

Enfoques para el abordaje de CBC desde la Educación Física

PROF. RICARDO CRISORIO
U.N.L.P.

Introducción

En nuestro país es común, entre los profesionales de la especialidad, caracterizar a la educación física como una disciplina en crisis.

Sin embargo, la crisis suele explicarse como el destilado de otra mayor, local o regional, de carácter estructural y génesis socio-económica y política. Las explicaciones remiten, muy frecuentemente, al subdesarrollo, a nuestra idiosincrasia, a la quiebra del sistema de educación general, a la sucesión de malas -o a la falta de- políticas para el sector, a la ignorancia de los reales valores de la educación física por la comunidad y la comunidad educativa, etc.

Estos factores de crisis indudablemente existen y un estudio más profundo de ellos será necesario si se quieren averiguar sus verdaderos efectos sobre la práctica de la educación física formal y no formal pero, a nuestro propósito, es indispensable entender que la crisis de la educación física es, esencialmente, de índole conceptual y metodológica, y que no es un fenómeno puramente local o regional sino que opera en toda la línea de la educación física mundial.

Ommo Gruppe (1965)¹, tratando la cuestión de la posible constitución de la educación física en ciencia, advierte la multiplicidad y diversidad de posiciones sostenidas, solamente en Alemania, acerca de su objeto y denominación.

En un artículo ahora célebre, Pierre Parlebas (1967)² caracteriza a la educación

física «en miettes» (en migajas), esto es, fragmentada, de una parte, «en múltiples ramas que se implantan en los sectores más variados: educación general, aprendizaje profesional, reeducación, tiempo libre» y, de otra, «en una pluralidad de doctrinas y métodos muy diversificados».

Cagigal (1981)³ ha registrado una larga y completa lista de términos propuestos para sustituir la expresión educación física que, al cabo, han testimoniado diferencias no sólo de terminología sino también de concepción y métodos.

Le Boulch (1987)⁴ reconoce la sumisión de las investigaciones sobre el movimiento humano a las finalidades y procedimientos de ciencias como la fisiología, la biomecánica o la psicología y observa: «La consecuencia es que, en la práctica del movimiento y de las técnicas del cuerpo, cada especialidad procede de manera empírica en la definición de sus propias finalidades y, según la ideología o la moda dominante, justifica sus prácticas validándolas a partir de los datos científicos tomados prestados de la biología o de las ciencias humanas...».

Ignorar por más tiempo esta heterogeneidad, este «caos de teorías, escuelas, corrientes y métodos que caracteriza a la educación física contemporánea» (A. Oña, 1986)⁵ -admitido por especialistas cuya extranjería testimonia su universalidad- como causa sustancial de la crisis de la especialidad, y transferir las responsabilidades a factores locales y externos a ella, supondría repetir pasados desaciertos como, por ejemplo, proponer contenidos derivados de un inconsciente eclecticismo y/o persistir en la copia como método.

En el primer caso se comprometería la interpretación de la propuesta por la comunidad educativa y, de seguido, su instrumentación. En el segundo se hipotecaría toda posible coherencia con nuestra realidad y se trasladaría a la comunidad la imposible tarea de conseguirla.

La multitud de posturas, pareceres, denominaciones, objetos y métodos divergentes a que unánimemente aluden los entendidos, y la dispersión de la investigación que naturalmente le sigue no es solo pluralidad y riqueza de ideas sino también escisión, verdadero cisma, en la educación física. Refleja la disimilitud de niveles de análisis (de abstracción e interpretación de la realidad) que existe entre las distintas teorías y sistemas.

Es evidente que los supuestos teóricos del *body-building* o del *aerobics* no pueden cotejarse en un mismo plano con los de la ciencia de la *acción motriz*. Son

Incompatibles, «inconmensurables» diría Feyerabend, se refieren a problemas diferentes.

Las cuestiones relativas a la hipertrofia e hiperplasia de las fibras musculares o a la coordinación intra e intermuscular, los enigmas de la dietética o del consumo máximo de oxígeno no tienen cabida en el universo del discurso parlebasiano⁶, del mismo modo que la comunicación y la contracomunicación, la «semiótica motriz», no hallan significado en la «psicocinética»⁷ leboulchiana, e igual que la evolución de la imagen del cuerpo o la estructuración del espacio y el tiempo no son «conmensurables» con las hipótesis nucleares de la teoría del movimiento de Meinel y Schnabel⁸.

