Capítulo I

La Educación Física en su trayectoria epistemológica

Aunque con diferentes denominaciones, la Educación Física ha estado presente en los movimientos socioculturales –y concretamente, en los educativos– mucho antes de que la escolarización se convirtiera en un fenómeno generalizado. No obstante, la concepción que se ha tenido y se tiene de este campo[1] del saber y de su objeto u objetos de estudio, como también de su configuración disciplinar, ha variado a lo largo de su recorrido histórico.

"Las diferentes visiones y posturas que han divagado durante el tiempo en torno al cuerpo, al movimiento y a la motricidad plantean toda una historia paradigmática, no sólo desde la Educación Física, sino también desde aquellas posturas científicas de otras áreas del conocimiento que ponen en manifiesto un pluralismo epistemológico que nos ha acompañado y nos acerca a los sentidos que hoy sustentan la esencia disciplinar."[2]

n este capítulo, intentaremos dar cuenta del cambio de concepciones
atravesaron los conceptos centrales de esta disciplina: corporeidad,
tricidad y Educación Física. Soslayamos referirnos a la corporeidad y
motricidad como objetos de estudio de la Educación Física para evi-
que su reconocimiento o no como tales, se convierta en un obstácu-
epistemológico para quien lee estas líneas. Por el contrario, procura-
s adentrarnos en el análisis sin que sean necesarias categorizaciones
ériles.

tránsito del cuerpo a la corporeidad

"Una mirada general a la educación muestra cómo dentro de las escue-
las hay una preocupación constante por el cuerpo, ya sea para habituar-
lo, castigarlo, perfeccionarlo, ordenarlo, uniformarlo, entre otras prácti-
cas, todas ellas distribuidas a través de los diversos espacios, tiempos y
asignaturas del currículo, pero que finalmente confluyen y se refuerzan
de forma más intencionada, en la clase de Educación Física."[3]

"El cuerpo siempre ha ocupado un lugar central dentro de los sistemas
culturales, reflejándose en él diversidad de concepciones según las repre-
sentaciones simbólicas imperantes. Estas miradas particulares sobre el
cuerpo se evidencian en las prácticas cotidianas, en la forma en que se
organizan las relaciones y comportamientos sociales, y especialmente, en
la educación que se recibe y en el lugar que ésta le da al cuerpo."[4]

La palabra 'cuerpo' presenta al menos veinte acepciones en el Diccio-
rio de la Real Academia Española (DRAE). La primera o genérica defi-
cuerpo como *"lo que tiene extensión limitada y produce impresión en*
uestros sentidos por calidades que le son propias". Se presenta así un cuer-
como objeto, animal o cosa que ocupa un espacio y, por ende, se
uede percibir por los sentidos. La segunda acepción nos dice *"en el hom-*
re y en los animales, materia orgánica que constituye sus diferentes par-
s". Una de las acepciones identifica cuerpo con cadáver.

¿Puede ser este 'cuerpo' el objeto de una ciencia del hombre? Sí, de la Anatomía, pero no de la Educación Física.

"Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre lo excede o lo supera (...) porque él no es solamente cuerpo, no sólo vive como cuerpo, sino que también se experimenta a sí mismo como cuerpo y vive su cuerpo como suyo; conoce su cuerpo, toma posturas frente a él, puede distanciarse de él: puede disponer de su corporeidad" (Gruppe, 1976, 42).[5]

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones –emociones, sentimientos, pensamientos– son parte de ese cuerpo (científicamente ya se ha encontrado la localización cerebral de los sentimientos) (Damasio; 1995). Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender el sistema orgánico para entender y comprender al propio "humanes". El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión.

"El Humanes ya no sólo 'posee' un cuerpo (que sólo hace), sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica HACER, SABER, PENSAR, SENTIR, COMUNICAR Y QUERER."[6]

Conceptos más actuales, como la diferenciación de Scheler entre "corporeidad" (leib) o cuerpo vivido y "cuerpo bruto" (Korper) o cuerpo exterior; Ortega y Gasset con sus dos modos de percibir el cuerpo "desde dentro" (intracuerpo) y "desde fuera" (cuerpo exterior), Husserl, diferenciando entre "cuerpo propio" y "cuerpo de los otros", hasta observaciones más convergentes en autores como Merleau-Ponty, Marcel, Sartre, Buytendijk..., todos fueron y siguen siendo intentos de buscar una explicación a la compleja realidad humana.

"Referido al Ser Humano definimos la corporeidad como la 'vivenciación del hacer, sentir, pensar y querer' de manera que podemos identificar corporeidad con humanes (Zubiri, 1986), ya que el ser humano es y se vive sólo a través de su corporeidad."[7]

Manuel Sergio (1996) define la corporeidad como *"condición de pre-cia, participación y significación del Hombre en el Mundo"*. Según este or, este cuerpo, entendido como expresión factual del ser, toma el ado y el proceso. El "estado", en tanto que es expresión de un códi-genético, de unas características químicas, físicas, anatómicas y ener-cas. El "proceso", en tanto que él se manifiesta en las conductas ales, afectivas, cognitivas y motrices que posibilitan el aprendizaje, la cación y por tanto, definen al ser humano frente a otros seres.

ara comprender esta concepción antropológica, necesitamos trascen-el paradigma simplificador, capaz de explicar unidimensionalmente ransformaciones empíricas –objetales de un organismo–, y considerar omplejidad de las transformaciones de un ser humano, donde la expli-ón sólo es posible bajo un paradigma que hable del ser que piensa, te, se relaciona y se mueve para ser humano.

