

EL COMPROMISO ESTÉTICO EN LA EDUCACIÓN CORPORAL: UNA PERSPECTIVA DIDÁCTICA PARA LA EDUCACIÓN BÁSICA

GEC

Grupo de investigación
Estudios en Educación Corporal
cuerpo@edufisica.udea.edu.co

¹JUSTIFICACIÓN

El taller, “Los intercambios sensibles como referente para la educación corporal”, es un producto orientado al intercambio formativo del profesorado a partir de un proceso de investigación histórica que adelanta el GEC sobre los discursos y las prácticas corporales entre el siglo XIX y el siglo XX en Medellín. Esta investigación estético-histórica ha sido presentada en distintos escenarios nacionales e internacionales: Congreso internacional en Canarias (Esp.), VII Congreso argentino y II Latinoamericano de Educación Física en la Plata (Argentina), Congreso nacional de Historia (Bogotá), Congreso Nacional de colegios Lasallistas (Medellín); este taller ha sido desarrollado con el profesorado de los colegios Lasallistas de distintos lugares del país y próximamente se presentará en Expomotricidad Internacional 2007 (Medellín). El grupo de investigación Estudios en Educación Corporal (clasificación B COLCIENCIAS) busca hacer un aporte al replanteamiento curricular en lo que tiene que ver con la educación corporal; propone un giro estratégico en la mirada tradicional del compromiso motricista que hegemoniza el tratamiento corporal escolar, proponiendo un desplazamiento estratégico hacia el compromiso estético en la intervención pedagógica de lo corporal en la educación básica. El GEC impulsa desde este taller la investigación como estrategia de cualificación profesoral a partir de una recuperación de la voz profesoral en la percepción problemática, en la confrontación pedagógica y en la proyección pedagógica de las prácticas corporales educativas.

REFERENTE TEÓRICO

¹ Institución a la que pertenece: Universidad de Antioquia, Instituto Universitario de Educación Física

Del compromiso motor al compromiso estético.

La corporalidad, en el marco de la intervención pedagógica, es una categoría que se debe desnaturalizar y despositivizar. Es posible hacer las cosas de otra manera. Sólo que, si hacemos caso al pedagogo crítico australiano Jhon Smith (1991), esto de transformar y transformarnos, o esto de la innovación, demanda de una confrontación previa (a veces dolorosa) con lo que somos, con nuestras creencias (nuestras teorías, constructos, concepciones, metáforas, mitos, ideologías) y sobre todo con lo que promovemos cotidianamente convencidos de que es lo mejor y lo único; 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 solo desde allí, desde esos focos paradigmáticos, es posible orientar nuestro actuar profesional.

En el caso del paradigma biológico y somatognosico², que ha permeado el tiempo de la intervención corporal por parte de *lo social*,³ define en buena medida, las estrategias de la intervención del sujeto (prácticas pedagógicas corporales, ver anexo 1) en nuestras instituciones formadoras de educadores y en los espacios mismos de la educación corporal básica. Creemos que sólo es posible pensar el cuerpo en la escuela, desde la perspectiva “costal de

2 Concepto usado por M. Foucault (1999) para definir el poder de lo biológico en los estudios sobre el sector salud desde el siglo XVIII

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

órganos, músculos y huesos...”, ignorando al cuerpo como construcción histórica, social y cultural.

Estos paradigmas rectores de nuestro que hacer en la escuela, definen un conjunto de compromisos perfilados desde las intervenciones formativas sobre el cuerpo escolarizado, forzamos con más o menos cuidado, con más o menos respeto, al atender o desatender el compromiso público depositado por la sociedad bajo nuestra responsabilidad en un espacio - tiempo limitado.

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

En este sentido, investigadores como Pierón, Generelo y Guillen, ya desde la década de los noventa, definen un conjunto de compromisos (fisiológico, cognitivo, relacional, expresivo, creativo, motor, reflexivo y lúdico) que marcan una referencia importante para la definición del despliegue de la Educación Física en la vida de las escuelas; allí se expresa una prevalencia del referente deportivo y del referente salud. Hay una parte significativa del campo intelectual que marcha al unísono de las expectativas que marcan las agencias que financian al sector educativo. Las didácticas, específicamente en lo referente a la intervención corporal, siguen ajustadas a los paradigmas higiénicos, deportivos que se dictan allende de la escuela.

Dos referencias nos permiten entender el uso del concepto compromiso. Pierón lo sugiere como variable de éxito pedagógico y, Generelo y Plana plantean a finales de los noventa (1997) que: *“Aunque reconocemos que en todo momento el sujeto participa con toda su personalidad, lo cierto es que determinadas esferas de su comportamiento se implican más o menos. A ese grado o nivel de implicación, de entrega, orientado a un área u otra de la conducta, es lo que hemos llamado compromiso”*.

