1.
Sebastián
Salgado.

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

1. La relación entre escuela y familia no sólo ha sido una historia de intimidación de la escuela (Estado) hacia la familia.
2. La familia es una institución que antecede a la escuela en la función de acogimiento, socialización o subjetivación (dadora/definidora de sensibilidad perceptiva y de reacción “cultura” o de sentido común a partir del control reflexivo o no, consciente o no, de la percepción que realiza el sujeto).
3. Hay momentos en los que estas dos instituciones han sido aliadas de otras matrices/instituciones en la función formadora y/o conformadora. Es el caso de la asociación entre la matriz médica y la matriz familiar ya visible antes del siglo XVIII en Europa mediterránea o visible desde el siglo XIX en Latinoamérica, con mucha fuerza en Colombia (según estudios de Runge & Muñoz, 2005) a mitad de siglo XX de la mano de los eugenésicos.
4. Las asociaciones colaborativas generalmente han estado determinadas por la matriz estatal. Es el caso de la asociación comentada entre la matriz estatal, la matriz médica y la matriz escolar. La relación de estas tres matrices, por lo menos en la era del Estado moderno, no da cuenta de una relación horizontal o de igual nivel; ha sido una relación de subordinación, donde la *estética estatal* (objeto de poder) y el designio médico se va imponiendo a la matriz escolar para definir el “cruce” con la matriz laboral (productividad).
5. Este sistema de relaciones, oposiciones y subordinaciones se ha dado en el contexto de la configuración del paisaje de “lo social”, que determina formas particulares de relación con otros ámbitos, matrices o instituciones (sectores en el lenguaje deleuciano) como la jurídica, la judicial y la económica. Configuración ésta, inter y trans sectorial o matricial, que remite al origen (a partir del siglo XVIII y XIX) en Occidente de este sector (Deleuze, 1996).

6. Los contornos de este nuevo dominio abarcante son borrosos e inestables. Por ello debemos tener en cuenta que su originalidad y su ejercitación reductora se da a expensas de matrices y de sectores más antiguos a quienes pone a “marchar” a otros ritmos y con renovadas intenciones.

El papel que juegan la matriz escolar¹³ y la familiar en la definición de la sensibilidad corporal ha cambiado sin perderse el objetivo central de la institucionalidad. A lo largo del siglo XIX, con fuerza en el siglo XX, la instrucción, con el advenimiento de la escuela pública obligatoria, recobra una disposición subjetivadora que responde a la emergencia de los intereses de *lo público*; se habla aquí de la emergencia de la matriz laboral y profesional que marcan un rumbo y un matiz especial y diferenciador¹⁴ a la familia y a la escuela bajo la presión masificante con perspectivas higiénico filantrópicas, reguladoras y productivas.

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

13. Diversas matrices institucionales (escuela, deporte, trabajo, religión, medios de comunicación, lo jurídico, etc.) se despliegan dramáticamente sobre la energía corporal. En tal marco, la escuela, a través del dispositivo escolarizador, es uno de los escenarios “artificiales” donde se opera la experiencia dramática de la encarnación socializadora y subjetivadora (Moreno, 2005).

14. Para profundizar en la problemática de los condicionantes de lo social sobre la emergencia de la instrucción pública, y sobre las condiciones de la invención de la infancia escolarizada (la escolarización como forma de atención a una infancia proyectada social y económicamente), véase “Gimeno(2003)”, particularmente el aparte sobre ¿Cómo hemos creado al menor? Las imágenes de infancia (Cap. II).

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

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

La red de relaciones de intercambios es compleja. Como el caso del profesorado es el del médico. Éste no se dedica en exclusiva a la matriz médica y a sus “escenarios naturales” (clínica, consultorio). Un detente en la mirada histórica sobre su actuación deja ver los desplazamientos matriciales que emprende en función de su poder en lo social. En tanto eslabón del paradigma higiénico, y como agente especializado en función de poder social, se desplaza a la familia, a la escuela o a la calle; hace valer, a través de ejercitaciones intimidatorias, su condición *sacerdotal* (Pastor de salud). En épocas antiguas él cerraba las puertas de la ciudad ante los visos de amenazas “invisibles”. Hoy cierra escuelas, aulas o cierra espacios íntimos o públicos para el tránsito de los sujetos. Hace escasos sesenta años,¹⁵ asociado con el maestro, aplicaba electro-

15. En el texto *Temas de higiene mental, educación y eugenesia* (1948) se observa cómo en la ciudad de Medellín, a mediados del siglo XX, el médico Eduardo Vasco Gutiérrez, asociado con el profesorado de las escuelas públicas, desde la evaluación de los estudiantes, aplicaba tratamientos a los niños y niñas que clasificaba como anormales, a partir de la administración de curare y electrochoques. Ver Carlos Andrés Arboleda, (2006).

choques y curare a los niños que ante su mirada todopoderosa se antojaban descarriados y necios. Poco han cambiado las cosas hoy, muchos de nosotros vigilamos atentamente el consumo de ritalina prescrito por el médico a buena parte de nuestra chiquillada inquieta. Poco nos importa el origen de tanta inquietud. El control del ruido social se regula, se administra, se dosifica. Buena parte de la perspectiva psico-médica y pedagógica sobre las prácticas corporales escolares se reduce a una expectativa de regulación social y conformación de la sujetación. Las aulas masificadas (ampliación de cobertura educativa sin profesorado) demandan más ritalina y, como ayer, más ejercicio corporal¹⁶, más *compromiso motor*.

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

La matriz escolar, también llamada por Álvarez-Uría & Varela(1991) "la máquina escolar", instancia de la sociedad estratificada, se despliega históricamente a partir de criterios explícitos e implícitos, visibles e invisibles, sobre los cuerpos escolarizados. En su emergencia ejerce, a través de los dispositivos de

16. Opción para avanzar en una línea investigativa sobre la relación entre prescripción de ejercicio y medicación de tranquilizantes, dado el aumento desahogado de la masificación educativa (término de referencia, esta última, de los créditos educativos externos).

dominación (en buena medida hoy retocados), una “promoción corporal” acorde con los requerimientos que *lo social* impone. La cristianización (casas de doctrina, hospicios, casas de catequización, etc.) y los espacios para la patriotización, se convierten en escenarios pastorales y civiles (evangelización, resguardo, encomienda y familia) que preceden la aparición de la escuela pública y obligatoria. En el Nuevo Reino de Granada (a finales del siglo XVIII y principios del siglo XIX) la escuela que conocemos hoy surge como una estrategia de poder y saber;¹⁷ desde allí tiene definido un sujeto: el maestro; un objeto de transformación: el niño; un espacio para el ejercicio sobre el cuerpo: el salón; y un tiempo que define los ritmos corporales a través de un horario escolar. Su emergencia se completará con la definición de unos procedimientos dictados ya por unos saberes pedagógicos.

4. LA MATRIZ ESCOLAR Y LOS PARADIGMAS CORPORALES

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

La Educación Física escolarizada constituye una agencia cultural activa (con rol) en la matriz escolar; a la vez, haciendo parte de otras matrices, recurre a diversos paradigmas (simultáneamente y con orden de prevalencia); en su actuación se concentra en la impresión de una sensibilidad no siempre definida desde el profesorado o desde el marco de la cultura corporal institucional. El profesor también es objeto de la sujetación (es quien más ha vivido dentro de la escuela) y esta sujetación profunda se refina hacia el acto de “sujeción inteli-

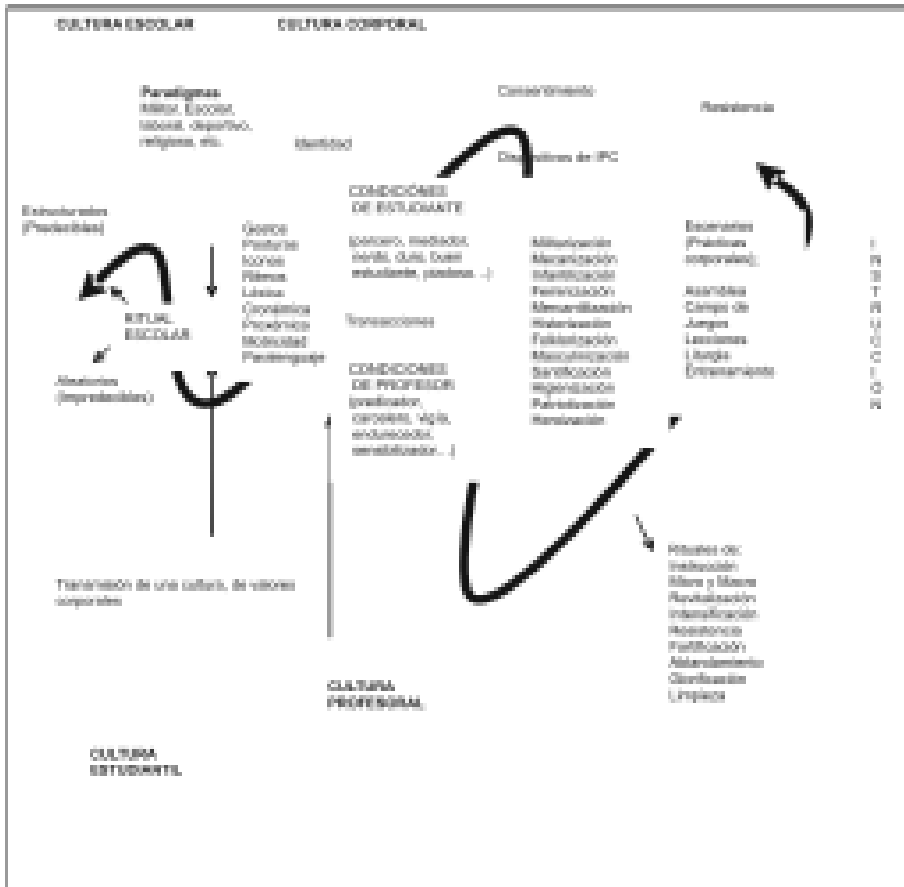
17. Según estudios de Martínez Boom citados por Zuluaga (1999).

gente” del otro a través de una pedagogía y una didáctica concreta; en este caso por medio de prácticas curricularizadas como educación física, educación higiénica, educación sexual, educación estética, educación artística, etc.

En tal sentido, sugiere Mandoki (1994) que nuestro paso por la matriz no es en vano, quedan trazos, rayas, huellas de nuestra experiencia matricial escolar que se manifiestan a manera de referentes (paradigmáticos) explicativo-comprensivos. La educación, en ella la formación corporal, supone un proyecto, o como dice Gimeno (2003), una pulsión, si se quiere una fuerza, una energía que da peso a nuestra actuación con-formadora o formadora. Pulsión, recuerda Gimeno (2003), que da sentido a nuestras actuaciones y sentido a los programas gubernativos de la sociedad en general. Esa energía está cargada por la fuerza y el sentido de los paradigmas que nos han conformado históricamente como escolares. (Ver Cuadro 1, página siguiente).

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

Las matrices se entrecruzan y traslapan a través de sus huellas paradigmáticas (Mandoky, 1994); se puede hablar hoy de una autonomía relativa y dependiente de una matriz respecto a otra. En el caso de la intervención pedagógica de lo corporal, en un acontecimiento (ritual) altamente formativo o conformativo como “los juegos deportivos interescolares”, se ven interesantes trastrocamientos “teatrales”: mientras instancias matriciales como la deportiva y la “académica” (ruido desde la cancha) se oponen, cooperan la artística (porras), la política (apaciguamiento, divertimento, jerarquización, representación, connivencia) y la lúdica (goce). No hay que pasar por alto que la *matriz consumista* (prestigiación institucional, venta de uniformes) se interesa tanto como la matriz jurí-



Cuadro 1. Intervención corporal, ritual y dispositivos escolares.

dica que avanza en el entrenamiento cívico a través de la práctica corporal deportiva; esta última se posiciona del campo de juego para que no se pierdan *los estribos*, ensaya normas, castigos, pedagogías jurídicas y disciplinarias que aspira a transferir a la dinámica de la vida ciuda-

dana. En estas prácticas, las condiciones de los actores escolares se trastocan: un estudiante venido a juez/árbitro entre *profes* (porque allí, por un momento, se deja de ser profesor o profesora) que sudan y maldicen... un profesor venido a ventero, un padre convertido en entrenador, una madre en “aguatera”, un rector en portero o en *recogebolas*, una profesora en porrista, el descarriado en árbitro, etc. El sujeto siente, percibe, elabora y toma decisiones, es el resultado de una textura paradigmática especial y particular. En la escuela, en sus rituales, juegos y *teatralizaciones* se concreta un escenario donde se dan los intercambios sensibles controlados y no controlados, visibles y no visibles, predecibles e impredecibles; retórica y dramática, comedia y tragedia se conjugan para labrar los cuerpos.

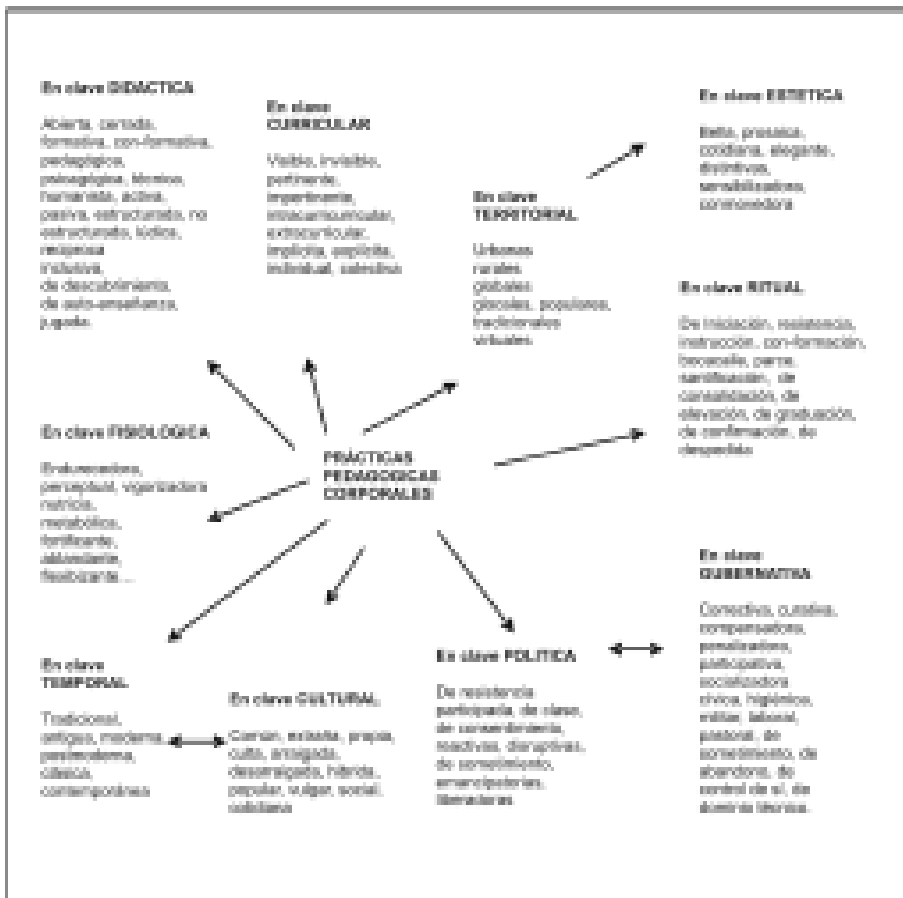
5. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CORPORALES

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

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

Larry Birdwhistell (1973) citado por Elisenda Ardèvol (1998) sugiere que el examen del comportamiento a través de la imagen *detenida o detenible* (fotografía, video), posibilita el despliegue comprensivo del comportamiento humano como interdependencia pautada; esto implica que esa imagen puede ser analizada (por kinemas, microkinemas, macrokinemas y parakinemas). El análisis se puede desarrollar a partir de un sistema ordenado de elementos *aislables* tales como la enunciación retórica y dramática contenida en las acciones o en las prácticas corporales. La acción corporal tiene notaciones del movimiento, del gesto y la postura, del tono y el pulso corporal, de la icónica y la acústica, de la léxica, la cronémica y la proxémica. En la perspectiva de Castañer (2001) estos registros se sugieren como condiciones del lenguaje y el para-lenguaje que permiten el abordaje comprensivo de la intervención pedagógica corporal en el marco escolar. En la perspectiva Mandokiana (1994) se entienden como condiciones de la retórica y la dramática; condiciones que están inmersas en cada enunciado corporal posible dado al interior de la matriz escolar.¹⁸ Condiciones que dependen de los paradigmas corporales que están puestos en juego como transmisores o reproductores de sensibilidad en el marco de la escolarización. (Ver cuadro página siguiente).