Esta semejanza entre los planos de análisis con que operan las distintas propuestas es tan grande que obliga a considerarlas como disciplinas diferentes y, a la vez, diferentes de la educación física.

En su dimensión teórico-metodológica, la educación física se manifiesta como un espacio promiscuo, atravesado por paradigmas impropios, resultantes de la expansión sobre su campo de modelos establecidos a partir de los hallazgos empíricos de otras ciencias (como el efecto de la sobrecarga en el entrenamiento de la fuerza, los beneficios orgánicos de la práctica aeróbica o la unidad somatopsíquica) pero que -en tanto los hechos no son entidades preteóricas sino que están cargados de teoría, expresados en los términos de los distintos sistemas adquieren significados diferentes que indican aspectos diferentes del hecho o, más precisamente, *hechos diferentes*.

Un primer examen de las formas conceptuales y normativas de la educación física revela que su escisión se relaciona, primordialmente, con la intrusión de su territorio por los supuestos epistemológicos de otros campos, que se yuxtaponen y fragmentan y confunden las prácticas. La crisis de la educación física es, antes que nada, una *crisis de identidad*.

Un segundo análisis permite distinguir, en lo que aparece como una desmesura inaccesible de tendencias divergentes, dos direcciones principales: un enfoque «biologista» y una concepción «psicomotriz». Esta es la oposición radical que subyace a la escisión de la educación física en tantas expresiones incompatibles. En medio de ellas, las diversas teorías producidas en el propio campo, retoman elementos de uno y/u otro extremo mezclándolos con aportes de la filosofía, la antropología, la sociología, etc., dando escasa o ninguna cuenta de las prácticas específicas.

La educación físico-deportiva

Enraizada en el concepto de cuerpo anatómico-fisiológico de la medicina tradicional y de la mano del impresionante desarrollo que han tenido, en la sociedad industrial, la ciencia positiva y la tecnología, por un lado, y el deporte, por el otro, la educación físico-deportiva se ha modernizado en las llamadas «ciencias del deporte» o «de la actividad física», desde donde se quiere prescribir a la educación física en orden a los estatutos y leyes de la anatomía, la fisiología, la biomecánica, en fin, desde la lógica del entrenamiento deportivo y sus aplicaciones al campo de la prevención de la salud.

Sin embargo, dando razón a Hébert (1925)⁹, las ciencias médicas han aportado datos fragmentarios pero ningún perfeccionamiento a la educación física.

Las «ciencias del deporte y de la actividad física» no han resuelto ni pueden resolver los problemas de la educación física porque las categorías, supuestos y procedimientos con que operan no son pertinentes a su campo. Sus fundamentos han de buscarse en las ciencias biológicas y sus finalidades en el desarrollo de la condición fisiológica y del rendimiento técnico-motor.

Consecuentemente, la *educación físico-deportiva* resulta un modelo de instrucción centrado en la apropiación de técnicas de adiestramiento corporal definidas con arreglo a los principios «científicos» del entrenamiento físico y técnico, pero de muy dudoso valor educativo -aun para el desarrollo de la salud y la moral humanas con que se pretende justificar su consideración como disciplina escolar- por cuanto subordina los fines educativos al logro de una eficiencia motriz específica y se sustenta en el análisis de la práctica deportiva institucionalizada.

Si bien, como en 1925, las ciencias médicas y el entrenamiento deportivo siguen aportando la mayor cantidad de datos positivos a la comprensión del funcionamiento del cuerpo «físico» en situaciones de esfuerzo, las investigaciones carecen del sustento epistemológico suficiente para justificar una discusión de mayor envergadura.

La educación psicomotriz

En lo que respecta a su dimensión epistemológica la «psicomotricidad» no es menos extraña a la educación física. Si bien su adventimiento es producto de la preocupación de ésta por superar el modelo de cuerpo anatómico-fisiológico, sus

referentes conceptuales hay que buscarlos en el psicoanálisis y la psicología genética, en el enfoque psicoanalítico del desarrollo infantil, en la neurofisiología, en la fenomenología como forma de abordaje de la conducta humana, y los metodológicos, en la reeducación psicomotriz, cuyos orígenes, a su vez, se encuentran en la psicopatología y en la psiquiatría.