Podríamos 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, diríamos 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; pero también, allí, institucionalmente, se evidencia la presencia prevalente de una implicancia determinada, preferida y financiada por un orden regulativo que orienta la formación corporal en una dirección y no en otra. Esta representación nos permite significar, simbolizar y visibilizar diferentes y diferenciables “grados de entrega”, de actividad, de expresión e interacción corporal mediada por unos compromisos relacionados con paradigmas que dan carácter a la formación corporal distintivamente en una u otra institución educativa. Esa distinción (a la manera enunciada por Bourdieu) institucional venden la opción formativa en los marcos de la “libre elección” de las familias por uno u otro espacio educativo para la educación de sus hijos.

Al enfocar las prácticas pedagógicas corporales podemos mirar que 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

(términos de referencia para los proyectos educativos), por mencionar algunas, 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). Ya se han evidenciado críticas por la poca definición de estos informes, particularmente de estos objetivos prospectivos de milenio (UNESCO) entorno a factores y compromisos del orden cultural, ausencia de un enfoque histórico para situar convenientemente la problemática del subdesarrollo, la ausencia de referencia de los derechos humanos, la ausencia de referencia de los factores culturales lo que genera interrogantes al eurocentrismo presente en este referente macro de los compromisos educativos⁴.

Los “términos de referencia transnacionales” mencionados, permean los manifiestos mundiales y regionales que orientan las metas de la Educación Física; desde allí, 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 fisiológico⁵ (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 motor⁶ (hegemónico) supuestamente regulado, a partir de la influencia de la corriente psicomotriz y sociomotriz⁷ en el pensamiento del sector academizado de la Educación Física.

No debemos pasar por alto que el compromiso deportivo (hegemónico) tradicional sigue marcando en buena medida la definición de la educación corporal escolar a través de la práctica de la Educación Física; la imagen

4 Ver en Instituto Universitario de Desarrollo y Cooperación (IUDC-UCM). Una perspectiva crítica de los objetivos del milenio (de UNESCO). www.ucm.es/info/IUDC

5 Generele y Plana (1997) definen por compromiso fisiológico “el grado de entrega o de implicación de un sujeto en una actividad físico-deportiva a nivel fisiológico”

6 En Pierón (1988, 107) se entiende como una preocupación por la relación eficacia y control de la acción motriz en la clase. En general, en la literatura del área de la EF, se entiende como una preocupación por la activismo motriz o el movimiento visible en la clase.

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

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 ínter juego de la definición del que hacer escolar con el cuerpo; hablamos de la emergencia del compromiso artístico-social ligado a la esperanza de “cambiar fúsil por violín”. En esta misma dirección, en la escuela pública, hay otro compromiso con marcada definición resistente (contención social) anclada en la cultura popular barrial-urbana (de la calle⁸) 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.

En las escuelas públicas, en medio de una política de inclusividad masificada y “sin profesorado”, y de una política de cobertura asfixiante, se evidencian compromisos que, desde el siglo XIX, se resisten a liberar los cuerpos; estamos hablando de referentes tales como el compromiso higiénico y patriótico. Referentes educativos como laicidad, diversidad, coeducación o inclusividad encuentran en estos compromisos una barrera significativa para pensar 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 que se requieren 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?

8 Ver Moreno 2005 y Garcés (2007)

Para los autores referenciados, los compromisos motor y fisiológico se convierten en referentes biológicos que permiten hacer un replanteo de lo que debe hacer la Educación Física escolar. Nosotros desde acá movilizamos la tesis de la urgente valoración por parte del profesorado del sentido del compromiso estético⁹ a partir de un redimensionamiento sensible de lo que hemos hecho, de lo que hacemos y de lo que podríamos hacer desde las educaciones corporales escolarizadas. El compromiso estético representa un referente a tener en cuenta en la configuración de una pedagogía y una didáctica renovada de la intervención pedagógica corporal en nuestras escuelas.

Aportes de la antropología de las instituciones, de la sociología crítica, de la pedagogía y la fenomenología corporal permiten prefigurar un compromiso que, atrevemos, reclama un lugar preeminente en nuestras escuelas en razón de las condiciones transformativas que la sociedad demanda. 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, indicadores de desempeño, tiempos, espacios); exigencia que, como sugiere Ricardo Crisorio (2007) olvida permanentemente que ante los imperativos de lo social en la educación hay una gran diferencia entre el ser y el ser competente. El ser humano demanda de condiciones de existencia, de desempeño 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 y con su puesta en escena, inscribimos una crítica a la prevalencia, aún, de un poder “somatognosico” de orden biologista que sustenta una especie de idealismo frente a la educación corporal que, en el orden del campo de la Educación Física y enfatizando en

⁹ Trabajos como los de Alfredo Hoyuelos (2006), Marta Castañar (2001) y Katia Mandoky (1994) abren un interesante espacio para pensar la escuela como un ámbito estético habitado y habitable que esta mediado por las estrategias de una seducción y un intercambio estético

una perspectiva parcial del campo de la promoción de la salud, el rendimiento físico-deportivo y el desarrollo de los hábitos de vida activo, subsume la necesidad de intervenir la formación corporal a partir de los requerimientos sociales, culturales y estéticos que son demandados a un sujeto que debe plantearse una relación sensible, crítica y proactiva con las cosas, consigo y con el otro y la otra, como condición requerida para crear condiciones corporales de transformación social.