l hombre se transforma en creador, apoyado sobre las capacidades de onalidad, de inteligencia, de creatividad, de sensibilidad, de afectivi-. Es ahora cuando la motricidad se perfila como diferente del movi-nto animal, dado que no atiende sólo al estado de un cuerpo biológi-sino que considera la plasticidad de un cuerpo en proceso humanístico esarrollo.

a adhesión a esta concepción representa un desafío importante para la nación docente, pues implica la superación del estudio fragmentado cuerpo por la de un planteo didáctico que permita integrar, de modo stico, "el estado y el proceso", en síntesis, la corporeidad.

or lo hasta aquí señalado, no sería del todo descabellado afirmar que ducación Física es la disciplina educativa donde tienen un impacto directo las diferentes concepciones del cuerpo humano.

ero la hegemonía del dualismo ha llevado, en su momento de apo-a la consolidación de un currículo mecanicista y utilitarista en torno erpo y al movimiento, en donde, en muchos casos, se ha confundi-aún se confunde la mejora del cuerpo con el mero desarrollo de sus cidades.

"Nuevas palabras ingresan al campo de consideración de los significados. Renovados embates semánticos. Nuevos giros lingüísticos neologizan el término. La corporeidad, interpretada como cuerpo existencial (...) toma distancia del 'cuerpo', lo excede. Trasciende la tangibilidad del cuerpo objeto y se carga del significado de motricidad potencial, simbólica" (Rey; Trigo, 2001).

Entonces el cuerpo, al que hemos concebido habitualmente desde su dinámica expresión, el movimiento, y entendido este último –según Mei-nel– como *"componente externo de la actividad humana"*, recibe una nueva mirada al ser considerado desde el paradigma de la complejidad.

Por tanto, ahora el término "cuerpo" hace referencia no sólo al siste-ma efector o de ejecución, sino también a la percepción y a la programa-ción que la precedían en el clásico esquema de la Teoría de los Sistemas (Zanon, Marteniuk, etc.).

Desde una perspectiva pedagógica, la Educación Física concibe al cuer-po como proceso, como ser, como creación, como conjunto de acciones sentidas y valoradas. Furlán (1996) plantea que los sujetos también "son" cuerpos y movimientos. Su individualidad y su socialidad se construyen desde el propio cuerpo y la aceptación de su propio cuerpo. Para lograr esto es crucial que, como educadores, no olvidemos que en la cancha, la pista de atletismo o el gimnasio de la escuela los sujetos también "son" inteligencia, emotividad, compromiso.

"El cuerpo tratado como objeto y explicado desde la razón, desde la pers-pectiva antropocéntrica que enmarca toda la modernidad, empieza a tener sus fracturas en el siglo XX con la aparición de la fenomenología, en un intento por volver a la idea de un cuerpo vivido, evidencia empí-rica de la existencia y de un mundo que le sirve de morada, dando lugar al cuerpo ser-en-el-mundo".[8]

"El cuerpo como yo es un ente que se está descubriendo constantemente como temporalidad en sus formas mismas del ser, esto significa que el cuerpo vivido se devela como historia y como proyecto. Este asunto de

desenvolvimiento del ser-en-el-mundo implica una comunicación abierta al mundo que adquiere posibilidades inagotables."[9]

Dado lo escaso de investigaciones realizadas respecto de las concepiones que sobre el cuerpo sostienen los docentes, resulta por demás nteresante y oportuno analizar el conjunto de discursos que en torno a concepción de cuerpo manifiestan los docentes colombianos en la nvestigación *"Sentidos de la motricidad en el escenario escolar"*. Entre sos discursos, se han encontrado sentidos diversos que han sido agruados en tres categorías inductivas: un cuerpo instrumento, un cuerpo emplo y un cuerpo vivido, las que a su vez ponen en evidencia diferens tendencias.

Categoría inductiva	Tendencias
El cuerpo instrumento	• Cuerpo-cosa • Cuerpo-biológico • Cuerpo-máquina • Cuerpo-alienado
El cuerpo templo	• Cuerpo-místico • Cuerpo-imagen
El cuerpo vivido	• Cuerpo-existencia

Diferentes autores han profundizado en el análisis del cuerpo y sus anifestaciones desde distintas corrientes filosóficas; entre esas corrienes se evidencia el existencialismo, como se infiere en la siguiente cita:

"El cuerpo es una manifestación de sí y para sí, él en sí es la espacialidad, es el hábitat en donde se mora; el ser es corporal, el cuerpo es a la vez-en-sí; es espacio, él para sí, es la autorrepresentación del ser como cuerpo en-el-sí, es la corporeidad en el contexto de mundo".[10]

La adhesión a otras corrientes antropológicas filosóficas diferentes del racionalismo cartesiano ha propiciado la superación de la concepción de cuerpo-objeto, cuerpo-máquina, propias del paradigma de la simplicidad o paradigma cartesiano, dominante hasta la mitad del siglo XX, pues dicho paradigma resultaba insuficiente para explicar la realidad compleja de la corporeidad.

La corporeidad se refiere al ser humano y, por tanto, el ser humano es y vive sólo a través de su corporeidad. Se expresa, se comunica, vive con, por y a través de su corporeidad. Podríamos decir que el ser humano es su cuerpo y a partir de él desarrolla la corporeidad (aspecto físico, psíquico y anímico).

Tomar conciencia del cuerpo es la experiencia de lo que se siente a través de él y la experiencia de lo que se percibe a partir de ese cuerpo, al tiempo que se lo asume como realidad eficaz de comunicación. La corporeidad es realidad y origen de la comunicación, a través de ella se puede perfilar la propia imagen.