El término «psicomotricidad» fue acuñado por E. Dupré en 1913 para significar la «solidaridad original y profunda entre los movimientos y el pensamiento» (1925)¹⁰, y si bien encierra una tautología hay que reconocer que ha sido útil a la educación física para apartarse de la influencia médica y buscar nuevas respuestas en las ciencias humanas y sociales.

La educación psicomotriz se concibe como una educación dirigida no ya al cuerpo biológico sino a una entidad *psicosomática* en la que las estructuras motrices se desarrollan en la interacción constante entre el «yo» y el medio físico y social, y cuyas finalidades la sitúan decididamente en el contexto de la educación general por cuanto se relacionan con el mejoramiento de la conciencia de sí y el ajuste a las situaciones, con el desenvolvimiento de capacidades y aptitudes -comprendidas las de comunicación y expresión- y con la modificación de las «actitudes» como base de los procesos de adaptación e integración social, y no meramente con el aprendizaje de gestos modelizados, la adquisición de un repertorio de habilidades y destrezas o la acumulación de contenidos motrices.

De hecho, ella ha significado, en términos conceptivos y, aún, pedagógicos, un adelanto trascendente en cuanto al modo de ver al niño y de entender la tarea del educador físico, su intervención y el vínculo entre ambos.

La crítica, no obstante, obliga a considerar ciertas cuestiones.

Los pedagogos, en primer lugar, señalan con dureza la utilización abusiva de los métodos y técnicas de la reeducación con niños normales.

De otro lado, los representantes de la expresión corporal impugnan su excesivo racionalismo, su afán conceptualizador, denunciándolo como una manipulación que condena al cuerpo a un nuevo silencio. «El signo de la represión no es ya el dolor o la inmovilidad...», por el contrario, «en plena acción se interrumpe al cuerpo y se lo coloca en un rincón» (D. Denis, 1980)¹¹.

Finalmente, los propios profesores de educación física, advierten que por la vía de la psicomotricidad se ha llegado a una inclusión del movimiento en las prácticas

escolares que niega, paradójicamente, a la verdadera educación física, y la asimila nuevamente a los fines intelectualistas de la escuela, por cuanto, fiel a su matriz psicogenética, promueve la utilización de la motricidad como vía de acceso al pensamiento pero se desinteresa de perfeccionarla.

P. Araud (1983)¹² sostiene que la educación psicomotriz apunta, o bien a una «pedagogía corporal de la inteligencia» o bien a una «pedagogía intelectualista de la motricidad», que ha mejorado «en todo caso, la didáctica de las actividades intelectuales».

C. Pujade-Renaud (1975)¹³ critica la general utilización de una motricidad aular, a la que llama de «laboratorio», oficiosa de los aprendizajes escolares pero muy poco motivante para el niño, y se pregunta si condenar a éste a la inmovilidad para que pueda interiorizar los gestos y agudizar la toma de conciencia de ellos no se opone «a un dinamismo que, precisamente, se trata de facilitar y, a veces, de restaurar».

Para D. Denis¹⁴, este constante pasar de la vivencia a la conceptualización puede terminar en un «imperialismo del concepto sobre la vivencia» en un «cuerpo que no habla su lenguaje».

Sin desmedro de considerar valiosas estas direcciones de la crítica, en la perspectiva de mi análisis interesa subrayar, en primer lugar, que la educación psicomotriz ha entrañado, en la educación física, el reemplazo del modelo biológico por el psicológico, y que este último se ha revelado igualmente insuficiente para dar cuenta de nuestra problemática teórica y metodológica, aunque útil para orientar la atención sobre aspectos del movimiento humano antes ignorados. En este sentido debemos considerar honesta la posición de Le Boulch, Lapiere, Vayer y otros cuando declaran que lo suyo no es educación física, y valorar como bueno el esfuerzo de Parlebás por encontrar en ella misma la justificación de la educación física que supere, a la vez, ambos reduccionismos.

En segundo lugar resulta llamativa la crisis de la propia psicomotricidad, fragmentada ahora, igual que la educación física, en una miríada de corrientes, teorías y métodos en conexión con diversos paradigmas. Al respecto, J. Le Boulch¹⁵ reconoce que «En el dominio de la *psicomotricidad* nosotros enfrentamos un problema comparable» (al de la educación física).

La proliferación de «escuelas» y asociaciones de «psicomotricistas», con orientaciones muy diversas, atestigua este estado de cosas.