18. Diversas matrices institucionales (escuela, deporte, trabajo, religión, medios).



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

6. PRÁCTICA ESTÉTICA Y UN LECTOR CORPORAL

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

Robert Castell, *Archipiélago* 47:67

Decíamos en otro trabajo (Moreno, 2005) que el alcance del lector metodológico IPC¹⁹ puede ser estimado a partir de su despliegue en un ejercicio de lectura crítica desarrollada a partir de los dos componentes de la enunciación corporal.

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

El lector permite una aproximación comprensiva de los juegos, los consentimientos, las resistencias y los fraudes que se dan en la acción, en la conducta o en el acto mismo de intervención corporal por otro. Permite divisar, desde la forma y el sentido de las prácticas corporales escolares, el despliegue de los dispositivos de la subjetivación. En tal sentido acogemos la invitación de Mandoki (1994) a avanzar sobre la configuración de matrices de análisis situadas, en este caso, en la educación corporal. Desde allí intentar aproximaciones críticas al cuerpo en el drama escolar. (Ver Figura 1, página siguiente).

En un trabajo anterior sosteníamos que el cuerpo puede ser reconocido en la vivencia de los y las escolares, en sus relaciones, padecimientos, go-

19. Inspirada conceptual y operativamente en la matriz prosaica propuesta por Katia Mandoki (1994), en los trabajos de Marta Castañer "Pedagogía del gesto i missatge no verbal" (1996) y "Cuerpo: gesto y mensaje no verbal" (2001, pp. 39-49) y en la matriz de la Educación Física propuesta por García, Urrego, Londoño, Castaño, Pulido & Moreno (2005).



Figura 1. El lector IPC que proponemos para leer el drama corporal escolar (en este caso el dispositivo de la heroización escolar).

ces, acomodaciones y resistencias; que el cuerpo queda expuesto a nuestra mirada, en una parte muy significativa, en las pretensiones y persuasiones que ensayamos (profesores y profesoras) en nuestro despliegue profesional en el cotidiano escolar (Moreno, 2005).

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

REFERENCIAS

- Adorno, T. (1993). *Consignas*. Buenos Aires: Editorial Amorroutu.
- Álvarez-Urúa, F., & Varela, J. (1991). *La arqueología de la escuela*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.
- Arboleda, C. (2006). Manzanas a un lado y Zapotes al otro... un caso sobre la inclusión desde la Educación Física. *Práctica Pedagógica*. Instituto Universitario de Educación Física de la U. de Antioquia.
- Ardèvol, E. (1998). Por una antropología de la mirada: etnografía, representación y construcción de los datos audiovisuales. *Revista de dialectología y tradiciones populares*, 53(2), 217-240.
- Arendt, H. (1996). *La crisis en la educación*. En H. Arendt, *Entre el pasado y el futuro*. Barcelona: Península.
- Bourdieu, P. (1990). La dominación masculina. *La Ventana, revista de estudios de género*, 3.
- Castañer, M. (2001) El cuerpo: gesto y mensajero verbal. *Tándem*, 3, 39-49.
- Chomsky, N (2001) *La des-educación*. Madrid: Paidós.
- Crisorio, R. (2006) Saber y ser competente no es lo mismo. *Revista Educación Física y Deporte*, 2 (25).
- Deleuze, G. (1996). El auge de lo social. En J. Donzelot, *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Donzelot, J. (1996). *La policía de las familias*. Valencia: Pre-textos.
- Foucault, M. (1999). Estrategias de poder. Barcelona. Paidós
- Garcés, Tamayo &, Medina, J. D., (2007) Como un Tatuaje... Identidades y Territorios en la Cultura Hip Hop de Medellín. *Revista de Educación Física y Deportes*.
- García, Urrego, Londoño, Castaño, Pulido & Moreno (2005). *Constitución de la experiencia estética de lo cotidiano en los discursos de la educación física del siglo XIX en Medellín*. Investigación CODI. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Generelo, E. & Plana, C. (1997) Análisis del compromiso fisiológico de la Educación Física en la Educación Primaria. En F. J. Castejón, (coord.) *Manual del maestro especialista en Educación Física*, Madrid: Editorial Pilatelaña.

- Generelo, E., Guillén, R. & Lapetra, S. (1999) *Una propuesta de intervención nacida de la búsqueda de la interrelación de asignaturas específicas de Educación Física en la formación del Maestro*. Tomado en 2007 de Revista Electrónica de Formación del Profesorado: [http:// www.uva.es/aufop](http://www.uva.es/aufop).
- Generelo, E., Julián, J. A. & Zaragoza J. (2006) *El espacio común de docencia: una propuesta de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos en la formación inicial del maestro especialista en Educación Física*. Comunicación en las I jornadas de innovación docente, tecnologías de la información y la comunicación e investigación educativa. Universidad de Zaragoza.
- Gimeno, J. (2003). *El alumno como invención*. Madrid: Morata.
- _____ (2005). *La educación que aún es posible*. Madrid: Morata.
- Hoyuelos, A. (2006). *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona:
- Julián, J. A. & Ramos, L. (2000). Los compromisos del área de Educación Física, desde la integración de las motivaciones intrínsecas y extrínsecas del alumnado. En Actas de I Congreso de la Asociación Española de Ciencias del Deporte. Cáceres: Ed. Facultad de Ciencias del Deporte. Universidad de Extremadura.
- Mandoki, K. (1994). *Prosaica, Introducción a la estética de lo cotidiano*. México: Editorial Grijalbo.
- Moreno, W. (2005). Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 169-205.
- Octaedro-Rosa Sensat.
- Ortega, F. (1999) La quiebra de la identidad personal. El caso del género. En F. J. García, *Posmodernidad*. Madrid: Editorial Trotta.
- Pieron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Runge, K. & Muñoz, D. (2005). El evolucionismo social, los problemas de la raza y la educación en Colombia, primera mitad del siglo XX: El cuerpo en las estrategias eugenésicas de línea dura y de línea blanda. *Revista iberoamericana de Educación*, 39.
- Sierra, A. (2003). *Actividad Física y Salud en Primaria: El Compromiso Fisiológico en la clase de Educación Física*. Sevilla: Wanceulen.

Smith, J.(1991). Una pedagogía crítica en el aula. *Revista de Educación*, 294, 275-300.

Varela, J. (1997). *El nacimiento de la mujer burguesa*. Madrid: Las Ediciones de la Piqueta.

Zuluaga, O. L. (1999) *Pedagogía e Historia*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

LOS MATERIALES ESCOLARES: ESPECIAL ATENCIÓN AL CUADERNO DEL ALUMNO EN EDUCACIÓN FÍSICA

Nicolás Julio Bores Calle*

1. INTRODUCCIÓN

A veces, en los momentos de más pesimismo de nuestra labor como docentes, solemos recurrir a nuestra infancia y a nuestra propia escolarización para demostrarnos que no es tan grave la situación que observamos en las aulas. De todos los relatos de nuestra niñez, me admira el de un compañero que insiste en afirmar que el único recuerdo que tiene de su estancia en el colegio es el de un día que sus padres, en vez de llevarle a clase, le llevaron a los carnavales de un pueblo cercano. Feliz recuerdo que envidio, pues el más nítido que mantengo de esa época es mi primer día de clase: un papel en blanco encima de la mesa, un lapicero y una persona que yo no conocía de nada que me mandó que hiciera palotes. No recuerdo haber hecho otra cosa aquella mañana ni en las siguientes. La posibilidad de que mi recuerdo sea cierto, puede justificarse en Guereña (1996) que reafirma como actuales y ciertas las palabras que María Sánchez Arbós escribiera en 1936:

(...) el estacionamiento sin límite en las funestas planas de palotes y ganchos que no se abandonaban hasta conseguir la perfección que no llegaba nunca; el uso de la pizarra y el pizarrín quebrantando las más elementales reglas de la higiene personal...(p. 399).

Desde ese día, mi paso por los diferentes niveles del sistema educativo aparecen siempre unidos a una pizarra, unos libros para estudiar y una serie variada de útiles para escribir (cuadernos en blanco para cada asignatura, libreta de vocabulario de inglés, bloc de dibujo, cuadernos de caligrafía, folios para castigos, lapiceros para escribir y para dibujar, bolígrafos, gomas de borrar, etc.).

* Profesor de la Universidad de Valladolid, España.

Dejando de un lado nuestras historias personales, que bien pueden ratificar nuestra narración, vamos a tratar de hacer un breve resumen de la historia y significados de los materiales escolares. Será la primera parte del escrito.

Posteriormente vamos a centrarnos en uno de estos materiales: el cuaderno del alumno. De él diremos algunas generalidades para, rápidamente, centrarnos en cómo se ha interpretado en el área de Educación Física desde su reciente aparición y desarrollo.

2. ALGUNAS GENERALIDADES ACERCA DE LOS MATERIALES ESCOLARES

Para Puelles Benítez (1997) los materiales escolares pueden ser considerados como una herramienta de trabajo de carácter pedagógico-didáctico útiles para la transmisión de conocimientos y para la formación de la personalidad. Sin embargo, ello no impide que, a su vez, puedan ser tratados como instrumentos políticos al servicio de una ideología, como objetos culturales que se convierten en productos comerciales. Desde esta lógica, estudiar los materiales escolares requiere múltiples enfoques: pedagógico, didáctico, político, ideológico, cultural, tecnológico, económico y financiero (Puelles, 1997).

Respecto al tema comercial de los materiales escolares, Gimeno Sacristán (1991) afirma lo siguiente:

Tienen un mercado asegurado para grandes tiradas de productos homogéneos, dada la cantidad de consumidores, cuya vigencia está asegurada por un tiempo prolongado para sucesivas oleadas de usuarios. Se trata además de un mercado que se reparten siempre un número reducido de firmas, lo que, de hecho, reduce la competitividad y conduce al monopolio. Esta condición de la propia ordenación a que le somete la administración lleva a la existencia de un número muy restringido de posibles materiales diferenciados. Gran amplitud de mercado, caducidad y homogeneidad de los productos es algo poco adecuado pedagógicamente pero muy rentable desde el punto de vista económico (p. 182).

La historia más reciente (dos últimos siglos) de los materiales curriculares o escolares viene determinada por la aparición del manual escolar o libro de texto propiamente dicho:

Desde la invención de la imprenta, el libro ha estado siempre presente en las escuelas, aunque el manual de enseñanza, tal y como hoy lo conocemos, sea desde luego una creación relativamente reciente, toda vez que su origen y desarrollo están estrechamente asociados al nacimiento y expansión de los sistemas nacionales de educación, proceso que en España, como es sabido, se inicia con el despegue de nuestra revolución liberal y cubre los dos últimos siglos (Escolano, 1997, p. 19).

En Escolano (1997) podemos encontrar una excelente narración de cómo el manual escolar se convirtió en un producto editorial con entidad propia y con características diferenciadoras que los fueron conformando como un género peculiar.¹ De toda su narración vamos a resaltar dos aspectos claves: las voces críticas en contra de los manuales y su carácter de producto intervenido.

Para este autor, la primera generación de manuales (hasta la Segunda República) fue sometida al intervencionismo de los diferentes gobiernos y políticas que se sucedieron y, además, tuvo que hacer frente a voces críticas como las de Pedro Alcántara García, que haciéndose eco de las ideas de la Institución Libre de Enseñanza, sostenía que:

(...) debía hacerse el menos uso posible de los libros en la escuela, por ser estos **textos muertos** frente al **texto vivo** que representaba la palabra o **viva voz** del maestro. **Poco libro y mucho pensamiento**, aconsejaba Alcántara siguiendo la tradición gineriana que se enraizaba en Pestalozzi. Los libros, que **dan ciencia hecha y enseñan dogmáticamente**, han de reemplazarse por los cuadernos que el propio alumno redacta y el maestro corrige. Los textos han de quedar como medios de consulta y ampliación (Escolan, 1997: 29).

En esta época tiene lugar, según Hernández (1997), un debate vivo entre los defensores y detractores del libro en la escuela. El propio Hernández nos sitúa en un término medio:

1. Esta peculiaridad e idiosincrasia de los libros de texto se ha perpetuado hasta nuestros días según se desprende de las siguientes palabras de Gimeno Sacristán (1991): "Los libros de texto en el sistema escolar no son como otros productos culturales, ni son unos libros cualquiera en unas sociedad de libre mercado. Son peculiares en su concepción, en sus funciones y en las leyes de producción y consumo por las que funcionan" (p. 182).

Ninguna de estas posiciones es prudente. Ni se puede confiar la labor de la escuela a los libros, ni se puede hacer sin libros. Ni tienen razón quienes exaltan la misión del libro ni quienes le niegan eficacia. El uso del libro por el niño tiene innegables ventajas y su abuso graves inconvenientes (p.125).

En este término medio racional es necesario distinguir entre los que defienden el libro de texto o manual y quienes son firmes partidarios del libro escolar, pero alejados de la concepción de libro de texto. En este último grupo se encuentran los autores más cercanos a la escuela activa que clasifican los libros escolares en tres grupos: de lectura, de lectura con fines predominantemente didácticos y los libros de texto destinados a la memorización verbal. Ellos se decantan por un tipo de libro escolar que no distinga entre los de lectura y los de estudio, ya que sólo admiten el libro escolar como un medio indispensable para lograr la adecuada cohesión entre los contenidos y la expresión, entre los conocimientos y el lenguaje...(Hernández, 1997).