"Este cuerpo que somos es motricidad potencial, simbólica. Para acoger el estudio científico del cuerpo humano no es suficiente un paradigma disgregador, que diferencie entre ciencia natural y ciencia social; es necesario aproximarse a un paradigma emergente que recoja la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento)" (Rey; Trigo, 2001).

La Educación Física precisa abandonar definitivamente el paradigma cartesiano, desterrarlo de sus prácticas pedagógicas. Hoy podemos observar la incidencia de este cambio de paradigma en algunas propuestas curriculares elaboradas participativamente en organismos de educación y también en proyectos de enseñanza, construidos en el interior de los institutos de formación docente y de las universidades. Tanto en el ámbito nacional como internacional,[11] estas casas de formación docente procuran organizar los contenidos de la Educación Física a partir de ejes o espacios donde se integran contenidos de las diferentes ciencias, para que el futuro profesor comprenda la complejidad de la corporeidad sobre la cual interviene a través de su acción pedagógica.

MOTRICIDAD HUMANA, NO SÓLO MOVIMIENTO

Así como el término "cuerpo" fue reconceptualizado a partir de la oción de "corporeidad", que lo incluye y resignifica, es preciso revisar término "movimiento", dada su afinidad y filiación con la concepción e hombre del paradigma cartesiano.

Es ineludible que comencemos citando a Meinel y Schnabel, si lo que tentamos es conceptualizar la motricidad y diferenciarla del concepto e movimiento.

"La motricidad (...) abarca la totalidad de los procesos y funciones del organismo y la regulación psíquica, que tiene por consecuencia el movimiento humano." [12]

Con respecto al movimiento lo consideran como:

"(...) el componente externo, ambiental, de la actividad humana, el cual se expresa en los cambios de posición del cuerpo humano o de sus partes, y en la interacción de las fuerzas mecánicas del organismo y el medio ambiente".

Para nosotros, la motricidad hoy:

"(...) es comprendida de una manera diferente, amplia y compleja. Se sustenta fundamentalmente en las ciencias sociales y humanas, y desde allí pretende comprender e interpretar al ser humano. En este sentido, su discurso epistémico, nace desde la Fenomenología (corriente existencialista) y la Complejidad, aportes que trascienden la concepción dualista del ser, desde el cuestionamiento del modo de ser en el mundo, a una postura integradora, permitiendo leer los actos humanos desde una complejidad y una realidad diferentes. Abre al humano la posibilidad de pensar desde la vivencia, como un ser de situación, bajo la concepción del cuerpo vivido, distinguiendo a la corporeidad como un factor esencial de la realidad social humana". [13]

Para Manuel Sergio, la motricidad es un:

"Proceso adaptativo, proceso evolutivo, proceso activo, como proceso humano la motricidad es la forma de la creatividad, es el ver-percibir de un proyecto, es un proceso originariamente subjetivo.

A su vez, la motricidad constituye:

El proceso adaptativo de un ser no especializado y, por eso, es que el ritmo evolutivo, incluyendo las estructuras componentes del sistema nervioso central, es lento, implicando la existencia de una demorada pubertad y de una familia estable y duradera.

El proceso evolutivo de un ser, con predisposición a la interioridad, a la práctica humanizante de la cultura. Y, en tanto un ser con predisposición a la interioridad y a la cultura, integrando paulatinamente patrones de comportamiento, necesarios a la creación y manutención del medio artificial necesario a su sobrevivencia y desarrollo.

El proceso creativo de un ser en que las praxias lúdicas, agonísticas, simbólicas y productivas se traducen en la voluntad y las condiciones del Hombre de realizarse como sujeto, o sea, como autor responsable de sus actos; designa, además de eso, la capacidad (o el derecho) de construir una situación personal de madurez y de sueño (o imaginación), que torne posible una existencia liberada y liberadora y que adquiera la expresión de lo inédito y de lo absoluto". [14]

Por consiguiente, proponemos concebir a la motricidad como dimensión humana que supera el concepto biofisiológico del cuerpo y el dualismo mecánico instrumental, que se le ha asignado al movimiento en la evolución histórica de la disciplina, y que se expresa a través del movimiento, dotándolo de intención, complejidad, sentido y significado. Motricidad que:

"(...) manifiesta la existencia indivisible de las múltiples dimensiones del Ser y que a su vez le permite la conexión permanente con el cosmos (Yo, los otros, lo otro) en camino a su trascendencia". [15]

ORRIENTES TEÓRICAS EN EL TRATAMIENTO E LA MOTRICIDAD HUMANA

Todos los intentos de definir el movimiento humano remiten a las cien-as naturales, en particular a la física. Desde esta perspectiva, el movi-iento es un proceso objetivo en el que un punto de masa varía de lugar un determinado espacio de tiempo: *"el movimiento es una variación de gar y posición del cuerpo humano (o de segmentos del mismo) dentro de su torno"* (Grosser, Herman, Tusker y Zintl, 1991, 12).[16]

Los autores que estudian la relación entre los conceptos motricidad y ovimiento adoptan diversas posturas, que van desde la integración a la ra diferenciación entre ambos términos.

El contenido de los términos motricidad y movimiento es idéntico (Meinel, 1960).

El contenido del movimiento se considera como un verdadero subconjunto del contenido de la motricidad (Buytendijk, Fetz, Fetz/Ballreich).

Los dos términos tienen un contenido que se superpone parcialmente (Schnabel, 1988).

Los contenidos de los dos términos son distintos (Marhold, Gutewort/Pohlmann).