En tercer término, debe considerarse la ineficacia que la educación psicomotriz ha demostrado en los distintos sistemas escolares, entendiendo que «una crítica de su eficacia implica una crítica epistemológica de sus posibilidades de producir un conocimiento apropiado» (J.A. Castorina, 1993)¹⁶, en este caso, de la educación física.

Igual que otras corrientes educativas, la educación psicomotriz ha intentado operar desde categorías psicológicas y, particularmente, psicogenéticas, mediante una práctica centrada en la organización de las nociones «estructurales» ligadas al «cuerpo pensante» (B. Vázquez, 1989)¹⁷ -esquema corporal, espacio, tiempo, objeto, ajuste, etc.-, nociones que, igual que «las inclusiones de clase, las invariantes geométricas o las conservaciones físicas... en su mayor parte se hubieran constituido en los niños sin mediación de la situación de aprendizaje» (Castorina)¹⁸.

El resultado es la secundarización de los contenidos a enseñar (especialmente la gimnasia y el deporte) que, se afirma, podrán adquirirse si se desarrollan correctamente aquellas nociones y el desconocimiento del «travesamiento» social que caracteriza a las prácticas educativas, el cual, en lo que nos concierne, arrastra toda una tradición en la consideración que la sociedad y la comunidad educativa hacen de la educación física y de lo que de ella esperan.

«Como es sabido, diversos autores -como Auzubel- han cuestionado la validez externa de los resultados en investigación básica sosteniendo que tienen poco que ver con los contenidos escolares o con la índole de las tareas que se proponen en la vida escolar» (Castorina)¹⁹.

La educación psicomotriz constituye una trasposición evidente de los paradigmas psicológicos y, particularmente, de la teoría psicogenética de aprendizaje, a la educación física, hecha, además, sin considerar la «tradición de investigación». J.A. Castorina²⁰ sostiene, por un lado, que la no pertinencia de la trasposición simple de cualquier teoría de aprendizaje a la práctica educativa «no obliga -prima facie- a un abandono de las ideas centrales de la teoría de aprendizaje, pero descarta la validez y la eficacia de la trasposición simple» y, por el otro, que «el examen de la teoría de aprendizaje al margen del núcleo de la tradición es artificial porque desconoce a qué problemas intentó responder, bajo qué presupuestos teóricos y metodológicos se constituyó»

«Por este camino -ha escrito Arnaud- se asiste a una verdadera intelectualización

de la educación física»...» en definitiva, las concepciones de educación física, al referirse directamente al reforzamiento de los procesos de intelectualización, lejos de servir a la educación física demuestran, absurdamente, que no juega un papel más que en las primeras edades, que la motricidad es una muleta de la inteligencia, muleta que es menos útil a medida que los sujetos avanzan en el desarrollo intelectual. ¿Es esto contribuir a legitimar la presencia de la educación física en la escuela o contribuir a preparar su expulsión, en particular de la enseñanza secundaria?». ²¹

Primera conclusión

Una propuesta de contenidos básicos para el área debería elaborarse a partir de una síntesis conceptual y metodológica recuperada de las prácticas específicas de la educación física que supere, por un lado, los reduccionismos antagónicos en la interpretación del cuerpo y de las configuraciones de movimiento social y culturalmente aceptadas y utilizadas -sin caer en los eclecticismos que resultan de mezclar conceptos de diversos planos y orígenes teóricos ni en «metodologías generales» asimilables a todos los campos de la educación- y facilite, por el otro, la interpretación de los contenidos y su vinculación con la teoría de la enseñanza y del aprendizaje, partiendo de principios generales y categorías concretas que posibiliten operar con eficacia en la instrumentación didáctica de la educación corporal.

Esos principios y categorías no pueden ser sino *pedagógicos*, si se quiere atender a las peculiaridades de la disciplina sin despojarla de su carácter esencialmente *educativo*.

El problema de los contenidos

La primera dificultad que aparece cuando se trata de formular contenidos escolares desde la Educación Física, reside en la necesidad de partir de puntos radicalmente opuestos a los de los demás saberes que la escuela enseña: el quehacer corporal, «físico», en lugar del trabajo intelectual; la «experiencia» antes que la «ciencia»; los juegos y deportes en cambio de la escritura o el cálculo.