Freinet, que encabeza el movimiento más crítico a los manuales escolares, ofrece posibles alternativas y soluciones constructivas: imprenta escolar, el periódico y la correspondencia escolar, los ficheros metódicos, la biblioteca de trabajo, la radio, los discos, la elaboración del texto libre o el trabajo cooperativo.

En España, el movimiento Freinet es introducido por Almendros y su crítica a los libros de texto no difiere en demasía de las críticas que podemos encontrar en la actualidad, con la diferencia de que él y sus colaboradores aportan distintas posibilidades de trabajo escolar que pueden ayudar a suprimir el libro de texto, nunca el libro escolar.

En este sentido, los materiales que se desprenden, eliminado el manual o libro de texto, tienen más que ver con la actividad constructora de los alumnos y con una actitud bastante más activa del profesorado. La desprofesionalización del profesorado con la presencia en la escuela de los manuales escolares es ya una evidencia en esta época:

Todo texto fijo, por otro lado, neutralizaba el progreso de la enseñanza y desarrollaba la pasividad de los docentes. En este sentido, el plan de 1886 preveía estimulaciones económicas y profesionales para los profesores de Secundaria y Universidad que publicaran tratados sobre la materia en su área (Escolano, 1997, p. 39).

En resumen, nos despedimos de una primera etapa en la que los libros de texto se conforman como género propio, que son general y usualmente utilizados por los profesores en la escuela del momento, contra los que se alzan voces críticas que les acusan de permitir el intervencionismo político, de favorecer la desprofesionalización del profesorado y de estar al servicio de un tipo de concepción de la enseñanza que considera a los alumnos receptores pasivos del saber. No sólo lo critican sino que señalan y ponen en práctica otras técnicas que implican activamente al alumno en la construcción de su aprendizaje. Los escritos personales en forma de cuaderno, cartas, periódicos, etc., se muestran esenciales en este tipo de enseñanza. La guerra civil, como en casi todo, nos obliga a hablar de un borrón y cuenta nueva en cuanto a la idea de los manuales escolares.

Así, a tenor de las palabras de Escolano (1998a) podemos considerar que, a mediados de los sesenta, renace la segunda generación de manuales. El nuevo texto que surge va a diferenciarse de los anteriores en su formateado, diseño, iconografía, lenguaje y métodos, pero, será sobre todo, en la redefinición del lector-actor usuario donde se intentarán los cambios más sustanciales ya que éste pasa a ser concebido como “un sujeto activo en la misma construcción del material escolar, diversificado ahora bajo nuevas formas y modelos” (p. 20).

Que el libro de texto se ha consolidado en el sistema educativo es un hecho tangible, pero no es menos cierto que han aparecido otros instrumentos didácticos que le disputan su lugar central de los procesos de enseñanza y aprendizaje: fichas, unidades didácticas, cuadernos de ejercicios, libros de consulta, recursos audiovisuales, programas informáticos, etc., que intentan hacerse un hueco en las aulas (Tiana, 1998).

Esta evidente diversificación y transformación de los materiales didácticos ha sido, en cierto modo, consecuencia de las críticas de las corrientes pedagógicas más vanguardistas. Estos herederos de los antiguos activistas, que apostaban por la desaparición del libro de texto, han sucumbido a la fuerza de los manuales y:

(...) han terminado por incorporar los principios de la acción a la misma textualidad dando así origen a materiales que pueden ser acogidos bajo la rúbrica genérica de

libro activo, como ocurre con los cuadernos de trabajo, libros de actividades y otros modelos que combinan la lectura y la ejercitación (Escolano, 1998a, p. 21).

Esta afirmación de alguna manera es incorrecta tal y como podemos corroborar con la lectura del artículo de Zurriaga y Hermoso (1991) en el que tratan de mostrar una actualización de la pedagogía Freinet como alternativa a los libros de texto.

Si echamos un vistazo a los listados de posibles materiales didácticos alternativos al libro de texto clásico, nos daremos cuenta de la diversidad de los mismos que coexisten y que a menudo responden a principios pedagógico-didácticos diferentes y la mayoría de las veces a razones de diferente índole. En este sentido, Gimeno Sacristán (1991) afirma que la existencia de agentes mediadores entre el currículum y los profesores es una práctica que condiciona en el sentido que establece mecanismos de control sobre la práctica profesional de los profesores, que antepone los intereses comerciales a los pedagógicos y que permite y anima a que los profesores, lejos de convertirse en profesionales autónomos, sean consumidores de una práctica diseñada por expertos.

No niega Gimeno Sacristán la presencia de los materiales curriculares en el aula, pero sí cuestiona la política de las editoriales que impiden la acumulación de medios en los centros y que abocan a la caducidad temporal. Él apuesta por materiales estables en las bibliotecas y por su uso regular. Está en contra de que se gaste dinero en materiales homogéneos y estandarizados que asfixian cualquier posibilidad de profesionalización del docente. Mucho se parece esta crítica a esta segunda generación de materiales didácticos, a la que narramos líneas arriba referida a la etapa anterior. Críticas que se pierden en el vacío si tenemos en cuenta la situación actual descrita por Escolano (1997) en los siguientes términos:

El libro se configura así, a través de sus dos generaciones, en una invariante de la escuela, en un medio didáctico estable sujeto a apropiaciones eclécticas de pautas originarias de otros sistemas de comunicación. Las sucesivas transformaciones que sufren los textos con estas apropiaciones no alcanzan siquiera a producir una metamorfosis del medio, que en sus rasgos básicos conserva su identidad. De este modo, el manual se perfila como el útil pedagógico de más larga duración en la historia de la escuela y como un instrumento refractario a la dialéctica de las sustituciones (p. 21).

En todo caso, advierte Zabala (1995), la complejidad de la tarea de enseñar exige disponer de recursos que la faciliten y nos ayuden. Propone una primera máxima que consiste en requerir materiales curriculares que estén al servicio de nuestra práctica y no que nuestra práctica esté al servicio de los materiales curriculares. Por cierto, un hecho bastante frecuente que denuncia con mucha fuerza Gimeno Sacristán (1991):

Es, en definitiva, lo que ocurre con los propios libros de texto: no son solamente recursos para ser usados por el profesor y los alumnos, sino que pasan a ser los verdaderos vertebradores de la práctica pedagógica (p. 187).

Podríamos seguir profundizando en la crítica a los libros de texto en general como base para una defensa de una educación sin ellos, pero dado el carácter de nuestro trabajo se nos hace imprescindible, sin abandonar del todo los libros de texto, entrar en el análisis de algunos de los otros materiales curriculares que líneas arriba habíamos calificado como libros activos.

2.1. El libro activo: especial atención al cuaderno de ejercicios

Podemos definir los libros activos como manuales-guía que pautan un proceso de instrucción y exigen la participación del sujeto en su cumplimentación. Se utilizan principalmente en las materias instrumentales (lenguaje y matemáticas y expresivas —plástica), aunque también se aplican sus patrones en los textos de otras materias y unidades (Escolano, 1998a). De toda la amalgama posible de materiales curriculares que se incluyen dentro del término *libro activo* destacamos, por el carácter de nuestro trabajo, dos: los libros de trabajo y los cuadernos de ejercicios.

La principal diferencia entre un libro de trabajo y un cuaderno de ejercicios, ambos libros activos, es que el cuaderno de ejercicios sólo atiende a la automatización mecánica de ciertas destrezas como la escritura, cálculo y ortografía, su formato es más pobre y suele ser fungible (Escolano, 1998b). El libro de trabajo o libro activo, afirma el mismo autor, cobra distancia del cuaderno de ejercicios porque no se limita a ser un soporte para las prácticas sino que, y esto lo presenta como una gran ventaja:

(...) puede él mismo constituirse en el texto que articula todo el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el libro director que ordena la **ratio** de una disciplina o de varias y su desarrollo curricular. Puede ser, desde luego, un manual en el que el alumno escribe, aunque esto se limite en ocasiones por razones de economía, a fin de asegurar su utilización a varios usuarios. Pero no es ésta su principal característica, sino la de que lo configura como guía que regula todas las actividades que el niño y el maestro han de llevar a cabo para cubrir el programa de la materia sobre la que versa (p. 231).²

Por el contexto en que aparece, consideramos esta afirmación como una defensa del libro activo en la escuela como material didáctico de primer orden y que viene a solucionar la disyuntiva planteada hace dos siglos entre los que perseveran en la defensa de la presencia de los libros de texto en la escuela y entre los que defienden los libros y algunos otros materiales curriculares, pero nunca los libros de texto en ninguna de sus acepciones.

Para nosotros, que defendemos la idea de un currículum por construir y contextualizar, con un profesor autónomo y crítico cuya profesionalidad avanza en la colaboración y en la reflexión conjunta, y con un modelo de alumno que va construyendo su propio conocimiento a partir de lo que ya posee mediante la ayuda ajustada del profesor, no podemos confiar ni creer que el libro activo, ni ningún manual de este tipo, puede decidir qué se hace y cómo se hace en cada contexto. En concreto, Gimeno Sacristán (1991), apoyado en Apple, afirma que el uso de materiales preempaquetados configura un estilo profesional individualista, pues los problemas los va resolviendo el libro de texto y no le es necesario comunicarse ni coordinarse con el resto de profesores para organizar su práctica. Una idea contrapuesta a la idea que se vende desde algunas editoriales de que los manuales son materiales interdisciplinares de primer orden.

En este sentido, creemos que el objetivo no debe ser la búsqueda de un libro de texto alternativo, sino el diseño de una respuesta global configurada por

2. Acerca de las sucesivas normativas sobre la fungibilidad de los materiales curriculares podemos ver, por ejemplo, Zabala (1995); Beas Miranda & Montes Moreno (1998).

diferentes materiales, cada uno de los cuales abarca unas funciones específicas: “Por lo tanto, la cuestión no tiene que plantearse en términos de **libros sí, libros no**, sino en términos de **qué materiales utilizamos y cómo utilizarlos**” (Zabala, 1995, p. 182).

La explicación de Zabala (1998b) al proceso de la aparición del libro activo corrobora y complementa la explicación de Escolano. Para Zabala fue el cambio en la tipología de contenidos lo que decidió la aparición de los nuevos materiales. El progresivo abandono hacia los años 60/70 de los contenidos factuales (fechas, personajes, países, etc.) y la aparición de una enseñanza más conceptual (conceptos y principios) ponen en tela de juicio los antiguos manuales puramente descriptivos y:

Esta situación ha provocado la aparición de libros que pretenden dirigir el proceso constructivo del alumno mediante la combinación de textos explicativos y actividades. Esto ha dado como resultado textos de difícil lectura o de complicada realización, ya que a menudo las actividades propuestas o bien no se pueden realizar, o bien no son las más adecuadas para un determinado grupos de alumnos. La introducción de otros medios de carácter fungible que también tienen como soporte el papel —es el caso de las fichas, las libretas o los cuaderno de trabajo— pueden contribuir a resolver algunos de estos inconvenientes (Zabala, 1995. p. 187).

En definitiva, desconfiamos de que los materiales fungibles de las editoriales sean la solución. Creemos que el aprendizaje constructivo y el de los diferentes tipos de contenidos necesitan actividades variadas y materiales diversos, pero no estamos seguros de que el uso de un cuaderno del alumno prefabricado y dependiente de un libro texto guía pueda contribuir a una construcción, desarrollo y contextualización curricular ni que pueda ofrecer garantías de que los profesores formen equipos para la elaboración y búsqueda de materiales adecuados para llevar a cabo sus propios procesos de enseñanza y aprendizaje.

En Martínez (1991) podemos encontrar, tratada con cierta profundidad, esta idea de que los libros de texto, que él denomina materiales a prueba de profesores, al servicio de una idea de currículum listo para consumir, paralizan cualquier posibilidad de formación.

Por nuestra parte, somos más partidarios de un buen aprovisionamiento de materiales en forma de libros, vídeos, soportes informáticos, etc., de buena calidad

y variados, en contra de la baja calidad y homogeneidad de los materiales escolares, que obliguen a los profesores a un desarrollo curricular autónomo y colaborativo, que permitan una construcción del currículum adaptada al contexto y posibiliten una formación a los docentes basada en la reflexión conjunta de su práctica.

Somos partidarios de un papel en blanco (folios, libretas, cuadernos, etc.) que hay que ir manchando y rellenando a medida que transcurre el curso como el material idóneo para llevar a cabo los ideales anteriormente citados. Es nuestra idea de cuaderno del alumno que de forma compartida rellenan, corrigen y mejoran los profesores y los alumnos. Un lugar donde el alumno y el profesor exponen por escrito sus ideas, conocimientos, expectativas y deseos:

(...) la escritura facilita el análisis, distanciamiento y precisión y un cierto tipo de abstracción descontextualizada e introspección, así como la clasificación, fragmentación y reordenación de la realidad y el saber de un espacio bidimensional. Posee, además, una función icónica o estética, ha permitido.... (Viñao, 1992, p. 389).

Quizás debido a los pocos testimonios que ha dejado el cuaderno del alumno no ha sido estudiado con detenimiento ni se le ha dado demasiada importancia a pesar de ser una de las herramientas más comunes en la tarea docente (Espiniella, 1999). Esta misma autora resalta su papel de “contenedor” del currículum escolar y de fijador de conocimientos para el hombre a lo largo de la historia.

En términos muy parecidos se expresan Grilles, Llorens, Madalena, Martínez & Souto (1996) cuando hacen referencia a este instrumento. Para ellos es uno de los instrumentos más usuales en la enseñanza: es al alumno lo que al profesor es la voz, la tiza y la pizarra. Por otra parte, aunque la base y el soporte básico sea el mismo, son muchos los tipos de cuaderno que se han elaborado en función de los intereses, metodología y modelos educativos que han guiado su uso a lo largo de la historia. A menudo ha pasado inadvertido y desapercibido, pero, en cualquier caso, siempre ha estado presente.

Su consideración se hace importante puesto que equivale a una evaluación de lo que realmente ocurre en clase. En él se refleja lo que realmente acontece desde una doble perspectiva: las instrucciones del profesor y las respuestas del alumno. En un cuaderno del alumno de las editoriales sólo podría ser posible recoger las respuestas del alumno, puesto que las instrucciones vienen ya dadas.

Definir lo que es un cuaderno del alumno, qué es lo que se pone, para qué se utiliza, cuándo se hace, etc., es una tarea poco menos que imposible. En conversaciones informales con varios profesores de diferentes materias y etapas hemos comprobado: una utilización generalizada, pero con escaso conocimiento científico sobre sus posibilidades; variedad de usos en función de materias y ciclos; y habitualmente son complementarios a los libros activos y cuadernos fungibles de las editoriales. Resaltamos su presencia perenne a pesar de convivir con los de las editoriales especialmente diseñados para ello.