El concepto motricidad alude a *"las características neuro-cibernéticas ue incluyen también factores subjetivos y contenidos de la conciencia"* Gutewort y Pollmann, 1966). La dimensión conceptual de la motrici-d excede el simple proceso "espacio-temporal" para situarse en un pro-so de complejidad humana: cultural, simbólico, social, volitivo, afecti-, intelectual... y, por supuesto, motor. El movimiento es una de las anifestaciones de la motricidad, que lo desborda en complejidad.

"(...) al hablar de motricidad humana, se reconoce un cuerpo que no se reduce sólo a espacio-tiempo, sino que se sitúa también en un proceso cul-

tural, simbólico, social, volitivo, afectivo, intelectual y hasta motríceo (...) *en otras palabras, la corporeidad"* (Trigo Aza y Rey Cao, 2000).

Si realizamos un estudio evolutivo y correlativo entre las teorías del aprendizaje y de la motricidad durante el siglo XX, podemos observar:

- La influencia marcada de la corriente asociacionista, que basaba sus explicaciones en términos lineales de estímulo-respuesta, siendo el centro de interés el resultado (movimiento).
- La escuela gestáltica (cognoscitivista), que traslada la atención al aspecto perceptivo.
- Las tendencias del procesamiento de la información, que dieron origen a la interpretación sistémica de la actividad motriz.
- La Teoría del Control Jerárquico, según la cual la motricidad es un proceso regulado por complejos niveles de decisión y mecanismos de control (*feed back*) altamente especializados.

Otras corrientes, provenientes de otros campos del saber, también han tenido influencia en el concepto de motricidad. Una de esas corrientes es la psicomotricidad, representada por Le Boulch, Lapierre, Acoutourier, Vayer, Coste, entre otros. No obstante, la corriente psicomotriz fue perdiendo vigencia y consideración por parte de los educadores, a medida que se implementaban contenidos y estrategias derivadas del *"motor lerning"* (aprendizaje motor) de los canadienses Cratty y Rigal, o simplemente del avance de las corrientes que consideran a la motricidad desde una perspectiva holística y compleja.

Actualmente, una de las corrientes más importantes es la praxiológica representada por Parlebas. Para este autor, la motricidad posee dos objetos de estudio que dan origen a dos líneas de abordaje estrictamente diferenciadas:

a) La conducta motriz, cuyo estudio da lugar a la Pedagogía de la conducta motriz, sustentada en la psicología de la conducta.

b) La acción motriz, cuyo estudio da origen a la Praxiología motriz.

Pierre Parlebas[17] sostiene que, subyacente a toda acción motriz, existe l comportamiento motor. Desarrolla inicialmente una nueva disciplina efinida como Ciencia de la Acción Motriz, que deriva en la actualmen- e denominada Praxiología motriz –praxis (acción) y logos (discurso)–. Despliega un campo de conocimiento científico que toma como objeto l gran conjunto de las actividades físicas, en particular las deportivas, y as acciones motrices involucradas en ellas.

Una de las contribuciones de mayor trascendencia, dentro de su teo- a, es el concepto de sociomotricidad. La importancia de este concepto adica en que a partir de él se diferencia la acción psicomotriz, que gene- a la imagen de sujeto considerado aisladamente de su contexto, de la cción sociomotriz, donde los otros son considerados como factor pre- onderante en la génesis y desarrollo de las acciones motrices, necesaria- ente interactivas.

La interacción sociomotriz puede ser de cooperación o de antagonis- o. Si analizamos, por ejemplo, un encuentro de box, un set de tenis o n asalto de esgrima, el campo de referencia es el de la interacción de posición, que se caracteriza por una acción motriz muy particular: ata- ue, defensa, agresividad.

Si consideramos, en cambio, una actividad como la vela o el patinaje rtístico en parejas, o una práctica de alpinismo con sogas, la interacción otriz es de cooperación. De esta manera, se definen las dos grandes milias de acciones motrices analizadas por la Praxiología: las acciones de ooperación y de oposición.

Otros autores comenzaron a hablar de la motricidad en la última mitad el siglo pasado, conceptualizándola como una ciencia incipiente y otor- ándole un lugar amplio donde desarrollar sus campos de intervención, jos de estereotipos o expectativas condicionadas por una herencia his- rica, reciente pero estigmatizadora.

Para Manuel Sergio:[18]

"Desdichadamente, la realidad de la motricidad humana ha navegado con frecuencia en una realidad de pensamiento marcada por la práctica establecida y legitimada de una corporeidad mutilada, fruto de la estig-

matizada cultura occidental. No ha habido lugar para una fase de 'abstracción' que permitiese 'recrear' el campo de intervención de la motricidad. La costumbre, lo establecido, ha ocupado de forma peligrosamente popularizada el espacio de crítica, de ruptura conceptual necesario para generar ciencia: 'la ciencia de la motricidad humana'.

¿Y por qué no ha de ser ciencia la motricidad humana?, ¿No merece ella, como otras prácticas autónomas, su ruptura epistemológica? La ciencia de la motricidad humana, designada en lo relativo al deporte y a la danza (en la ergonomía y en la rehabilitación ya no ocurre tanto), tiene el privilegio lamentable de que predomina el sentido común y el ¡comandar! El sentido común es verdaderamente un obstáculo epistemológico (como lo son determinadas ideologías, tradiciones, ideas vulgares o conocimientos antiguos y con raíces en algunas profesiones)".