DISEÑO DEL TALLER

TEMA

Análisis estético de las Prácticas corporales

OBJETIVOS

Objetivo General:

Socializar conocimientos y habilidades didácticas para la aplicación del análisis y la práctica estético-prosaica a las prácticas de educación corporal básica

Objetivos Específicos:

- Sensibilizar al profesorado en la teoría y la práctica pedagógica del “compromiso estético”
- Reconocer el alcance pedagógico de la estética/prosaica para una didáctica de la Educación corporal.
- Develar el sentido de los enunciados corporales que se expresan en las interacciones escolares

PLAN DE ACTIVIDADES

PROGRAMA	JUEVES 21 DE JUNIO
Presentación del taller	Mg. Sandra M. Pulido
Exposiciones: “Del compromiso motor al compromiso estético”	Mg. Carmen E. García
“La matriz corporal y sus categorías de análisis”	Mg. William Moreno
Prácticas corporales por categoría estética <ul style="list-style-type: none"> • Proxémica • Pulso • Tono • Cinética 	Lic. León Jaime Urrego Mg. Guillermo Betancur Mg. Sandra Pulido Mg. Carmen E. García
Guión Video Clip (o congelados fotograficos) por categoría estética	Participantes
Configuración del clip o del congelado fotografico por categoría <ul style="list-style-type: none"> • Proxémica • Pulso • Tono • Cinética 	
Socialización del clip o de los congelados/analizados por categoría <ul style="list-style-type: none"> • Proxémica • Pulso • Tono Cinética	Mg. Sandra Pulido
Cierre reflexivo y evaluativo	Los participantes y los facilitadores

RECURSOS DIDÁCTICOS

2 proyectores de acetatos

1 Proyectos de videos

Registros fotográficos

Filmadora

Cámara fotográfica

Balonería

Cuerdas

Conos

Papel Periódico

REFERENTE BIBLIOGRÁFICO

BARBERO, J. I. (2005) La escolarización del cuerpo: Reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital "cuerpo" en Educación Física. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 39. pp. 25-51. Madrid

BORDIEU, P. (1990) La dominación masculina. *La ventana, revista de estudios de género*. Universidad de Guadalajara, México Nº 3 1996.

CALVO, C (2005) Entre la educación corporal caótica y la escolarización corporal ordenada. Universidad de La Serena. Santiago de Chile.

CASTAÑER, M. (2001) El cuerpo: gesto y mensajero verbal. En *Tándem*, 3 pp. 39-49

CRISORIO, R. (2007) Saber y ser competente no es lo mismo. Universidad nacional de la Plata (En imprenta)

DELEUZE. M. (1996). El auge de lo social. En DONZELOT, J. La policía de las familias. Valencia, Pre-textos

GARCÉS, A., TAMAYO, P. A., MEDINA, J. D., (2007) Como un Tatuaje... Identidades y Territorios en la Cultura Hip Hop de Medellín. En *Revista de Educación Física y Deportes*, Universidad de Antioquia, Medellín.

GENERELO, E., GUILLEN, R. y LAPETRA, S. (1999) Una propuesta de intervención nacida de la búsqueda de la interrelación de asignaturas específicas de Educación Física en la formación del Maestro. En *Revista Electrónica de Formación del Profesorado* 2, 1, [http:// www.uva.es/ufop](http://www.uva.es/ufop).

GENERELO, E., JULIAN, J. A. y ZARAGOZA J. (2006) *El espacio común de docencia: una propuesta de trabajo colaborativo orientada hacia la integración de contenidos 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 en la Universidad de Zaragoza. España.

GENERELO, E., PLANA, C. (1997) Análisis del compromiso fisiológico de la Educación Física en la Educación Primaria. En CASTEJÓN, F.J. (coord.) *Manual del maestro especialista en Educación Física*, Madrid, Ed. Pilateleña.

HARGREAVES, A. (2003) A vueltas con la voz. En *Kikirikí* (cuadernos digitales).

HOYUELOS, A. (2006) *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Octaedro-Rosa Sensat. Barcelona.

MANDOKI, K. (1994) *Prosaica, Introducción a la estética de lo cotidiano*. Ed. Grijalbo, México

MARTINEZ, D., SAMPEDRO, O, Y VEIGA, O. (2007) La importancia del compromiso motor y el compromiso fisiológico durante las clases de Educación Física. En *Revista Iberoamericana de Educación*. Nº 42/2. Madrid

MORENO, W. (2005) Un desfijador de significado para la intervención de lo corporal en el medio escolar. En *Revista Iberoamericana de Educación*, Nº 39 págs. 169-205. Madrid

PIERON, M. (1988) *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Gymnos, Madrid.

SIERRA, A. (2003) *Actividad Física y Salud en Primaria: El Compromiso Fisiológico en la clase de Educación Física*. Sevilla. Wanceulen

SMITH, Jhon (1991). *Una pedagogía crítica en el aula*. En *Revista de Educación*. núm. 294, págs. 275-300. Madrid.

VARELA, J. (1991) *La arqueología de la escuela*. Editorial la Piqueta. Madrid.