Frente a la asunción irreflexiva del cuaderno por parte de los alumnos en el resto de las áreas, destaca la dificultad que tienen para acogerlo con naturalidad en el área de Educación Física. Destacamos nuestro error en los primeros años al proponer un cuaderno como para el resto de las áreas, pero sin una tradición que nos respondiera a: ¿qué se pone en el cuaderno?, ¿cuándo se escribe?, ¿quién escribe en el cuaderno?,³ ¿a qué tipo de tareas se recurre?, etc. Preguntas que el uso y la costumbre han respondido en las otras áreas en función del modo de interpretar los procesos de enseñanza y aprendizaje.⁴

En el siguiente cuadro podemos observar el reflejo de la práctica de los profesores de diferentes modelos según lo reflejado por los alumnos en sus cuadernos: (Ver página siguiente).

3. Respecto a quién puede escribir en el cuaderno del alumno, aunque especificaremos nuestra postura, son interesantes las siguientes palabras de Milstein y Mendes (1999):

“Por ejemplo, el cuaderno no es solamente uno de los **útiles** escolares para que los niños realicen sus actividades, sino también un documento donde el maestro pone por escrito comentarios sobre sus desempeños, comunica a los padres olvidos, faltas, transgresiones ocurridas durante el día, y les recuerda algunas de sus obligaciones, transmite invitaciones, etc.” (p. 132)

4. Cuando el cuaderno del alumno se utiliza de modos deferentes a los tradicionalmente establecidos es necesario recurrir a una explicación y estructuración especial. En este sentido puede ser interesante la idea de “Cuaderno de seguimiento” de García Guerrero (1996).

MODELO	INTERVENCIÓN DEL PROFESORADO	TIPO DE ACTIVIDAD DEL ALUMNADO	MATERIALES MÁS USUALES
Tradicional	Definiciones o copiar preguntas.	Responder a preguntas. Reproducir datos, hechos, etc.	Libro de texto y cuaderno. Control de tareas. Examen
Metodológico	Plantear objetivos a tareas.	Completar objetivos. Realizar ejercicios sencillos.	Fichas tipo libro de texto. Controles de tareas.
Esponzorada	Asistir a manifestar estados de ánimo. Proponer diálogos.	Narrar datos. Asumir datos, hechos y experiencias.	Fotocopias de actividades. Cuaderno de clase. Diccionario.
Comunicativa	Plantear problemas y cuestionar ideas equivocadas.	Investigar (resolver problemas del mundo actual). Entender y registrar conceptos importantes.	Libros de consulta. Cuaderno. Propuesta guiada de actividades de aprendizaje.

Cuadro 1. Sacado de Grilles Rodriguez et al.

3. EL CUADERNO DEL ALUMNO EN EDUCACIÓN FÍSICA

A pesar de la tradicional calificación de asignatura **eminentemente práctica** que la Educación Física ha soportado, tradicionalmente en distinta medida, según los periodos de su historia, también se ha dotado de distintos libros de texto que han utilizado en su docencia durante ese tiempo (Pastor, 1999, p. 1197).

El carácter intermitente (aparece y desaparece) de la Educación Física como materia escolar, que en teoría debía de haber condicionado la evolución de los manuales utilizados, no ha sido óbice para que el desarrollo de los libros de texto en general que se describe en Escolano (1997, 1998a) y el de los de Educación Física que describe Pastor Pradillo (1999) sean parecidos.

Los retrasos en el desarrollo de los libros de texto de Educación Física han sido rápidamente recuperados, una vez consolidada el área en el sistema educativo actual, por los intereses comerciales de las editoriales, sucumbiendo a la misma lógica que los libros del resto de las áreas.

Esta producción editorial va a tomar diferentes formas (libros del profesor, libros del alumno, cuadernos del alumno, soportes informáticos con secuenciaciones didácticas o segundos niveles de concreción, fichas de ejercicios, etc.) como en el resto de las áreas.

Respecto a los libros y segundos niveles de concreción podemos encontrar en Bores & Díaz Crespo (1999) muchas de las críticas que hemos reflejado líneas arriba en cuanto a la presencia de los libros de texto en la escuela y algunas cuestiones específicas respecto a cambios de discurso y no de prácticas, tratamiento desigual de contenidos con primacía de los hegemónicos y en una línea metodológica sin cambios, desconexión entre los diferentes tipos de contenidos, situación de teoría y práctica en dos mundos independientes, abandono de los contenidos en los que los profesores están más necesitados, etc.

Lo cierto es que los manuales de las editoriales más actuales para el área entran en esa idea de libros activos que se complementan con un cuaderno del alumno que lleva actividades que éste debe resolver. Manuales que presentan una interpretación y desarrollo del currículum descontextualizado, muchas veces hasta de la propia práctica que se hace en las clases, y que

está llevando a una vertiginosa acomodación de un profesorado por tradición más autónomo y constructor de sus propias prácticas. Manuales que, a pesar del dinero que cuestan, son menos cuestionados que nuestro cuaderno del alumno en blanco que, en principio, indica una decisión por contextualizar el contenido y por actuar de forma autónoma y creativa.

Vemos algunas de las características de los cuadernos de las editoriales debido a que son los documentos más visibles, extendidos y oficiales de cuantos hemos podido encontrar. Para hacerlo hemos realizado el análisis de algunos de los cuadernos del alumno de ciertas editoriales dividiendo el estudio en dos categorías:

- Los albores del cuaderno de actividades del alumno en el área de Educación Física (antes de 1990). Un análisis genérico de ellos.

- **Los cuadernos del alumno actuales.** Un análisis de tres editoriales tomando como base los siguientes indicadores: su estructura, distribución y selección de contenidos, papel del alumno, papel del profesor, modelo pedagógico que explique el proceso de enseñanza y aprendizaje, su uso y la evaluación.

3.1. Los albores del cuaderno de actividades

Se corresponde la aparición de los cuadernos del alumno con la primera de las etapas por las que, según Carbonell (1997), va a pasar el sistema educativo desde 1982 hasta la actualidad. Etapa caracterizada por la implicación y voluntad innovadora de los grupos más comprometidos.

La idea de cuaderno que surge en estos años de innovación conjunta se nos muestra, a pesar de los errores, respetuosa con la mayoría de los principios que van a ir conformando el ideario de la nueva ley de educación. Analizamos de esta época: Álvarez, J. et al. (1984, 1990) y Zapico (1987, 1990).

Sorprende gratamente encontrarse en estos textos con afirmaciones acerca de la función y valor del área que muchos de los actuales cuadernos pasan por alto:

No nos proponemos en un primer término, que tengas que sudar la camiseta o meter un gol (...) Y por ello las clases están pensadas para que cubran cuatro

objetivos (...) conseguirlos es educarse: moverte bien, conocerte bien, nos relacionamos y poner corazón (Zapico, 1987).

La educación física consiste no sólo en correr, saltar, lanzar etc., es algo más completo que implica saber qué es lo que haces, cómo lo haces, por qué lo haces... (Álvarez et al., 1984).

Los textos de Zapico García et al. (1987) brindan una excelente visión de lo que puede ser la estructura de un cuaderno de trabajo en Educación Física. Divide la obra en pequeños cuadernillos en los que solicita de los alumnos un amplio trabajo de campo donde se recogerán aprendizajes de clase, situaciones observadas en y fuera del aula en relación con el deporte, análisis de factores estratégicos, tácticos y sociales. Reclama la atención de los alumnos acerca de los aspectos sociales tanto de los jugadores de ambos bandos como de árbitros, entrenadores, banquillo y público. Combina ingredientes tan interesantes como la autonomía, la extensión de la tarea escolar fuera del tiempo de clase, la significatividad de las tareas, la reflexión..., que vuelve a situarnos en una visión sobre el tratamiento del deporte muy próxima a los postulados de la LOGSE⁵.

En los textos de Álvarez et al (1984) vemos una idea de cuaderno que abarca el curso escolar completo. Se diferencia entre un cuaderno para el profesor y otro para el alumno. El primero ofrece al docente sugerencias sobre cómo hacer que los alumnos confeccionen el suyo, para lo cual propone unos ejemplos. Resaltamos las siguientes palabras que muestran su idea de la enseñanza y del papel del profesor:

Por supuesto que los temas, su tratamiento, dependen exclusivamente de ti... lo único que hemos reflejado es una forma posible de hacerlo...

En el apartado procedimientos ... la idea es que el propio alumno/alumna pueda elaborarlos después de tus explicaciones. Éste es uno de los objetivos que persigue el D.C.B.: que los alumnos puedan diseñar y planear su propia actividad física...

Te recomendamos... un seguimiento frecuente del cuaderno de los alumnos ...pidiéndolo ...corrigiendo, haciendo anotaciones oportunas, etc... (p. 3).

5. Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de España.

En cuanto al cuaderno del alumno, y en un apartado inicial que titula “*Cómo utilizar este cuaderno*”, ofrece una visión de la Educación Física coherente con la citada líneas arriba. Explica la estructura del cuaderno y los tipos de tareas que se pueden hacer en cada parte, aclarando al alumno la diferente naturaleza de los aprendizajes que le esperan.

Estructuralmente estos cuadernos cuentan con:

- Datos de identificación personal, resumen del curso anterior (se deja espacio para que escriban un poco de cada uno de los distintos bloques de contenido y unas gráficas o espacios para recordar las evaluaciones).

- División por bloques de contenido: el más extenso es el de la condición física y en él se incluyen desde las explicaciones de las diferentes cualidades físicas hasta los diferentes test de evaluación, evolución a lo largo del curso y baremos. Hay bastante respeto al protagonismo del profesor en los diseños de la programación pues las páginas de los apartados de “Hechos, conceptos y principios”, “Procedimientos” y “Actitudes, valores y normas” vienen en blanco, precedidas siempre de un ejemplo que puede servir de guía u orientación a los alumnos. Son páginas blancas o con recuadros donde se debe contar lo que se hace y aprende en clase o donde se resuelven y planifican tareas (hasta 40 páginas de esta naturaleza sobre las 80 del cuaderno). Esto se hace en todos los bloques de contenido.

Finalmente, tiene un capítulo de evaluación desde una doble perspectiva: una cartulina en las páginas centrales y un apartado final. Contienen espacios, recuadros, gráficas y observaciones de todos los aspectos evaluables. Los alumnos tienen la responsabilidad de llevarlo al día.

3.2. Análisis de las propuestas editoriales recientes⁶

A.- Estructura de los cuadernos

6. Para abreviar utilizaremos las iniciales de las tres editoriales analizadas: Hespérides (H), Del Serbal (S), McGraw-Hill (Mc).

Lo primero que hemos querido conocer de los cuadernos de las editoriales es su lógica interna. La intención es entresacar datos sobre la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Buscamos la partes en las que se divide el cuaderno, a qué dedica sus espacios, qué cuestiones omite y la existencia de instrucciones de uso. Aunque en líneas generales las estructuras de todas las editoriales parecen similares en la forma, un análisis más profundo nos presenta importantes diferencias.

Excepto **S**, que empieza con la primera tarea, las demás editoriales abren el cuaderno con una **presentación o introducción**. No puede afirmarse que estas introducciones aclaren mucho acerca de lo que va a ser el cuaderno. En concreto:

- **H** dedica media página a exponer o avanzar los contenidos.
- **Mc** opta por una página con varias misiones: justificar la Educación Física desde el “*mens sana in corpore sano*”, aclarar cuál va a ser la función del cuaderno (aprender sin esfuerzo los conceptos teóricos relacionados con las actividades físicas), anunciar las unidades de trabajo y avanzar cómo se va a calificar (destacando la proporción y valor que tendrá el cuaderno en la nota final).

Entendemos que los inicios del curso son ideales para el conocimiento entre los alumnos y el profesor, la adquisición de un método de trabajo nuevo, la anticipación de los contenidos reales que se van a abordar (no de los grandes bloques de contenidos que se abordan todos los cursos), el acuerdo de cómo me va a ayudar el cuaderno a aprender nuevas cosas (no cómo se aprueba o se suspende), la indagación en lo que ya sabe o quiere saber el alumno, la explicitación del tipo de tareas que va a tener que realizar, etc. En fin, actividades lo suficientemente importantes como para que no pasen inadvertidas en las presentaciones.

Destacamos la total ausencia de alusiones al libro de texto del que es deudor. Sólo uno de los cuadernos solicita datos personales a los alumnos. Se trata de **S** y en él se incluyen: datos de identificación personal, antropomórficos y sobre gustos y aficiones deportivas exclusivamente.⁷

7. Martínez (1999) resalta como indicador para el análisis de textos “*la política de inclusiones y exclusiones de contenidos*”. Pedir ciertos datos exclusivos de un bloque

Posteriormente los cuadernos se dividen por unidades de trabajo, pero antes algunas editoriales (por ejemplo **S**) dedican una parte extensa a datos referentes a valores en test de condición física, cómo presentarlos y realizar gráficas de evaluación, fórmulas para asignar puntos y tablas de baremos por edades y cursos (esta parte parece que de nuevo deja claro qué es lo importante del cuaderno y de la Educación Física y qué es lo que se va a calificar). **Mc** espera a la correspondiente unidad para incluir estas informaciones.

Las unidades de trabajo no tienen una estructura común en los diferentes textos:

- **H** opta por título, objetivos, autoevaluación (ésta consiste en una página de preguntas con espacio delimitado para responder y dos páginas con algún cuadro o tablas para dibujar algún ejercicio solicitado) y actividades de refuerzo (el diseño de estas tareas de refuerzo es un poco extraño, porque casi todas son las tareas que habitualmente se hacen en clase para aprender esas cosas. Por ejemplo, en voleibol las actividades de refuerzo son la progresión técnica individual y por parejas para aprender los diferentes tipos de toques. Para el autor este apartado es el que sirve a la *"preceptiva atención a la diversidad"*).

- **S** sigue un esquema similar y tiene dos partes:

Tú respondes. Preguntas con espacio punteado o cuadros para responder o de V/F.

Actividades. Alguna actividad de experimentar un ejercicio y responder en el espacio indicado. Muchas veces consisten en tareas en las que no se dice al alumno cuál es el objetivo o qué debe aprender o anotar de ellas.

- **Mc** es el más complejo de todos ya que consiste en una mezcla de libro y cuaderno. Como veremos, funciona en ausencia del profesor o requiere de éste pequeñas tareas de apoyo.

de contenidos, excluyendo información sobre otros, creemos que es un importante modo de reforzar entre el alumnado, aunque sea de forma inconsciente, lo que es y no es relevante en Educación Física. En Bores & Crespo (1999) podemos encontrar ampliada esta idea.

Cada unidad de trabajo tiene una foto, objetivos del tema, información previa al ejercicio (muy extensa en los temas de siempre y simbólica en los de siempre también), actividades para preguntar sobre el contenido explicado en el texto previo (se formulan cuestiones de respuesta corta o anotación de datos, pero la parte donde escribe el alumno está siempre acotada y representa una porción ínfima respecto a la información solicitada, las actividades propuestas y explicaciones ofrecidas; en otras piden alguna representación gráfica. Todas las tareas van referidas al texto de teoría).