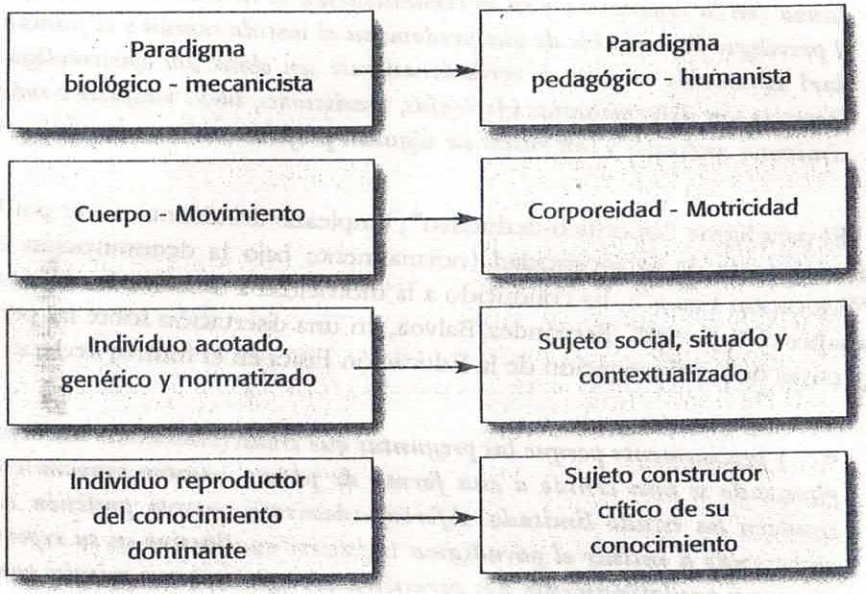
El paradigma "científico-deductivo", empleado dominantemente por la investigación de la motricidad (normalmente bajo la denominación de "Educación Física"), ha conducido a la motricidad a desechar los a priori, a saber el "porqué". Fernández Balvoa, en una disertación sobre las perspectivas de la investigación de la Educación Física en el futuro, declara:

"(...) precisamente porque las preguntas que tradicionalmente nos hemos planteado se han ceñido a esta forma de pensar, nuestro conocimiento también ha estado limitado. Afortunadamente nuestra profesión está empezando a incluir el paradigma inductivo-cualitativo en su repertorio, y eso paulatinamente nos permitirá corregir nuestra miopía paradigmática, plantearnos nuevas preguntas y divisar nuevas áreas del saber" (Fernández Balvoa, 1997, 101).

En la actual formación de profesores de esta disciplina podemos identificar, aún, un tratamiento reduccionista de la motricidad, forzando la adquisición de estereotipos, con un fuerte énfasis en el tecnicismo de los gestos, en la fragmentación de los contenidos y en la desactualización de los planteos didácticos.

Pensamos que resulta impostergable un profundo debate entre los pro-
sores de los institutos de formación respecto de la concepción disciplir de la Educación Física.

Figura 1. Trayectoria epistemológica de la Educación Física



A Educación Física y su constitución omo campo disciplinar

Para profundizar acerca de la concepción que sustenta la Educación sica, necesitamos reflexionar sobre: su estatus epistemológico, la con-deración de la corporeidad y la motricidad humanas, su relación con los stintos campos que abordan las prácticas corporales y las demandas de sociedad en la actualidad.

Todas estas problemáticas han sido planteadas por diversos autores que, desde sus perspectivas, han dado respuestas que orientan a la Educación Física en distintas direcciones, constituyendo diversos paradigmas, los que conforman las diferentes plataformas y teorías que la sostienen.

Nos hemos planteado con frecuencia si los ejercicios físicos y el deporte constituyen una ciencia. Esto no es nuevo y quizá tampoco tenga gran relevancia, ya que para ser reconocidos como tales es necesaria la auto fundamentación y autorreflexión que exigen los cánones de la teoría científica.

El doctor Ommo Gruppe[19] aborda la temática considerando que, en el ámbito de la educación, la pedagogía nunca quiso intervenir en tomar una postura sobre este tema, cerrando, de esta manera, las puertas para obtener respuestas a la cuestión de si las ciencias tradicionales consideraban al deporte, los ejercicios físicos y el juego con la suficiente importancia como para merecer su entrada al mundo científico.

Ahora bien, Gruppe plantea que, al margen de las ciencias tradicionales, estos temas han despertado gran interés social que los hace por sí solos merecedores de romper con el cordón umbilical de la ciencia madre (la pedagogía) y dedicar el tiempo necesario para un estudio científico profundo.

Y finaliza diciendo:

> *"Cuando la Educación Física sea capaz de mostrar datos suficientemente científicos en éste que es su propio campo, entonces el que se la reconozca como ciencia no será más que una cuestión de tiempo".*[20]

En otro de sus aportes sostenía que

> *"Corporeidad y juego se convierten en los principios de legitimación de la teoría de la Educación Física. Si como ciencia la actividad física-deportiva tiene la forma de la pedagogía, sus métodos y conceptos serán la corporeidad y el juego".*[21]

Quizás llama la atención la ausencia de una tercera categoría junto a la orporeidad y el juego: el movimiento; pero el movimiento puede ser ntendido por Gruppe en parte incluido en la corporeidad (complemen- y continuidad necesaria de la corporeidad) y en parte incluido en el ego (movimiento lúdico, no relacionado con el trabajo productivo).