La segunda radica en que el saber que ella requiere y genera es de índole distinta de los que necesitan y promueven las otras áreas de la currícula escolar. No se trata del conocimiento del cuerpo como objeto, en su dimensión anatómica o fisiológica,

o del movimiento en sus aspectos físicos o biomecánicos (aunque el maestro debe entender de estas materias), sino de una inteligencia diferente, personal, subjetiva, casi intuitiva -pero no por ello sólo introspectiva o recóndita- del *propio* cuerpo y del *propio* movimiento en su interacción con el medio natural y social.

Estas dificultades han vuelto estériles no pocos esfuerzos por establecer los contenidos de la Educación Física mediante la trasposición de la lógica de formulación propia de las disciplinas intelectuales. Esencialmente, han problematizado su instrumentación didáctica como consecuencia de las faltas conceptuales acerca del objeto de la educación física y sobre el tipo y modo de conocimiento que ella produce.

Ommo Gruppe²² no ha dudado en invalidar este camino argumentando que el «acervo formativo (de la Educación Física) no es transmisible ni existe la necesidad de pasarlo de generación en generación», por lo cual «las `materias formativas' de educación física se mueven a un nivel distinto que las de otras asignaturas».

Es muy discutible que la Educación Física carezca de bienes culturales a transmitir o que esté «obligada a un `actuar presente y vivo'»²³ en dependencia de los fines pedagógicos que se propongan (equivaldría a deshistorizar la disciplina e ignorar los motivos que indujeron a su introducción en la escuela). Sin embargo, es indudable que sus contenidos se sitúan en un plano diferente a los de las demás áreas del conocimiento y requieren, en consecuencia, su propia lógica.

La pluralidad y diversidad teórica y metodológica que ha caracterizado a la Educación Física en los últimos treinta años no ha contribuido a dar con esa lógica. Antes bien, en su empeño por buscar explicaciones en otras ciencias, las distintas escuelas y corrientes han alejado a la Educación Física de la problemática escolar y del debate específicamente didáctico importando, en contrapartida, paradigmas y planteamientos epistemológicos de esas disciplinas, los cuales han ocupado el campo de tal modo que cuesta distinguir la actividad educativa del adiestramiento, la terapia o la recreación.

Aunque consideremos a la crisis, con sentido vyotskiano, «como una expresión de la oposición creativa de fuerzas capaces de generar, desde la escisión misma, una síntesis sustantiva»²⁴, y nos dispongamos a analizar la naturaleza de estas fuerzas, subsiste el problema de la falta, tanto en educación física cuanto en educación, de modelos conceptuales y sistemas teóricos de explicación con que organizar

sistemáticamente las interpretaciones de la enorme cantidad de datos que la investigación experimental y cuasi-experimental ha producido -en especial desde la década de los setenta- sobre los múltiples y diversos factores mecánicos, fisiológicos, psicológicos, sociológicos que inciden en los procesos de enseñanza de las actividades físicas y motrices.

Por otro lado, igual que en la educación, en la educación física «La práctica teórica ha sido más una especulación filosófica sobre fines y consideraciones globales acerca del sentido y valor antropológico, ético o religioso de la educación (evidentemente necesaria), que un análisis y reflexión teórica sobre los fenómenos, factores y procesos que configuran la vida del aula» (Pérez Gomez, ...) ²⁵. Piénsese en las especulaciones de Cagigal acerca del «cuerpo y el movimiento como realidades antropológicas básicas para una identificación de la educación física» ²⁶ o de Gruppe sobre el carácter dialógico del juego o la formación del carácter en los jóvenes ²⁷.

En este contexto de «crisis entre crisis» (de la educación física y de la educación), ante la carencia de modelos conceptuales precisos en el campo, y en un momento en que el propio Estado cuestiona el sistema educativo y promueve cambios en sus estructuras (descentración curricular, EGB, etc.), muchos creerán llegada la oportunidad de impulsar con audacia el imprescindible giro copernicano por el cual la escuela no sólo deje entrar en ella al postergado «cuerpo» sino lo incluya en su cabal dimensión de prioritario punto de partida de la acción educativa y condición necesaria de todo aprendizaje.