B. Distribución y selección de contenidos

Pretendemos resaltar cuáles son los contenidos a los que estos cuadernos prestan mayor atención. Para ello señalamos la cantidad de páginas y de unidades de trabajo que dedican a cada bloque de contenido y a valorar el grado de elaboración o complejidad en las tareas en función del contenido.⁸

H 1º y 2º de ESO	Páginas	Unidades
Bloque 1: baremos, test, fórmulas de calentamiento, cualidades físicas, anatomía	48	8
Bloque 2: sólo un ejemplo de malabares	5	2
Bloque 3: atletismo, voleibol, baloncesto, Dtes. altern., fútbol...	33	8
Bloque 4	5	2
Bloque 5	5	2

8. Martínez (1999) señala como un bloque interesante para el análisis de texto todos aquellos aspectos que hagan referencia a: "Qué contenidos culturales se seleccionan y cómo se presentan. Código de selección y lógica de secuenciación y estructuración. Política de inclusiones y exclusiones de contenido. Cultura de valores". En Bores & Crespo(1999) éste fue un referente importante para analizar los libros de texto del área.

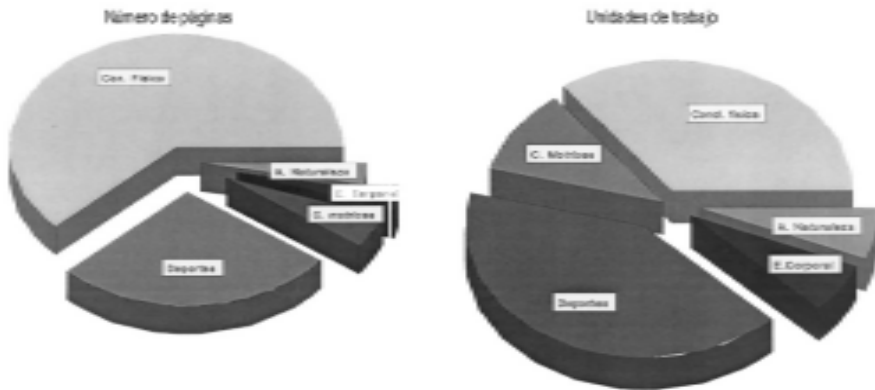
Dejamos en blanco de modo intencionado los bloques 4 y 5 para recalcar las diferencias en el tipo de preguntas solicitadas a los alumnos en estos apartados. En los tres bloques iniciales son concretas sobre las actividades, el reglamento o algo de táctica. En cambio en el de Expresión Corporal no se preguntan aspectos de un tema sino que se pregunta, dejando un recuadro para contestar, sobre los grandes conceptos y temas de toda la expresión corporal: *¿Explica qué es el gesto? Clasificación, ¿Qué es el ritmo? ¿Qué es el espacio? O la gran pregunta ¿Qué es la expresión corporal?*

En todo caso a las tres grandes preguntas del cuaderno de primero se responde con un párrafo de tres líneas que es posible encontrar en el libro correspondiente.

S	Páginas	Unidades
Bloque 1: calentamiento, cualidades físicas, anatomía	25	7
Bloque 2: sólo un ejemplo de coordinación, agilidad y equilibrio	8	3
Bloque 3: atletismo, voleibol, baloncesto, Dtes. altern., fútbol....	22	9
Bloque 4: el tema es de Expresión Corporal en general	2	1
Bloque 5: act. en la naturaleza en general	3	1

Mc	Páginas	Unidades
Bloque 1: calentamiento, C. físicas, anatomía, análisis de ejercicios	100	2
Bloque 2:		
Bloque 3: baloncesto, fútbol, voleibol	22	3
Bloque 4		
Bloque 5		

Respecto a este texto hay que significar que omite el bloque de cualidades motrices que está presente en el currículum de bachillerato e incluye el de expresión corporal, que no lo está. El bloque de expresión lo hemos añadido al de condición física porque el autor lo que incluye bajo el nombre de danza aeróbica es un minicurso de monitor de aeróbic: pasos, ritmo, intensidad, estructura... que nosotros consideramos condición física o deporte, pero nunca expresión corporal.



C. El papel del alumno

Se trata de analizar en qué medida el cuaderno permite al alumno tomar decisiones y tener un papel activo, si puede ser utilizado por muchachos de capacidad e intereses diversos y si estimulan a los estudiantes a examinar ideas o a la aplicación de los procesos en nuevas situaciones, contextos o materias. Anteriormente hemos visto que el propio diseño y estructura de los cuadernos dejan un estrecho margen de maniobra a los alumnos.

Por un lado deben responder a preguntas concretas diseñadas en diferentes formatos. Estas preguntas suelen estar en el apartado que llaman

autoevaluación y pueden contestarse consultando el correspondiente tema del libro. Alguno de éstos, por ejemplo el de **Mc**, remarca las repuestas en negrilla para que no haya lugar al despiste.⁹ Veamos un ejemplo:

En la página 109 del cuaderno dice:

Actividad 6.1.1.3. Completa la siguiente frase: Las tácticas son movimientos, tanto... como... de los jugadores que se efectúan dentro de un sistema de juego.

En la página 108, el texto es de la siguiente guisa:

Las **tácticas**. Son movimientos de los jugadores, tanto **individuales** como **colectivas**, que se efectúan dentro de un sistema...¹⁰

Por otro lado, en muchas de las actividades de complemento o refuerzo simplemente se les pide que realicen algún ejercicio sin ningún tipo de repuesta o reflexión. Por ejemplo en la página 22 de **S**:

9. Tal y como señala Cantarero (1997, p. 83):

“Las actividades son pequeñas tareas que pretenden que se recuerde una información o que se ejercite un algoritmo o procedimiento. En su mayor parte podrían calificarse como escasamente activas, poco o nada manipulativas (“contesta”, “ordena”, “responde”...“relaciona”) bastante repetitivas, de exiguo valor y promotoras de una mínima interacción entre el alumnado. Cada una de esas actividades no suele estar conectada directamente con la que le precede o la que le sigue...En principio ninguna de las actividades que se incluyen podría considerarse necesaria, sino que, por el contrario, muchas de ellas son prescindibles”.

10. Es difícil que el alumno trate de responder sin usar el texto ya que este cuaderno tiene valor para la calificación, no es de los que se autoevalúan. Por otro lado, en muchas de las preguntas, de rellenar líneas de puntos, sólo es posible contestar correctamente leyendo la frase textual que las contiene. Por ejemplo:

“Ejemplo de táctica individual son los..... y las Ejemplos de táctica colectiva son la al jugador con balón la del”. (Incluso para nosotros supone un grave compromiso llenar los punteados, puesto que se trata más de adivinar que de saber o haber aprendido).

Practica también la siguiente prueba de velocidad gestual. Lanza con una mano dos monedas al aire. Intenta cogerlas de una en una con la misma mano antes de que caigan al suelo.

Las actividades son iguales para todos los alumnos y no nos queda muy claro dónde se hacen esas propuestas o si hay otras que manda el profesor. Lo cierto es que creemos que la mayoría de las tareas que se proponen en estos cuadernos son un poco más de lo mismo que se critica para otras áreas y en las que se solicita una actividad mecánica del alumno.

D. El papel del profesor

Se trata de indagar sobre el modelo de profesionalidad del docente y el margen de actuación del profesorado que dejan estos manuales. Antes recordamos que uno de los pilares del actual sistema educativo es la figura del profesor reflexivo, investigador y capaz de diseñar procesos de enseñanza y aprendizaje. Los materiales curriculares autorizados, en buena lógica, deberían potenciar este aspecto o al menos respetar esta intención.

Lo que encontramos en los cuadernos se aleja bastante de este modelo de profesor. En primer lugar ya ofrecen el currículum diseñado y algunos lo dejan bien claro en la presentación. Por ejemplo en la presentación de **Mc** podemos encontrar la siguiente frase:

La prueba (sic) ya está preparada, el itinerario, fijado y, desde esta primera página del cuaderno, listo el corredor, tú para llegar a la meta: descubrir todas las posibilidades que guarda nuestro cuerpo con la actividad física planificada y orientada.

No hay una sola mención a que el currículum ofrecido pueda ser decidido entre el profesor y los alumnos o que sea un ejemplo abierto a la contextualización. Se echan en falta las alusiones de aquellos primeros cuadernos de la primera etapa que analizábamos. La principal consecuencia es que dejan muy poco margen de actuación a los profesores e incluso se diseñan al margen de su existencia. Y puesto que se omite su figura de forma expresa vamos a rastrear en las tareas que de modo explícito reclaman la figura del profesor con el fin de inferir el modelo que se solicita. Por ejemplo **Mc** en la página 6 comenta textualmente:

El profesor te explicará cuántos niveles mínimos exigibles debes superar al final de curso para promocionar la asignatura.

Las unidades de trabajo, en cambio, ya están fijadas en el cuaderno; aquí no se invita a intervenir al docente. Esta aparente autonomía en la evaluación/calificación sufre un recorte líneas más abajo:

Las unidades serán evaluadas por el profesor/a según los siguientes aspectos: Parte teórica... (de la que el cuaderno representa 1/3 de la nota) parte práctica... y parte actitudinal... El profesor te explicará cómo influye cada uno de los tres aspectos en la nota...

La figura del profesor, hechas estas alusiones iniciales directas, sólo aparece cuando su presencia resulta imprescindible para la organización. Por ejemplo, en la tarea de la página 67:

Distribuiros en cuatro grupos de clase siguiendo las pautas que os marque el profesor...

Aquí se acaba su papel pues ya dice el cuaderno lo que se hace y el texto lo que hay que leer:

Entre todos vais a elaborar un circuito para trabajar la fuerza. Cada grupo se situará en una posta....Antes de comenzar a trabajar, leed y comentad el Texto 4.5.

En otra propuesta, en la página 65, se le vuelve a dar una misión importante al profesor:

El profesor hará una señal transcurridos estos tiempos para que os vayáis preparando según sea vuestro nivel.

Algunas veces invita al alumno a que tenga deferencias con el profesor: *“Comenta con los compañeros y el profesor lo que has sentido”* (página 85). E incluso puede llegar más lejos en el respeto con la tarea del profesor: *“Ejecuta con los compañeros y el profesor la coreografía propuesta en la que hemos incluido los movimientos de los brazos”* (p. 101).

Como podemos observar, este cuaderno reserva al profesor innovador, reflexivo, autónomo, crítico, etc., actuaciones de gran trascendencia en el desa-

rrollo del currículum.

En **H** no sabemos si es necesario que haya profesor o si éste hace otras cosas diferentes o paralelas al cuaderno; lo mismo ocurre con **S**.

E. Modelo pedagógico que explique el proceso de enseñanza y aprendizaje

Entendemos que los cuadernos deben justificarse en algún modelo de enseñanza, aclarar su función al alumno y al profesor, hacer explícitas sus intenciones, describir su utilidad, aclarar cómo y cuándo deben usarse, de dónde sale su información, cuál es el referente que le da sentido, establecer la relación entre teoría y práctica. Veamos en qué sentido lo hacen los de las editoriales.

Los cuadernos parecen pensados para reforzar contenidos conceptuales que ya están resueltos y escritos o para certificar o registrar logros físicos individuales. No dicen nada del proceso por el que se adquiere el conocimiento. Afirmamos esto a partir del análisis de las tareas que piden a los alumnos y que ya comentamos líneas arriba.

Tampoco está claro qué es lo que enseñan. **Mc**, por ejemplo, se posiciona respecto a este tema diciendo que es “para aprender la teoría casi sin esfuerzo”. Esto serían los conceptos. ¿Dónde se aprenderían los procedimientos y las actitudes que, según el propio texto, representa 2/3 de la calificación?

No hay interés por los conocimientos iniciales, no se habla de corrección (evaluación) del cuaderno, no se explica nada del proceso de aprendizaje, no sabemos qué pinta el profesor para estos autores.

Si tuviéramos que fiarnos de lo que los autores nos dicen, estos cuadernos sirven para “aprender los conceptos teóricos disfrutando y para asignar un tercio del tercio de la nota de cada evaluación”.

F. El cuaderno y la evaluación

Lo que parece claro es que la evaluación, o al menos la calificación, sí tiene una justificación en los cuadernos. La cuestión es si estamos de acuerdo con el modelo que se propone.

- **H** en el libro, ya que el cuaderno no dice nada, afirma en la página 3:

En relación al proceso de evaluación, hay que señalar la conveniencia de realizar una evaluación inicial de test físicos para conocer el nivel de condición física en el que te encuentras. Así mismo también será necesario que tu profesor te vuelva a aplicar los mismos test al final del curso.

En su cuaderno correspondiente se dedican muchas páginas a baremos, test, fórmulas y gráficas. En consecuencia intuimos que, quizás, el cuaderno sólo sea el lugar físico donde esto, que parece ser lo importante, se apunta. A partir de aquí poco se puede decir ya del modelo pedagógico o del valor del cuaderno en la evaluación del alumno, del proceso y del profesor.

- **Mc** menciona la figura del profesor para decir que es él quien decide cuántos mínimos exigibles debe conseguir para promocionar al final del curso, pero el cuaderno decide cuáles son éstos. Cada unidad de trabajo tiene uno, excepto la de deportes, en la que hay tres. Dicen expresamente al profesor cómo debe poner la nota: parte teórica (calificación del cuaderno, calificación de trabajos teóricos y exámenes teóricos); parte práctica (notas de resistencia, deportes colectivos e individuales) y actitud (incidencias positivas o negativas ocurridas en clase).

4. CONCLUSIONES

A partir de una sucinta exposición de la genealogía de los materiales escolares hemos tratado de mostrar nuestra disconformidad con el diseño y uso que en la actualidad se hace de los que hemos denominado “libros activos”.

En Educación Física observamos dos etapas claramente diferenciadas.

Una primera etapa en la que descubrimos un cuaderno respetuoso con la idea de un profesor autónomo y creador de currículum que permite cierta participación del alumno en la construcción de su aprendizaje; y que colabora en cierta medida para que los aprendizajes surjan de la acción y de la reflexión de lo hecho y dicho en clase y no de las páginas de un libro. No podemos decir que sea el modelo ideal, pero sí vemos unos indicios que apuntan en la buena dirección y que los más recientes, pueden haber olvidado.

Una segunda etapa en la que las grandes editoriales toman la iniciativa y se van desviando del camino que marcaron los pioneros. Desde luego, no nos convencen estos cuadernos predeterminados, pero sí estamos convencidos de que el desarrollo del currículum actual de Educación Física y la mejora de la profesionalidad de sus docentes pueden y deben estar ligados a la presencia de un cuaderno del alumno: su justificación, uso, estructura y posibilidades educativas desde una racionalidad práctica se convirtieron en nuestro proyecto de investigación cuyos resultados podemos encontrar en Bores (2006).