"La teoría científica de la Educación Física hay que considerarla, al menos en un primer momento, como objeto y denominación de aquella parte de las ciencias de la educación cuya legitimación, en cuanto tal parte, resulta de dos principios independientes: en primer lugar, del hecho de que la existencia humana es radicalmente un 'ser corporal en el mundo'; y en segundo lugar, de que el juego, junto con el trabajo, pertenece a las formas originarias (y hasta ahora no plenamente conocidas) de la existencia humana. La Educación Física estudia, en el marco de la educación, las consecuencias y deducciones que de esos dos principios pueden hacerse con respecto a la formación y la educación en el sentido más amplio".[22]

Allá por el año 1967, Parlebas define a la Educación Física *"en miet-"* (en migajas) fragmentadas, de una parte, en múltiples ramas que se plantan en los sectores más variados: educación general, aprendizaje ofesional, reeducación, tiempo libre.

En la actualidad, Parlebas plantea que la Educación Física es una prác- a pedagógica, una práctica, en el transcurso de la cual los profesores ercen una influencia en los alumnos que les han sido confiados.

Bracht también la define como una práctica pedagógica y como cual- ier práctica social no está vacía de pensamiento. Toda práctica exige a teoría que la constituya y dirija, por lo tanto se elabora un cuerpo de nocimientos que tiende a fundamentarla.

"Creyendo estar respaldado por la historia, entiendo que la Educación Física es la práctica pedagógica que ha tematizado elementos de la esfera de la cultura corporal/movimiento. (...) Es importante destacar que la

elección o la tematización en la Educación Física de determinado elemento de la cultura corporal/movimiento, está relacionada, directa o indirectamente, con las necesidades del proyecto educacional hegemónico en determinada época, y con la importancia de aquella manifestación en el plano de la cultura y de la política en general."[23]

José María Cagigal afirma que las distintas denominaciones que se le quieren atribuir a la Educación Física tienen una convergencia dominante: la designación del movimiento como tarea distintiva de ella. Nos alerta sobre la pretensión de sustituir el nombre. En determinados ámbitos ya lo han hecho y surgen denominaciones tales como: cultura física, cultura corporal, educación corporal, ciencias del deporte, Educación Física y deportiva, pedagogía del deporte, ciencia de los ejercicios físicos y corporales, gimnología, psicomotricidad, etcétera.

Para Cagigal, la especificidad de la Educación Física dentro de la tarea educativa general sería el movimiento; o sea, la Educación Física, frente a otros quehaceres educativos, sería la acción educativa por el movimiento (o a través del movimiento, o centrada en el movimiento). Como ciencia pedagógica especificada, su objeto propio es el hombre en movimiento, o capaz de moverse, o en cuanto se mueve.[24] No obstante, como analizamos en otro apartado de este mismo texto, es necesario que la especificidad de la Educación Física deje de ser su intervención sobre el movimiento y el cuerpo, y se dé paso a prácticas pedagógicas orientadas hacia la corporeidad y motricidad, en tanto que responden no sólo a un cambio de términos, sino de concepciones y de prácticas.

Por su parte, Jean Le Boulch también adhiere a una idea de desarrollar una Educación Física científica y, como no puede lograrlo en su país (Francia), se aleja del sistema educativo y comienza a trabajar desde afuera de la Educación Física creando la psicocinética.[25] Este autor se inclina por ubicar a la Educación Física en el campo de las ciencias de la educación, señalando que allí tiene un papel muy importante que desarrollar.

Entre los conceptos que se reiteran en las definiciones de Educación Física anteriores, encontramos las siguientes expresiones:

- disciplina pedagógica,
- acción pedagógica,
- disciplina curricular,
- práctica social,
- cultura física,
- cultura corporal.

Entre los conceptos que las diferencian:

- los sentidos a partir de los cuales se hace necesario comprender a la Educación Física,
- la Educación Física formando parte de las ciencias de la educación,
- la Educación Física y el desenvolvimiento del hombre,
- corporeidad y juego,
- subjetividad y desarrollo de competencias corporales y motrices,
- disponibilidad corporal y motriz,
- el conocimiento de sí mismo como favorecedor de la libertad y la autonomía.

nte la trayectoria profesional de los autores hasta aquí mencionados y la fundamentación sostenida por cada uno de ellos, nos resulta difícil trastar sus concepciones. Sin embargo, intentaremos posicionarnos nte a sus argumentos, señalando con cuáles de estos acordamos:

Coincidimos con Gruppe en la relevancia asignada a la corporeidad y el juego.

Acordamos con Pierre Parlebas con respecto a su concepto de la Educación Física en *"miettes"* (migajas). La Educación Física actual se encuentra atravesada por otras disciplinas y ciencias, configurando su fundamentación teórica con saberes prestados, (de la biología, de a psicología, sociología, pedagogía, etc.). Este posicionamiento de fundamentar desde los saberes ajenos perjudica a la Educación Física,

desdibujando su estatus epistemológico (saberes propios) con miradas parciales o con distinto sentido acerca del cuerpo y el movimiento, en tanto no se avance en la construcción de un marco referencial propio. Cada una de estas disciplinas y ciencias introduce discursos y prácticas de su propio campo, que la impregnan y la subordinan, entre ellas fundamentalmente, las ciencias positivistas.