Semejante postura reconoce antecedentes en las teorizaciones de Vayer (1972) ²⁸ y Cagigal ²⁹ pero implícita un dualismo de sentido inverso al que critica, que sólo la ceguera o el deslumbramiento nos impiden advertir. Es preciso pensar que la escuela ha ignorado o rechazado estas iniciativas no necesariamente por el carácter reaccionario que siempre estamos dispuestos a adjudicarle, sino probablemente con sensatez y fidelidad a las prácticas y representaciones sociales que la determinan. Las proposiciones de este estilo no sólo no son originales o revolucionarias (no hay originalidad en lo que es impracticable) sino que tampoco responden cabalmente a la problemática educativa.

Si el verdadero desafío de la educación es asegurar la «humanización del hombre» ³⁰, el de la educación física es integrarse cabalmente a ese cometido.

Para ello, la educación física debe abandonar las interpretaciones que entienden

a la «unicidad de la persona humana» como una especie de bloque psicofísico en el que «se hace tabla rasa de lo específicamente físico y de lo específicamente psíquico»³¹ o como una clase de interacción biunívoca, de interdependencia funcional, entre ambas realidades, para aceptar que el ser humano se constituye como «persona» multifacética desde el principio, sin prevalencia de «partes» de ninguna índole sino con una tendencia general y «multívoca» a organizar la experiencia en términos de cultura. Todo esto «nos remite al problema de la pluralidad fenoménica de la conducta (humana) y a la necesidad de partir de un modelo de explicación de la misma que posibilite su comprensión tanto en la unidad y coexistencia de las áreas de la conducta, como en su disociación» (Díaz Barriga, 1988)³².

Habrá que aceptar que esa unidad se manifiesta en la diversidad y que esa tendencia se realiza en un contacto interactivo con el entorno de índole tal que integra en su funcionamiento, de manera muy compleja, factores biológicos, físicos, químicos, psíquicos, neurales, emocionales, racionales, genéticos, ontogenéticos, energéticos, motrices, técnicos, mecánicos, históricos, sociales, económicos, políticos, individuales, grupales, naturales, artificiales, etc., etc., en relaciones muy complejas y diversas, a veces fasadas y otras desfasadas pero siempre únicas e irrepetibles. Y habrá que admitir en esa tendencia la hipótesis central de la teoría piagetiana en cuanto a la contigüidad del desarrollo y el aprendizaje pero no más, como creo que se ha hecho hasta ahora en la educación física, confundir ambos términos en uno solo (véanse, a este respecto, las confusiones en que incurren, en general, los programas de cátedra de Aprendizaje y/o Desarrollo Motor de los profesados de Educación Física y, también, algunos escritos de Le Boulch, Cratty, Knapp, Ruiz Perez, etc.)

En esta perspectiva, es decir, en una perspectiva construida a partir de la práctica -no de la mera reflexión sobre ella sino de su análisis, que comprende tanto el análisis de su configuración histórica y social como problemática, cuanto su contrastación con la producción teórica y con los resultados de la investigación- es que surge la posibilidad de una epistemología capaz de situarse sobre las epistemologías «regionales» (de la fisiología, la psicología, la sociología, etc.) que desbordan el campo, y de generar un pensamiento reflexivo que permita observar, criticar y fundamentar tanto la producción del conocimiento científico en este ámbito cuanto

la prescripción que desde él se hace de la práctica, incluidos los contenidos básicos que se seleccionan y la lógica con que ellos se formulan. «El planteamiento epistemológico adquiere peculiar significación en el ámbito de la didáctica, toda vez que la exigencia de conocer y, a la vez, regular y orientar la práctica parece complejizar su status científico» (Perez Gomez)³³.

Esta vía no ha sido explorada, probablemente, por el descreimiento en las ciencias de la educación y por la concepción de la pedagogía como una especie de «agujero negro» sin contenidos propios, que debe llenarse con los de otras ciencias, cuando es evidente que la pedagogía «al incorporarlos, los ubica y resignifica dentro de una lógica diferente» del mismo modo que «el saber pedagógico es impactado, se abre, anota, hace suyos, preocupaciones, matices, relevancias, que provienen más del campo de procedencia de los saberes utilizados...» (Furlan y Pasillas, 1993)³⁴.

No es pertinente desarrollar aquí planteamientos lógicos y epistemológicos, pero es preciso situar un punto de partida para el abordaje de la problemática de la selección y formulación de contenidos básicos desde la educación física porque no es una cuestión menor, y sí motivo de permanente discusión, determinar qué considerar contenido en el campo de la educación física, sobre todo si por ellos se entiende, como lo hace Coll (...) ³⁵ «el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas curriculares en función de los Objetivos Generales de Área».