REFERENCIAS

- Álvarez, J et al. (1990). *Educación física, cuaderno del alumno*. Madrid: Fotograma Gráfica S.A.
- _____ (1984). *Cuaderno del alumno, serie naranja nº 1 y nº 2*. Madrid: Publicaciones GTD.
- Beas, M. & Montes, S. (1998). El boom de la edición escolar. Producción, comercio y consumo de libros de enseñanza. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 73-102). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Bores, N. & Díaz, B. (1999). De la anunciada e inevitable deportivización del currículum real de la Educación Física. En P. Sáenz López, J. Tierra & M. Díaz (Coord.), *Actas del XVII congreso Nacional de Educación Física: Vol. I*, (pp. 172-189). Huelva: Instituto Andaluz del Deporte.
- Bores, N. (2006). El cuaderno del alumno como herramienta potencialmente útil para mejorar los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación. *Revista Educación Física y Deporte*. 10 (25), 23-47.
- Cantarero, J.E. (1997). Los nuevos libros de texto: el currículum real de la Reforma. *Investigación en la Escuela*, 31, 73-87.
- Carbonell, J. (1997). Discursos sobre educación y prácticas educativas. *Revista Signos*, 22, 8-13.
- Escolano, A. (1997). Libros para la escuela. La primera generación de manuales escolares. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la Segun-*

- da República*, (pp. 19-47). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Escolano, A. (1998a). La segunda generación de manuales escolares. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 19-49). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____. (1998b). Libros de trabajo y cuaderno de ejercicios. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 303-327). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Espinilla, M. L. (1999). El cuaderno como contenedor del currículum escolar de la enseñanza primaria en la Segunda República. En J. Argós y M^o P. Esquerra (Eds.). *Principios del currículum*, (pp. 221-228). Santander, España: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Cantabria.
- García, J. (1996). El cuaderno de seguimiento. *Cuadernos de Pedagogía*, 244, 17-19.
- Gimeno, J. (1991). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Grilles, J., Llorens, J., Madalena, J., Martínez, A. & Souto, X. (1996). *Los cuadernos de los alumnos. Una evaluación del currículo real*. Sevilla: Diada.
- Guereña, J. L. (1996). Infancia y escolarización. En J. M. Borrás, *Historia de la infancia de la España contemporánea (1934-1936)*. Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Hernández, J. M. (1997). El libro escolar como instrumento pedagógico. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. Del antiguo régimen a la Segunda República*, (pp. 123-149). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Martínez, J. (1991). El cambio profesional mediante los materiales. *Cuadernos de Pedagogía*, 189, 61-64.
- _____. (1999). ¿Cómo analizar los materiales? *Cuadernos de Pedagogía*, 203, 38-67.
- Milstein, D. & Mendes, H. (1999). *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre el orden escolar y la construcción social de los alumnos en las escuelas primarias*. Madrid: Miño y Dávila editores.
- Pastor, J.L. (1999). El libro de texto como referente en la evolución histórica del contenido curricular de la Educación Física en España. En P. Sáenz López, J. Tierra & M. Díaz (Coords.), *Actas del XVII congreso Nacional de Educación Física: Vol. II*, (1997-

- 1213). Huelva, España: Instituto Andaluz del Deporte.
- Puelles, M. (1997). La política del libro escolar en España (1813-1939)". En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 47-69). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (1998). La política del libro escolar en España. Del franquismo a la restauración democrática. En A. Escolano (Director) et al. *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 49-72). Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Tiana, A. (1988). El libro escolar como instrumento didáctico. Concepciones, usos e investigaciones. En A. Escolano (Director) et al, *Historia ilustrada del libro escolar en España. De la posguerra a la reforma educativa*, (pp. 149-176). Madrid: Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- Viñao, A. (1997a). Alfabetización y alfabetizaciones. En Escolano Benito, A. (Director). Leer y escribir en España. Doscientos años de alfabetización, pp. 385-418. Madrid. Fundación Germán Sánchez Ruipérez.
- _____ (1997b). Lugares y tiempos en la escuela. Vela Mayor. Revista de Anaya Educación. Año IV, nº 11. Anaya. Madrid, pp. 61- 69.
- Zabala, A. (1995). La práctica educativa. Cómo enseñar. Barcelona: Graó.
- Zapico, J.M. (1987). Guía de Educación Física Escolar. Málaga, España: Editorial Ágora.
- _____ (1990). Sextante: Trabajos prácticos de baloncesto, fútbol, balonmano y voleibol. Málaga, España: Editorial Ágora.
- Zuriaga, F.& Hermoso, T. (1991). Alternativas al libro de texto. La pedagogía Freinet. Cuadernos de Pedagogía, 194, 39-41.

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR: EL SENTIDO FORMATIVO DE UN ÁREA QUE NO CUESTIONA LA TRADICIÓN.

León J. Urrego Duque*

El presente texto tiene como propósito presentar una problemática que ha sido constatada con trabajo de campo y denunciada en otros contextos por varios autores: la imagen de una Educación Física parcializada en un tipo de valores culturales que promueven, ratifican y garantizan una tradicional imagen del cuerpo: un cuerpo instrumento para atender a las instituciones deportivas y médicas. Un cuerpo que es susceptible de tratamiento pedagógico a partir de la enseñanza y evaluación de conceptos, procedimientos y conductas.

El texto sugiere también, en forma de análisis, algunas condiciones que han influido para que este fenómeno de anclaje en la tradición siga operante e in-cuestionable, entre ellas: la superación de la idea de neutralidad y objetividad de la ciencia, el saber y el conocimiento; la incidencia de poderes o factores sociales (economía, ideología, cultura) en el conocimiento; las perspectivas en las que se puede asumir la formación de profesores del área. Intentaré detenerme en los puntos que considero importantes con respecto a la problemática en cuestión y adjuntaré análisis propios y de otros autores con el fin de intentar comprensión.

1. LÍNEAS PARA ASUMIR UN DEBATE CLÁSICO: LA ESCUELA Y LA POSIBILIDAD DE UNA FORMACIÓN CORPORAL.

La educación física escolar se presenta problemática, confusa o contradictoria; el paso del tiempo y la creciente cualificación de la profesión no parecen cambiar mucho el paisaje en el cual se forman los seres corporales. Me refiero a que los cursos, las clases, las prácticas pedagógicas implementadas en los escenarios de las instituciones educativas parecen continuar ancladas en la tradición.

* Docente Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquia, urrego1979@yahoo.es

Las iniciativas implementadas en Colombia en las últimas décadas, como las reformas a las normativas educativas;¹ el establecimiento por parte del Ministerio de Educación Nacional de unos lineamientos curriculares para la Educación Física, la recreación y el deporte; las reformas en algunas instituciones universitarias implementadas en los currículos y planes de formación de profesores encargados de la Educación Física escolar; el diseño y difusión de herramientas o “guías”² para el apoyo y la cualificación del personal encargado del área en la escuela, no parecen tener el impacto esperado.

Basta con leer los presupuestos de los lineamientos curriculares o las “guías” y contrastarlos con las prácticas pedagógicas realizadas en algunas instituciones³ para que se patenten claras contradicciones, que se manifiestan en la permanencia de una tradición que ha instaurado una hegemonía, que concibe la práctica educativa como una labor técnica de transmisión de contenidos, métodos y actitudes para la reproducción y mantenimiento del orden establecido.

Es frecuente encontrar en los eventos académicos, e incluso en los cursos formativos de profesores de Educación Física, reclamos sobre orientaciones claras y exactas que atiendan las clásicas preguntas: ¿Qué contenidos le competen a la Educación Física en la escuela? ¿Cómo enseñar y evaluar los mismos? Se tiene por aceptado que es en la universidad y en los escenarios investigativos o en los eventos académicos donde se dan las orientaciones para resolver estos interrogantes. Es decir, se acepta que existe una jerarquía en la profesión, donde

1. Constitución Nacional de 1991, Ley 115 de 1994, Ley 181 de 1995, Ley 715 de 2001.

2. *Guía para la Educación Física*, editada por el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia, 2003.

3. En el marco de la investigación *Sentido de la formación del profesorado: sus orientaciones institucionales y significado profesional en la educación física*, se realizaron visitas entre los meses de Junio y Julio a varias instituciones en el departamento de Antioquia-Colombia (dos municipios en el suroeste, uno en el norte, uno en el oriente y otro en el occidente), tanto públicas como privadas; en las visitas se realizaron registros visuales y entrevistas no estructuradas a los docentes encargados de la educación física.

un tipo de profesionales son los encargados de aplicar los conocimientos (el profesor) que otro tipo de profesionales (los expertos) han diseñado.

Prueba de ello es el diseño centralizado de los insumos curriculares para conducir el área, que además es muy agradecido por el tipo de profesionales que se limitan a consumirlos. Paradójicamente, los insumos —guías, lineamientos— son exigidos como indispensables para poder realizar la Educación Física como materia escolar a partir de un direccionamiento claro desde el centro. Podría interpretarse esta relación entre profesional “experto” y profesional “encargado de aplicar” como una lógica de dependencia.

Me distancio de dicha lógica, y sin pretender prescribir soluciones y respuestas definitivas a los interrogantes clásicos antes aludidos, en este espacio académico quiero más bien transmitir mis inquietudes sobre el sentido que podría tener una Educación Física en la escuela. Asumo de entrada que el área nunca se ha regido por los diseños, guías y modos que se elaboran desde los escenarios de actuación de los “expertos”; más bien pienso que ella se constituye y conforma en contextos sociales y culturales determinados y que son éstos los que le dan vigencia a la profesión, a sus problemas, sus contenidos, sus prácticas y sus modos de evaluar. ¿Qué es lo que tiene vigencia hoy con respecto a la Educación Física?

Cuando se dirige una pregunta hacia el sentido que puede tener una Educación Física escolar se está evocando la pregunta por el por qué de la Educación Física, que remite directamente al interrogante por el ser de la misma, y no puede confundirse en ningún caso con la pregunta por las competencias laborales requeridas en determinado momento histórico. Si bien cada tiempo y espacio tienen influjos y exigencias particulares hacia el área, esto no debería alterar radicalmente la misión y objetivos que ella tiene para con los seres humanos.

Se trata más bien de una pregunta de carácter fundamental, un interrogante que debería ser asumido permanentemente desde el interior de la profesión. Sólo con la capacidad de reflexión de nuestros profesionales, enfocada en cada contexto específico, se puede dar sentido a la Educación Física.

¿Es fundamental una Educación Física escolar? ¿Cuáles serían los propósitos formativos de la misma? ¿Qué, quién o para qué se forma con ella? Preguntas que parecen ingenuas pero que considero deben estar presentes de forma

permanente si queremos pensar seriamente la disciplina como componente de una educación.

Afirmo entonces que la Educación Física es y ha sido condicionada y constituida socialmente; es decir, delimitada fundamentalmente por unas condiciones de posibilidades históricas y culturales que establecen lo que los seres pueden y deben hacer con sus cuerpos. El cuerpo es también una construcción social determinada por saberes, creencias y usos. Barbero (2006) señala que es un “hecho tan obvio como frecuentemente ignorado (...) la Educación Física ha sido intencionalmente diseñada para la transmisión de cultura (corporal)” (pp. 50-51).

Aceptando que la Educación Física ha sido intencionalmente diseñada para la transmisión de la cultura corporal, se acepta también que estudia y difunde prácticas corporales que están inscritas en la cultura. No hay que olvidar que la preocupación por el cuerpo en el ámbito escolar ha sido y es siempre operante y presente en todos los escenarios curriculares; sin embargo, su trámite se hace más evidente y directo en un campo específico: la Educación Física. Ella garantiza la transmisión de la cultura corporal a los seres sometidos al tratamiento pedagógico escolar. Así, “se convierte en un agente activo en la recreación de una forma muy concreta de arte del cuerpo, esto es, de cultura que ignora y discrimina unos modelos de ejercitación a favor de otros que difunde y glorifica” (Barbero, 2006, pp. 51).

Se configura entonces un campo escolar al cual le es encomendado el compromiso de la transmisión de valores culturales relacionados con el cuidado del cuerpo. La intención es institucionalizar, proyectar, regular o garantizar unos presupuestos mínimos de cuidado corporal, por diversos que éstos sean.

En Colombia los valores culturales que configuran históricamente este campo, según lo registrado y analizado en las investigaciones (García, Franco, García, Vásquez, & Urrego (2002), persiguen los siguientes intereses: uno, educar a un hombre que relacione su cuerpo con valores morales de conducta; otro, instruirlo a fin de que siga una postura corporal acorde con la disciplina e institución militar; uno más, adiestrar a un ser que atienda el cuidado de su cuerpo a partir de prescripciones higiénicas y saludables; y finalmente otro, educar a un ser para que guarde proporciones entre el trabajo intelec-

tual y el físico, es decir para que actúe conforme la lógica del ser humano dual (cuerpo-mente).

Conforme a estos intereses, se diseñaban las actividades, las clases, y los modos de valorar su asimilación; estos intereses obedecen también en su momento a lógicas más globales que afectan la cultura (contextos locales, ciencia-conocimiento, política, economía, etc.).

Estos valores culturales han cambiado. En ciertos períodos emergen o desaparecen intereses, de acuerdo con las lógicas que afectan la cultura. Hoy son otros valores relacionados con el cuerpo los que rigen o se manifiestan como dominantes en nuestra sociedad. Vázquez (2001) reseña tres aspectos que se inscriben en la tensión social y cultural actual donde “el cuerpo es el centro”: la belleza, la salud y el rendimiento. Estos tres problemas se convierten en nuevas necesidades sociales y culturales, bajo lo que la autora denomina “culto al cuerpo”. Con éste emergen tendencias que pretenden modelar, estereotipar, marginar o privilegiar tipos ideales de cuerpo.

Siendo así, ¿qué análisis y acciones les demandan estos valores contemporáneos a la Educación Física? ¿Se pueden perfilar o proyectar otro tipo de valores a la misma? ¿Seguirán vigentes hacia el futuro los valores que hoy lo son? Intuyo que son interrogantes que están ausentes de las prácticas profesionales en nuestra área.

Ya he aceptado que la Educación Física tiene que ver con la transmisión de la cultura corporal. Semejante tarea le corresponde a un campo que es fuertemente cuestionado y a su vez alabado, tanto social como académicamente, por garantizar un cierto tipo de modelo corporal. Entonces debo también reconocer que la cultura corporal que ha transferido el área a la sociedad es parcial, limitada o sesgada; ésta es una realidad en muchos escenarios y una denuncia recurrente en los trabajos de varios profesionales en diferentes contextos. (Ver: Evans, 2001; Barbero (2001), Fernández & Muros (2006) Crisorio (2003), Brancht (2003) y Taborda (2003).