- Aceptamos la conceptualización de la Educación Física como una práctica social y pedagógica. No obstante, es necesario reconocer los saberes legados de las diferentes disciplinas y corrientes, por ejemplo: de la corriente físico deportiva –basada en la biología y el deporte–, la corriente psicomotriz –basada en la psicología– y la corriente pedagógica –sustentada en la pedagogía–. Una vez reconocidos, esos saberes tienen que ser sometidos a una adecuada transposición, manteniendo la pertinente vigilancia epistemológica. Además, es preciso construir una plataforma epistemológica a partir de identificar qué saberes son propios de la Educación Física, de qué manera estudiarlos y cómo conformar teorías que favorezcan la indispensable reflexión sobre la enseñanza de las prácticas motrices, al tiempo que la revisión de estas prácticas propicie las siempre deseadas relaciones entre ambas: teoría y práctica.
- Convenimos con la mirada de Valter Bracht, en cuanto a que ninguna práctica social está vacía de pensamiento. (No hay práctica sin teoría, ni teoría sin práctica.) También, acordamos que los elementos que la Educación Física ha tematizado han estado, de alguna manera, vinculados con las necesidades de los proyectos educacionales hegemónicos de las diferentes épocas.

Luego del recorrido por las diferentes posturas, hoy nos es posible definir a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible.

Actualmente existe conciencia –o al menos se puede "pensar" y poner
n debate– del derrumbe del modelo biologista-reduccionista-positivista
omo modelo paradigmático en la Educación Física.

Poner en duda ese modelo vigente en la formación docente y en las
rácticas de la enseñanza en los diferentes niveles es de por sí un avance,
unque se generen resistencias. Los mismos defensores del modelo posi-
vista tienen que comprender que hasta la biología ha dejado de mirar al
ombre como aquella máquina perfecta de la salud perfecta, ha dejado
e mirar al hombre desde afuera del hombre y ha incluido en su mirada
en su comprensión lo complejo y lo incierto, la necesidad de pensar al
ierpo como una máquina, pero como una máquina autopoyética, que
produce a sí misma. Como dice Morin, una "máquina trivial", una
áquina que sigue funcionando, a pesar de no poseer esa salud perfecta,
omo un organismo complejo, que vive y se manifiesta y se mantiene por
s deseos, por sus emociones, por sus percepciones.

Quizás como disciplina pedagógica, la Educación Física debería pro-
oner ciertas formas de intervención, ciertas formas de llegada, las mejo-
s estrategias, las más adecuadas, aquellas que posibiliten a las personas
r más comunicativas, más participativas, aquellas que les permitan
oner en juego su corporeidad y motricidad en el intercambio con los
ros y con el medio natural y sociocultural (ver figura 2).

Es preciso que comencemos aceptando lo diverso de las prácticas de
ducación Física, dando cabida a las posibilidades de todas las personas
e desean desplegar su disponibilidad corporal y motriz en cualquier
ntexto.

Tenemos que permitir que ingresen al campo de la Educación Física
os discursos que circulan menos, que están desdibujados, que son
ultados, silenciados, que resisten, que se rebelan, a partir de una buena
disposición al diálogo y a la apertura. Hace falta para ello, al decir de
acht, *"unir la vigilancia epistemológica a la vigilancia democrática"*.[26]

Es imprescindible que sustentemos la práctica desde la teoría, en un
erjuego dialéctico que se enriquece espiraladamente. Debemos acep-
que todos podemos pensar y poner en acción otra Educación Física,
sde un nuevo paradigma.

¿Se corre el riesgo de perder especificidad? ¿Se corre el riesgo de colapsar?

Bracht orienta con respecto a que para *"aprehender la Educación Física en cuanto fenómeno, es preciso, en un primer momento, despojarse de aquello que deseamos que ella sea"*;[27] lo cual es una cuestión bastante compleja. Sin embargo, reconocemos como punto de partida aquello que deseamos que NO sea.

Tenemos que evitar una Educación Física vacía de contenido disciplinar y social, desvinculada de las realidades en las que interviene.

Es preciso superar las tendencias instrumentalista, funcionalista, disciplinadora, elitista, ahistórica, acrítica, "neutral" e ingenua que con frecuencia la han caracterizado.

Necesitamos una Educación Física que priorice el sentido lúdico y no omita la búsqueda de la aptitud física y la buena salud.

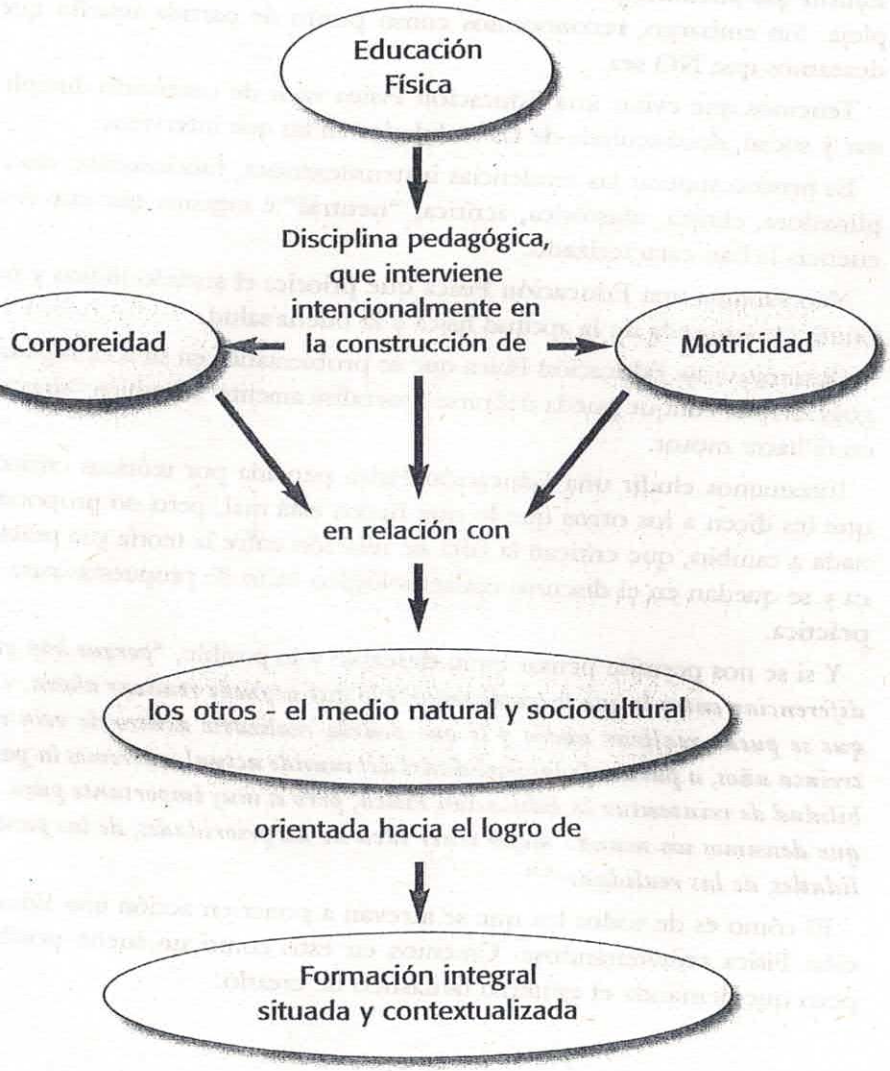
Buscamos una Educación Física que se problematice en su acción pedagógica, que, aunque pueda definirse "metafísicamente", también "se vea" en el hacer motor.