En efecto, cuáles son los «saberes o formas culturales»³⁶ que la educación física involucra; cuáles los conceptos, procedimientos y valores; cuáles las normas y actitudes; cuáles los contenidos cuya «integración y totalización»³⁷ desechen su enseñanza por repetición o imitación y cuya universalización no comprometa su discriminación. Finalmente, cuáles son, en educación física, los contenidos que hoy asumen mayor «significatividad social»³⁸ sin caer en espurios modelos corporales, falsos conceptos de salud, pueriles valoraciones estéticas, y cuáles las «competencias» que contribuyen a formar.

Para el Grupo de Trabajo de Educación Física del 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultages, y para Gruppe, bien que con una concepción tradicional de los contenidos, estos no existen ni hay necesidad de ellos en la educación física. Otros han propuesto «el salto», «la carrera» o «la marcha», que constituyen abstracciones

y conllevan fragmentaciones y descontextualizaciones evidentes. Formulaciones más modernas, incluso actuales, postulan la «percepción e imagen corporal», la «estructuración temporo-espacial» o la «salud», que parecen más integrales pero no menos abstractas.

En este espectro que abarca desde la negación de contenidos para el área hasta fragmentaciones de orden conductista y generalizaciones que más parecen objetivos a lograr que contenidos con los que lograrlos, me surgen más preguntas que respuestas. A qué saberes o formas culturales, a qué aprendizajes remitir? A qué hechos, conceptos, principios, procedimientos, valores, normas, actitudes, pasibles de ser construidos por los alumnos y evaluadas por los maestros, referir?

Es preciso considerar un cierto aspecto instrumental propio de los contenidos, en tanto ellos se relacionan directamente con la consecución de las capacidades estipuladas para cada ciclo por los Objetivos Generales del Área (Coll)³⁹.

En todo contenido coexiste, en efecto, una posibilidad de aprendizaje concreto, de construcción conceptual, procedimental, valorativa, por parte del alumno, y una proyección al logro de objetivos curriculares. Y si el Diseño Curricular es, en sí mismo, «un instrumento para la práctica pedagógica» cuya «utilidad depende en gran medida de que tenga en cuenta las condiciones reales en las que va a desarrollarse el proyecto educativo» (Coll)⁴⁰, la selección y formulación de contenidos desde la Educación Física deben partir, necesariamente, de lo que ella es como práctica pedagógica y en el conjunto de las prácticas y representaciones sociales que la significan y configuran.

Un análisis del sentido histórico de la constitución de la problemática teórica y práctica de la educación física revela, entre otros, dos hechos que quiero destacar:

a) que la educación física se constituyó desde el inicio como una actividad educativa, es decir, ligada a la enseñanza de movimientos vinculados con la consecución de objetivos significados por la cultura y

b) que, en la práctica, cualesquiera hayan sido las denominaciones con que las reconoció y utilizó y cualesquiera las finalidades a que las subordinó, sea la formación corporal, motriz, deportiva o, incluso, expresiva, la Educación Física se ha valido siempre de actividades motoras gimnásticas, lúdicas, deportivas y en la naturaleza.

El primero es así sí, tanto si se consideran como orígenes de la Educación Física actual a las primeras sistematizaciones de la gimnástica griega, vinculadas al logro de la *euexía* -estado de forma corporal o de salud-⁴¹ cuanto si se entienden como sus inicios los movimientos gimnásticos de la Europa continental, con sus objetivos de formación corporal y postural⁴², y la institución del deporte en las Public Schools inglesas, justificada en la «salud de las poblaciones» y en la «salud de la nación»⁴³ (siglos XVIII y XIX)

Es, seguramente, esta vinculación histórica de los ejercicios físicos con la consecución, mantención y acrecentamiento de la salud, la que ha llevado a la Educación Física a depender excesivamente de la medicina, dependencia contra la que se rebeló la psicomotricidad, sólo para someterse a los dictados de la psicología, justo cuando ésta vino a ampliar el concepto de salud.

El segundo es evidente. En nuestra cultura, las actividades físicas y motrices adoptan, prioritariamente, estas formas, y bajo tales modalidades quedan disponibles para la acción educativa.