Es limitado o parcial el tratamiento pedagógico que se le da al cuerpo. Para ganar comprensión se puede decir que se han privilegiado e instaurado unos valores culturales corporales y se han incrustado de cierto modo en la escuela,

en la cultura y en la vida cotidiana, de modo tal que hacen imposible visualizar otros modos de existir corporales, diferentes a los que se han aceptado como “los más valiosos”.

La idea de hegemonía cobra importancia porque es en este fenómeno que se encuentran legitimados unos valores corporales en detrimento de otros. Este fenómeno social actúa saturando nuestra conciencia, de modo que el mundo educativo, económico y cultural, que vemos, y con el que interactuamos, se convierte en el único mundo, sin cabida para otros posibles o alternos. (Ver Apple (1986), Barbero (2001), Fernández & Muros (2006)). Otra característica de la hegemonía es su carácter auto conservador, es decir, que diseña y despliega mecanismos para garantizar su permanencia.

Apple (1986) explica el papel que tiene la escuela en la transmisión y consolidación de hegemonías, pues es ella la encargada de la transferencia de la cultura, “procesa conocimientos (...) mejor legitima tipos particulares” (1986:54). Entre muchos atributos que se le pueden adjuntar a la escuela está el de garantizar el funcionamiento de las lógicas que regulan y tramitan nuestra vida cotidiana. Así, ella se encarga de la “Organización de sistemas, transmisión de presuposiciones ideológicas” (pp. 139-143). Los diseños curriculares escolares han copiado procedimientos o mecanismos que garantizan certeza en la operación de las lógicas que rigen nuestra vida, y que son socialmente aceptadas o vistas como “las más adecuadas”.

Es en la escuela, como institución social, donde se gestiona y estimula la conservación o reproducción de los rituales, las tradiciones y los valores más relevantes de la cultura. También podrían decir los pedagogos más progresistas que es en esta institución donde pueden germinar los inicios del cambio de dichos rituales, tradiciones y valores, para propender a la emancipación de los hombres. Vista bajo el anterior supuesto, la Educación Física tendría una gran deuda con la emancipación: ¿está promoviendo cambios para emancipar el ser corporal? o por el contrario ¿simplemente se limita a reproducir sin crítica los valores corporales legados?

Recordando a Giroux (2001) parece ser que hemos olvidado que la educación es una práctica eminentemente política y ética y que no puede ser una

mera labor técnica; consideramos los conocimientos como algo que hay que consumir pasivamente, algo que se aprende sólo para superar un examen, una capacidad, habilidad o condición para... un requisito para...

¿A qué puede deberse el interés por continuar reproduciendo los valores corporales sin reflexión, crítica y comprensión? Sin tener una respuesta definitiva, creo que mucha responsabilidad la tienen las instituciones formadoras de profesores de Educación Física. Si definitivamente aceptamos el modelo jerárquico de “consumidores” y “expertos”, damos por hecho que estos últimos son los que diseñan y reforman la Educación Física. En la lógica de producción de conocimiento tradicional —positivista, moderna—, el experto es un ser eminente que en su imagen encarna la autoridad académica y científica, por estar plenamente dedicado a la labor investigativa y de construcción de conocimientos.

El conocimiento, en sus diversas formas y aún más en su forma más “legitimada”, la ciencia, participa como regulador de las lógicas que establecen lo esencial, como otorgador de autoridad al experto. Esto es válido para la Educación Física y para todas las disciplinas o ciencias. En diversos círculos académicos e intelectuales, es ampliamente aceptado el conocimiento como un dispositivo que estructura, regula y regulariza saberes, atendiendo también ciertos intereses; siguiendo a Kuhn (2004), Foucault (1970) y Bourdieu (2003), se pueden comprender claramente los alcances del influjo del conocimiento, el saber y la ciencia en la sociedad y también entender que son dispositivos portadores e instauradores de reglas que han sido configuradas por seres humanos.

2. LA CIENCIA, EL SABER Y EL CONOCIMIENTO NO SON NEUTRALES, LA EDUCACIÓN FÍSICA TAMPOCO LO ES.

Existe cierta creencia generalizada sobre el carácter neutral y en cierto modo independiente del conocimiento científico. En contra de esta idealización de la ciencia que la muestra objetiva, pura, evolutiva, progresista, clara y evidente existen ciertos mecanismos sociales que la determinan y le ejercen control, de tal suerte que regulan y orientan sus objetivos y en cierto modo inciden en sus resultados.

La comprensión de estos mecanismos y fenómenos se ha logrado gracias a los análisis históricos, filosóficos y sociológicos realizados, fundamentalmen-

te, a partir de la segunda mitad del siglo XX. Bourdieu (2003), por ejemplo, atribuye al trabajo de los sociólogos el haber abierto en diferentes grados la caja de Pandora que constituye la ciencia, pues ellos cuestionan fuertemente “la epistemología científica de tipo logicista (...) y reducen la vida científica a una vida social con sus reglas, sus presiones, sus engaños, sus robos de ideas, etcétera”. Y afirma que la racionalidad, la objetividad y la verdad son unas normas socioculturales locales, unas convenciones adoptadas e impuestas por unos grupos concretos (pp.14-39).

Otro ejemplo del cuestionamiento a la ciencia lo formula Kuhn (2004), quien devela la existencia de “comunidades científicas” que se rigen por paradigmas y con ellos se adquiere “un criterio para elegir problemas”, también procedimientos, y de algún modo soluciones “aceptables” para dicha comunidad (p. 79). En cierto modo, un paradigma es “un estado de la realización científica que es aceptado por una fracción importante de científicos y que tiende a imponerse a todos los demás” (Bourdieu, 2003, p. 34). Y con Foucault (1970) dimensionamos la noción de “régimen de verdad” que básicamente indica la interacción entre el poder y el saber.

Las anteriores ideas permiten hacer camino para comprender que la Educación Física es un espacio que tramita conocimientos, se ocupa de problemas, usa procedimientos, y que ella es también objeto de regulaciones, convenciones, consensos o imposiciones en sus problemas, objetivos y procedimientos. Aceptaremos entonces que en la Educación Física hay

luchas pasadas (y presentes) entre distintos agentes sociales más o menos organizados y que dieron como resultado, en función de quiénes fueron (y son) los vencedores, la estigmatización de unas determinadas prácticas, saberes y modelos corporales y la glorificación de otros. (Barbero, 2006, pp. 48-60).

De este modo, quienes deciden y eligen sobre lo esencial (contenidos, propósitos, sentidos, métodos, etc.) en Educación Física son los miembros de una comunidad académica particular que resultó “vencedora” de la lucha por instaurar regímenes de verdad en ella. Cuando al inicio de este escrito afirmé que la Educación Física y particularmente sus prácticas pedagógicas implementadas en los escenarios de las instituciones educativas parecen continuar ancladas en la tradición, me estoy refiriendo concretamente a un régimen de verdad que

tradicionalmente ha marcado el área. Afirmando que predomina un consenso sobre la pertinencia de estos temas como contenido fundamental: la educación físico-deportiva. Es un asunto casi incuestionable.

Esta perspectiva de Educación Física se ha mantenido por muchas razones. Entre otras, podemos nombrar la aceptación y el uso social del deporte, la disponibilidad institucional para favorecer esta perspectiva, etc.

Una de las razones particulares que se me ocurre plantear y problematizar, es que se ha mantenido hegemónica la educación físico-deportiva como única perspectiva (contenidos, objetivos, métodos, etc.) porque hay incapacidad profesional de pensar alternativas, de cuestionar la propia profesión, de reconstruir y reconstruir el saber propio, el problema en parte tiene que ver con la preparación de los profesionales.

Lo que significa para la educación física la cuestión de su tradición: (...) las tradiciones, así como las instituciones, ofrecen horizontes u orientaciones de acción relativamente fijas. Ellas reducen la complejidad del medio ambiente ofreciendo modelos de acción que evitan pensar a cada momento sobre cómo actuar, o inventar constantemente modelos de acción. Así la tradición es un medio de identidad (Bracht, 2003, p.43).

Ahora bien, si el problema en parte se ubica en la preparación de los profesionales, ¿qué sucede en la formación de los mismos?

3. PERSPECTIVAS DE FORMACIÓN: LOS DIVERSOS SENTIDOS QUE PUEDE TENER LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR.

El siguiente orden clasificatorio es ante todo heredero de los análisis pedagógicos generales, pero es perfectamente orientador para abordar el interrogante por el sentido de la formación de los profesores, puesto que ha sido tratado por varios autores para explicar la diversidad de los procesos formativos en la Educación Física. La reseña que a continuación presento está relacionada en los trabajos de Ángela Vaquero (2005), de Herminia García (1992) y de José Barbero (2006). Daré prioridad al orden y a los nombres referidos por este último autor, pues me parece que el tratamiento es más coherente con los postulados que antes he tratado. También porque me parece de mayor actualidad.

Debo reiterar que las perspectivas no tienen como propósito clasificar, encasillar o limitar la Educación Física; más bien pretenden ser una guía que oriente el sentido que se le da a la formación en dicho campo, convirtiéndose en instrumentos apropiados para analizar lo que allí acontece, en tanto se comprenda como preocupación pedagógica por lo corporal.

- Perspectiva **académica**, enciclopédica y comprensiva

Esta perspectiva orienta los procesos formativos que privilegian la “transmisión-adquisición de cultura”. La educación toma el matiz de la instrucción, los maestros se convierten en especialistas y como tal deberán dominar todo el saber relevante como condición fundamental para realizar la transmisión de conocimiento a quien se formará. Es una perspectiva que concibe la educación como proceso acumulativo y evolutivo.

La institución escolar es vista como una gran biblioteca, encargada de transmitir el conocimiento al alumno, considerado un libro en blanco que debe ser escrito y llenado. Dentro de las críticas que se le pueden hacer, están: esta perspectiva reduce la formación al aprendizaje instrumental de técnicas y a la transmisión de procedimientos para llevar al aula (profesor) y a la “vida” como construcción de un modelo a seguir (alumno). Barbero (2006) & Vaquero (2005).

- Perspectiva **técnica**, modelo de entrenamiento y modelo adopción de decisiones

Me detendré un poco más en la presentación de esta perspectiva, incluiré algunos comentarios porque es la que tiene mayor predominio en las prácticas pedagógicas que pude estudiar en la indagación “Sentido de la formación del profesorado: sus orientaciones institucionales y significado profesional en la educación física”, pues no se presentaron las otras.

Clasifica los conocimientos científicos en generales, específicos o aplicados; en ese orden el profesor deberá formarse en destrezas, es decir, debe adquirir las destrezas de un científico básico y aplicado. Desde esta óptica, los contenidos que deberían adquirir los futuros profesores serían de tres tipos: unos de carácter básico y amplio (conceptuales); otros, sobre el modo de llevarlos a la

práctica (procedimentales); y finalmente, aquellos relativos a la forma de ser, de comportarse y a la actitud que hay que mostrar en distintas situaciones (actitudinales).

En Educación Física, la pregunta (los contenidos, objetivos y evaluación) no será por la diversidad de valores y prácticas corporales, sino por una parcialidad: un cuerpo físico, un instrumento que se define conceptualmente (bajo la lógica positivista); que actúa y se rige por unos únicos procedimientos (si opta por otras técnicas y formas será descalificado); y que finalmente actuará según lo dicte la perspectiva hegemónica (es decir, conforme a los valores conductuales que avalan la institución deportiva y la institución médica, que tienen el monopolio de la Educación Física escolar).

Convierte el currículo en operativo, en un ejecutor de prescripciones externas. La enseñanza se limita a ser una tecnología para aplicar. Este enfoque ante todo enseña a valorar la eficacia, el maestro es un técnico que calcula los medios para llegar a determinados fines, sin criticar estos últimos. La formación es entendida ante todo como entrenamiento profesional, con límites y tareas bien definidas o que puede ser similar a adiestrar, enfilear, seguir lo establecido. Esta orientación técnica e instrumental está bastante arraigada en muchas prácticas habituales en Educación Física (Barbero, 2006).

(...) bajo estos planteamientos subyace una (cosmo)visión, filosofía o teoría social que se expresa a partir de estas dos líneas argumentales: por un lado, una racionalidad instrumental que glorifica la relación entre medios y fines, y valora la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje mediante procedimientos de contabilidad, esto es, objetivos concretos pretendidos, medio y métodos empleados, y resultados obtenidos. Por otro, asociada a la anterior, una interpretación de las relaciones escuela y sociedad en términos predominantemente funcionalistas de modo que la educación ha de satisfacer las demandas sociales, es decir, las necesidades del sistema productivo y la integración social de cada uno de los individuos en el lugar que le corresponde (p.35).

Esta perspectiva tiene conexión con la epistemología positivista, con el conductivismo, investigación proceso-producto. Impone clasificaciones entre planificadores, ejecutores y/o evaluadores. Este modelo incorpora valoraciones como “competente”, “eficaz”, “dominio”, para referirse a las “destrezas y conductas”. Se relaciona a la institución educativa con los objetivos mediáticos

de los sistemas económicos y con objetivos de “desarrollo parcial”, formadora de recurso “humano” (Vaquero, 2005, p.123).

Destaca Ángela Vaquero (2005) la aceptación social de esta perspectiva por su aplicación pragmática, pero reseña como crítica que la formación se limita a un proceso instrumental donde no se proyecta el crecimiento personal si no está en relación y en función del oficio que le prometen al alumno, la formación no será tal, en cambio se tratará de adiestramiento. También que esta perspectiva prescribe competencias sin crítica que favorecen los procesos de reproducción social, diferentes a los procesos de construcción y reconstrucción. En este sentido, coinciden varios autores como Vaquero (2005), García (1992) y Barbero (2006) en que esta perspectiva es la que ha predominado en la formación de los profesores; y por estar despojada de interés histórico, contextual, por ausencia de crítica, aporta a la reproducción de las lógicas establecidas como hegemónicas, no hay acá posibilidad para cambios.

Retomando el análisis sobre la escuela, vale repetir las cuestiones que Apple (1986) señala como las que rodean la escuela, sobre las cuales cobra importancia tomar conciencia: ¿De quién es el conocimiento? ¿Quién lo seleccionó? ¿Por qué se organizó y se enseñó de este modo? ¿Por qué beneficia a este grupo en particular? Explica el autor que el conocimiento que llega a la escuela para ser objeto de tratamiento pedagógico, obedece ante todo a: primero, el mantenimiento de las lógicas operantes, es decir, que despliega prácticas conservadoras de las hegemonías en un acto cultural de reproducción de las relaciones de clase de una sociedad; y segundo, a que el conocimiento que llega a la escuela es fruto de una selección que, entre varios aspectos también, responde a un filtro de “compromisos ideológicos y económicos” (p. 19). ¿Quiénes son los beneficiarios de esta lógica?

Seguramente los alumnos se beneficiarán con la formación posible en esta perspectiva, pero es sólo una posibilidad, y ¿qué pasa con la creación propia, con la construcción en cada práctica, con el enorme legado de valores corporales que han sido excluidos de los contenidos escolares?