Intentamos eludir una Educación Física pensada por teóricos críticos que les dicen a los otros que lo que hacen está mal, pero no proponen nada a cambio, que critican la falta de relación entre la teoría y la práctica y se quedan en el discurso epistemológico vacío de propuestas para la práctica.

Y si se nos permite pensar en lo deseable y lo posible, *"porque hay que diferenciar entre lo que se puede soñar y lo que se puede realizar ahora, y lo que se puede realizar ahora y lo que podría realizarse dentro de veinte o treinta años, a partir de las realidades del mundo actual, queremos la posibilidad de reinventar la Educación Física, pero es muy importante para los que deseamos un mundo mejor tener idea de las prioridades, de las posibilidades, de las realidades"*.[28]

El cómo es de todos los que se atrevan a poner en acción una Educación Física reinventándose. Creemos en esto como un sueño posible, pero que demanda el esfuerzo fantástico de crearlo.

FIGURA 2. Concepción de la Educación Física



NOTAS

1. Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1995), *Respuestas. Por una antropología reflexiva*, cap. "La lógica de los campos", pág. 64: *"Un campo puede definirse como una red o configuración de relaciones objetivas entre posiciones que se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, ya sean agentes o instituciones, por su situación actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital) –cuya posesión implica el acceso a las ganancias específicas que están en juego dentro del campo–".*
2. Benjumea, Margarita (2006), "Punto de partida, Tema Tres".
3. Castro Carvajal, Julia (2006),"¿Cuáles son los discursos de los maestros Actores de la Educación Física en torno al cuerpo?".
4. Ibidem.
5. Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia (2001), *Motricidad... ¿quién eres?* (extracto).
6. Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia, ob. citada.
7. Trigo Eugenia y colab. (1999), *Creatividad y motricidad.*
8. Castro Carvajal, Julia, ob. cit., pág. 80.
9. Castro Carvajal, Julia, ob. cit., pág. 80.
10. Agamez y otros (2002), *Cuerpo-Movimiento. Perspectiva funcional y fenomenológica*, pág. 80.
11. Para profundizar en esta propuesta curricular, se sugiere remitirse a las páginas Web correspondientes a la Universidad de Antioquia (Colombia), www.udea.co, Secretaría de Educación de México (Red Normalista. Plan de Estudios. Lic. México.htm), para citar algunos ejemplos latinoamericanos.
12. Meinel y Schnabel (1987), *Teoría del Movimiento.*
13. Benjumea Pérez, Margarita "¿Cómo es entendida la motricidad?".
14. Sergio, M. (1994), *Motricidad Humana.*
15. Benjumea, Margarita, ob. cit., pág. 66.
16. Grosser, Herman, Tusker y Zintl (1991), *El movimiento deportivo.*
17. Pierre Parlebas (Francia) Conferencia, octubre 1997.
18. Sergio, M. (1986), *Uma nova Ciencia do Homem.*
19. Gruppe, O. (1976), *Teoría Pedagógica de la Educación Física.*
20. Gruppe, O (1976), "El problema de una ciencia o de una teoría científica de la Educación Física".
21. Gruppe, O, ob. citada.
22. Rodríguez López, Juan (1995), *Deporte y ciencia.*
23. Bracht, V. (1996), *Educación Física y aprendizaje social.*
24. Cagigal, José María (1982), "En torno a la educación por el movimiento".

25. Psicocinética: parte de la hipótesis de que la utilización del movimiento tenía una importancia fundamental en el desarrollo de la persona. Por consiguiente, esta ciencia del movimiento no es una ciencia teórica, donde se habla o se reflexiona sobre el movimiento, sino una ciencia aplicada, es decir que tiene que tener aplicación a todo lo que concierne al movimiento y a la enseñanza de la persona. A ello, Le Boulch denominó: ciencia del movimiento aplicada al desarrollo de la persona.
26. Bracht. V., ob. cit.
27. Bracht, V., ob. cit., pág. 36.
28. Castro Ruz, F., discurso del 26 de mayo de 2003, Buenos Aires, Facultad de Derecho (UBA).