Crisorio (2003) indica que la educación físico-deportiva se inscribe en los dispositivos de medicalización de la sociedad, está puesta al servicio de la salud como fin, y para lograrlo se ha valido del discurso médico. Las prácticas

corporales escolarizadas, en la perspectiva formativa técnica adquieren un sentido de tributación a la normalización de lo patológico, al aplazamiento de la enfermedad “porque un hombre sano es un enfermo que desconoce que lo es, o que ignora o niega que lo será”; se garantiza entonces sujetos sanos, vigorosos y activos físicamente: industriales.

Incluso los juegos infantiles son pensados y utilizados en relación con el desarrollo orgánico, la necesidad de movimiento, los aprendizajes escolares.... La educación físico-deportiva no habla de la muerte como no sea para aplazarla, ni habla de la vida y del placer si no es para reglamentarlos, proveerles un fin, darles un sentido” (pp. 30-31).

En esta misma dirección, Bracht (1996) critica la función de la Educación Física a partir del referencial teórico tradicional “¿Salud? ¿Pero quién gana con la salud del trabajador? ¿Civismo? ¿Qué tipo de ciudadano, el sirviente? ¿Aquel que no cuestiona y sirve al poder?...”.

Mientras la escuela conserve esta perspectiva formativa como la predominante en la formación de sus profesores y sus consecuentes influjos sobre el alumnado, serán pocas las posibilidades de que sea en esta institución y que sean los propios profesionales del área los que definan y le den rumbo a su propio saber. Serán espectadores pasivos de una enseñanza que comparte los rasgos típicos de la industria, preparación-instrucción para el trabajo y no formación para la vida.

Entre las muchas consecuencias que puede engendrar esta perspectiva, tenemos que sobre el alumno se depositan conocimientos para aplicar, se ejecutan ejercicios. En el caso de la Educación Física, el alumno sería consumidor pasivo de una posibilidad corporal, lo que le resta la posibilidad de cuestionar la utilidad de eso que consume.

- Perspectiva **práctica**, práctica tradicional y reflexión en la práctica.

Se concibe la formación como una acción eminentemente práctica, los problemas y la atención acá tiene que ver con la singularidad de los espacios donde se desarrolla, que son asumidos como contingentes y conflictivos.

En la reflexión sobre la práctica, se diferencian tres niveles: el instrumental, que tiene por pretensión entender mejor las propuestas y métodos elaborados por especialistas externos al escenario donde tiene lugar la práctica, y que se aplican una vez comprendidos; otro nivel se refiere a la práctica deliberativa, que consiste en la discusión y elección entre propuestas y orientaciones que pueden ser encontradas en los medios académicos, donde la autoridad sigue siendo el experto externo. Finalmente otro nivel sería el de la reconstrucción de la experiencia, su sistematización para el debate, y afecta o incluye situaciones donde se produce la acción, a los docentes y a los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos.

Otra perspectiva que parece proceder de estas anteriores, es la que se refiere a la reflexión en la práctica para la reconstrucción social.

4. HACIA DÓNDE GIRAR O DIRIGIR LA MIRADA: LOS DISCURSOS CRÍTICOS Y ALTERNATIVOS, UNA OPCIÓN.

· Perspectiva **crítica de reflexión y reconstrucción** social, de investigación acción y formación del profesorado para la comprensión.

En diferentes contextos se vienen experimentando cuestionamientos a los pensamientos que hasta ahora han conservado las lógicas de legitimación de conocimientos, prácticas y perspectivas de formación. Estos cuestionamientos no son sólo experimentados en la Educación Física, también en todas disciplinas académicas.

Fernández (2003) señala que se ha empezado a buscar alternativas de pensamiento y de relación social, modulaciones diferentes de los patrones y las categorías. Este cambio “más que una transición cronológica, representa un giro cultural e intelectual a gran escala en el que se intenta crear un sentimiento de esperanza y ‘re-generación’ de la identidad personal y social, dando así opción a que grandes grupos de gente puedan reclamar su legitimidad, su libertad y su poder” (pp. 6-7).

Este interés crítico y emancipador está asociado a las ciencias críticas y a la evolución social progresista, su interés es la búsqueda de la autonomía y de libertad, exige y produce capacidad para aceptar el conocimiento como subje-

tivo, para mantener una actitud de autorreflexión, para comprender en qué medida el cuerpo, el conocimiento, la cultura y la vida están condicionados por los contextos sociales; y para tomar posturas frente a ello (Vaquero, 2005).

También se puede evidenciar en las últimas décadas que en algunos sectores de la Educación Física se muestra interés por conocer otras dimensiones del tratamiento pedagógico corporal diferentes a las tradicionales. Muchas de las iniciativas y los intereses emergentes dan por hecho que la Educación Física está anclada a una tradición que fomenta la desigualdad, el desequilibrio y la discriminación, pues ha privilegiado unos valores culturales sobre el cuerpo y ha negado otros. La crítica se presenta frente a los fines que rigen la escuela. La educación escolarizada se ha limitado a cumplir un papel de adaptación, amoldamiento y encuadramiento (Taborda, 2003).

Otras iniciativas van más allá y se interesan por indagar las relaciones posibles en la Educación Física con los agentes y las lógicas sociales externas a la profesión, es decir por las relaciones entre saber y poder. Planteándose preguntas como “¿Qué es el conocimiento en Educación Física? ¿Quién lo define? ¿Quiénes se benefician? ¿A quiénes perjudica? ¿Qué vale la pena enseñar?” (Fernández, 2003, p. 10).

Se vislumbra, pues, una perspectiva formativa que actualiza la profesión con preguntas sobre su constitución y adquiere un tono crítico. Se caracteriza por implicar en el proceso formativo la consideración de cuestiones más amplias de carácter social, político o ético, así como una intención de transformación. Se puede comprender también esta perspectiva a partir de dos vías:

Una que indica que la práctica es reflexiva y crítica, para conducir acciones encaminadas a transformar la desigualdad y discriminación social. En este sentido, el docente aparece como un intelectual transformador, educador y activista político. Es necesario que el profesor comprenda las dimensiones sociales, políticas, culturales, económicas, etc. Su formación debe tener como objetivo una capacidad de articular críticamente su saber con los contextos sociales. Para llevar a cabo el trabajo pedagógico consecuente, es decir, un desarrollo curricular permanente, el profesor debe buscar la formación necesaria para la comprensión y la transformación de la sociedad.

Otra vía es más ambiciosa y plantea que la formación es una acción educativa, un arte práctico que debe ser dimensionado como un modelo procesual, y en este orden plantear los contenidos, objetivos y métodos de la formación que, a su vez, conlleva la reconsideración del papel del docente, de los conocimientos y de las destrezas que ha de poseer y, como es lógico, de su formación. El futuro maestro ha de aprehender, entre otras cosas, a reflexionar sobre su práctica y a investigar en el aula, asume el papel de agente de transformación social (Barbero, 2006).

La utilidad inmediata de la investigación que se quiere promover en esta perspectiva, es de carácter autocrítico, su función es la emancipación, entendida en el sentido propuesto por Stenhouse: autonomía que se manifiesta en el criterio para discernir sobre los contextos, los conocimientos y sus problemas, los influjos que la sociedad ejerce sobre éstos; criterio propio de un librepensador. En la práctica de investigación crítica o investigación acción hay una crucial y definitiva labor transformadora, un compromiso con los actores en el entorno de la investigación para desafiar las desigualdades existentes e inherentes a las estructuras de significado establecidas, así como las políticas y prácticas que surgen de ellas (Penney, 2004).

Si centramos la atención en la práctica y en el enfoque investigativo crítico, reflexivo y emancipador propuesto en esta última perspectiva, la Educación Física escolar se tendrá que preocupar por atender intereses participativos en vez de prácticas excluyentes, por dimensionar las diversas posibilidades, valores y prácticas que involucran las diferentes culturas corporales; por atender las diferencias propias de los alumnos (sexualidad, etnia, creencia, ideología, edades, etc.) y de este modo promover una Educación Física que permita la participación y la inclusión.

Al dimensionar este potencial crítico y prolífico de conocimiento en la práctica, también el profesor y el alumno deberán ya no seguir lo establecido, sino más bien auto-cuestionar la realidad, los hechos, las teorías que los explican; es decir, adquieren una capacidad para problematizar, crear y recrear normas, valores y prácticas corporales según sus propias visiones, condiciones y posibilidades. Siguiendo está lógica, "los agentes escolares no son consumidores pasivos de saberes impuestos de afuera hacia adentro. Son productores de un saber encarnado, vivo, instituyente, abierto, en movimiento; la escuela y

sus agentes no son objetos manipulables de un conocimiento dicho, científico, racionalizado, acabado, sino un lugar de sujetos/seres practicantes y productores de conocimiento” (Vago, 2003, p.197).

5. A MODO DE CONCLUSIÓN PROVISIONAL

El debate y los interrogantes seguirán planteados, pero como el espacio es limitado, recapitularé lo hasta aquí tratado. He presentado una problemática, que ha sido constatada con trabajo de campo y denunciada en otros contextos por varios autores, la imagen de una Educación Física parcializada en un tipo de valores culturales, que promueven, ratifican y garantizan una tradicional imagen del cuerpo. Un cuerpo instrumento para atender a las instituciones deportivas y médicas. Un cuerpo que es susceptible de tratamiento pedagógico a partir de la enseñanza y la evaluación de conceptos, procedimientos y conductas.

He analizado algunas condiciones que han influido para que este fenómeno de anclaje en la tradición siga operante e incuestionable, entre ellos: la idea superada de neutralidad y objetividad de la ciencia, el saber y el conocimiento; la incidencia de poderes o factores sociales (economía, ideología, cultura) en el conocimiento; las perspectivas en las que se puede asumir la formación de profesores del área.

Me he detenido en reseñar las diversas formas que pueden cobrar la formación de profesores y más específicamente en mostrar la perspectiva técnica, que es la que se ha diagnosticado como predominante en el área; la he expuesto y he presentado algunas críticas que he podido visualizar.

He presentado la perspectiva crítica de reflexión y reconstrucción social, a partir de la acción participativa de los profesores, como una propuesta que pretende, basándose en el análisis crítico de las situaciones presentadas en la práctica y en cada contexto, atender las realidades contingentes y diversas del alumnado.

Para concluir, resaltaré que es sólo con el compromiso de cada profesor de experimentar otras alternativas y otras formas de tratamiento pedagógico corporal como se podrá atender la problemática planteada por una realidad diversa, contingente. Y que cuando la Educación Física acepta que se ocu-

pa del fenómeno cultural corporal no puede limitarse a transmitir su forma más generalizada sólo porque es de plena aceptación social, sino que al profesional del área también le compete reflexionar y, si es preciso, criticar sus prácticas en aras de modificarlas para atender el mayor número de posibilidades de existencia corporal. Creo que es en este último asunto donde la Educación Física le debe mucho a la cultura.

REFERENCIAS

- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Madrid: Akal.
- Barbero, J. (2001, septiembre). *Cultura corporal: ¿tenemos algo que decir desde la educación física? Ágora para la Educación Física*, 1, 18-36.
- _____. (2006). *Educación física y su didáctica. Proyecto docente para pruebas de habilitación como profesor titular*, Universidad de Valladolid. Inédito.
- Bourdieu, P. (2003). *El oficio del científico. Ciencia de la ciencia y reflexividad*. Barcelona: Anagrama.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social. Educación Física/Ciencia del deporte: ¿Qué ciencia es ésta?* Córdoba, Argentina: Editorial Vélez Sársfield.
- _____. (2003). *Identidad y crisis de la educación física: un enfoque epistemológico*. En R. Crisorio & V. Bracht, *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas* (pp. 39-51). La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Crisorio, R. (2003). *Educación Física e identidad: conocimiento, saber y verdad*. En R. Crisorio & V. Bracht, *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas*, (pp. 21-28). La Plata: Ediciones Al Margen.
- Fernández, J. & Muros (2006). *The hegemonic triumvirate-ideologies, discourses, and habitus in sport and physical education: implications and suggestions*. *Quest*, 58, 197-221.
- _____. (2003). *Posmodernidad e investigación en la educación física. Ágora para la educación física y el deporte*, 2-3, 5-22.
- Foucault, M. (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI.

- García, C., Franco, S., García, F., Vásquez, C. & Urrego, L. (2002). Discursos de la Educación Física del Siglo XXI en Medellín (Primera ed.). Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- García, H. (2001). La atención a la diversidad y la formación del profesorado de Educación Física. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 4(1). Recuperado en enero de 2007 de <http://www.aufop.org/publica/reifp/01v4n1.asp>
- Giroux, H. (2001). *Cultura, política y práctica educativa*. Barcelona: Graó.
- Kuhn, T. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas*. México: Fondo de cultura económica.
- Taborda, M. (2003) Prácticas pedagógicas de la educación física en los tiempos y espacios escolares: ¿La corporalidad como término ausente? En R. Crisorio & V. Bracht, *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas* (pp. 141-158). La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Vago, T. (2003). *Cultura escolar y educación física: tanteando caminos*. En: R. Crisorio & V. Bracht, *La educación física en Argentina y Brasil. Identidad, desarrollos y perspectivas* (pp. 185-202). La Plata, Argentina: Ediciones Al Margen.
- Vaquero, A. (2005). *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: análisis de un proceso formativo y alternativas*. Tesis doctoral, Euskal Heriko Unibertsitatea (Universidad del País Vasco). Argitalpen Zerbitzua/Servicio editorial.



UNIVERSIDAD
DE ANTIOQUIA
1943

Instituto Universitario
de Educación Física

El libro *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física. Un campo en construcción* es el producto de las reflexiones de un colectivo de profesores e investigadores de Ibero América convocados por el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia a un debate académico disciplinar y profesional.

En la línea de Epistemología y Fundamentos Teóricos de la Educación Física se presenta el debate sobre las relaciones entre Educación Física y ciencia. Además, se presentan tesis de estudios históricos descriptivos y hermenéuticos de corte teórico documental que están fundamentados en el pensamiento de los autores que han contribuido al desarrollo de los discursos y las prácticas de la Educación Física en Colombia y gran parte de América Latina y España.

La línea Pedagogía y Didáctica de la Educación Física trata sobre la traducción del saber de la disciplina a un saber por enseñar, a un saber que pueda ser comprendido por los estudiantes, procurando facilitar las tareas de la enseñanza y el aprendizaje del proceso docente educativo.

El libro se dirige a los profesores de Educación Física que estén dispuestos a renovar sus conceptos y prácticas a partir del estudio y la reflexión sobre los conceptos y el sentido de las prácticas, a maestros interesados en establecer un diálogo con intencionalidad transformadora, en el cual los actores sujetos de formación sean el estudiante y el maestro mismo, y los objetos los constituyan el conocimiento, la práctica pedagógica y las personas.



Grupo de Investigación en
Estudios de Educación Corporal



Grupo Interdisciplinario de
Investigación Cultura Somática

ISBN: 978-958-714-067-5



9 789587 140675