Considerar a las formas gimnásticas, lúdicas, deportivas y a las actividades al aire libre, es decir, a la gimnasia, los juegos y deportes y la vida en la naturaleza, como grandes contenidos de la educación física, superando su vieja conceptualización como «agentes» de su realización, significa concebirlos no sólo como instrumentos o «medios» para la consecución de objetivos, sino en su dimensión de formas culturales, de «saberes» construidos y acumulados socialmente, cuyo valor se quiere legar a los niños y jóvenes, y de los que corresponde desagregar los contenidos pertinentes al logro de los Objetivos del Área en cada ciclo. Significa, a la vez, considerarlos en sí mismos y en orden a su potencialidad para formar competencias en los diversos ejes curriculares.

Esta visión acerca a la educación física a la concepción de la educación como responsable de la transmisión de formas y saberes culturales socialmente construidos, organizados y acumulados cuya transmisión lleva el sentido de asegurar y custodiar la «humanización» del hombre, es decir, de socializarlo.

Concebir a la gimnasia, a los juegos y deportes y a las actividades en la naturaleza como formas y saberes culturales transmisibles implica comprender que la dimensión humana que es nuestra esencia se realiza en el contacto interactivo, -de construcción-apropiación y de expresión-comunicación- con los saberes, procedimientos y

valores culturalmente contruidos, organizados y significados por la sociedad.

Implica comprender que el juego pertenece a las formas originarias de la existencia humana pero que es preciso aprender a jugar de igual modo que la motricidad voluntaria es inherente al ser humano pero exige aprender a moverse, que la gimnasia no provee sólo el desarrollo de capacidades orgánicas y musculares sino, esencialmente, el aprendizaje de formas de movimiento, y que cada sociedad tiene sus juegos y sus movimientos y condiciona las formas de juego y movimiento.

Por un lado, concebir de este modo a la gimnasia, a los juegos y deportes y a las actividades en la naturaleza requiere de la pedagogía y de la escuela una consideración y un tratamiento distintos de los que han otorgado hasta ahora a la educación física. La pedagogía y la escuela *deben* admitir seriamente la *educatividad* y *educabilidad* del cuerpo y de la motricidad, que es mucho más que entender a la educación física como un complemento de la actividad intelectual o como factor de desarrollo corporal y salud -caracteres que, por supuesto, *también* asume-; significa aceptarla como un saber diferente *del* cuerpo y del movimiento (y *no* sobre el cuerpo y el movimiento como pueden serlo los conocimientos anatómicos, fisiológicos y biomecánicos, también necesarios) generador de capacidades prácticas, sociales e intelectuales valiosas que la escuela *debe* formar porque no pueden esperarse de otros ámbitos o de otros agentes de la educación.

Por el otro, como ya dije, concebirlos como los grandes contenidos de la educación física, implica conceptualizarlos de modo diferente a como se lo ha hecho hasta ahora.

Implica conceptualizarlos por fuera de las visiones puramente instrumentales o las que provienen de la descripción de sus manifestaciones formales o de concepciones viejas y parciales anteriores a los resultados de la investigación psicopedagógica. He negado antes, citando a Castorina, la validez externa de los resultados en investigación básica, pero hay que agregar, con él mismo, que «ninguna teoría de la enseñanza podría dejar de integrar como uno de sus componentes a las hipótesis producidas por la investigación básica, por lo menos no debería contradecir sus resultados». (Castorina)⁴⁴

Considerando esto, vincular a la gimnasia con la formación física constituye hoy un reduccionismo igual que el que relaciona al deporte con la formación técnica del movimiento o a la educación física con la salud corporal; reduccionismos, en todos

los casos, de la dimensión humana de la persona que aprende y de la dimensión cultural del contenido a aprender.

Es preciso, entonces, conceptualizar a la gimnasia, los juegos y deportes y actividades al aire libre, en sus sentidos más amplios, como configuraciones de movimiento significados culturalmente y, por ende, tan arraigados en tradiciones del movimiento cuanto en constante evolución. El modo de abordar estas configuraciones es entendiéndolas en sus principios y caracteres constitutivos, por encima, o por debajo, de las diversísimas formas que adoptan.

Bibliografía

- 1 Gruppe, O.: «El problema de una ciencia o de una teoría científica de la educación física» (Tubinga, 1965) en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*. Instituto Nacional de Educación Física, Madrid, 1976.
- 2 Parlebas, P.: «L'Éducation physique en miettes». Dossier EPS N° 4, 3era. edición (1990). Artículo aparecido en EPS Nros. 85/86/87/88, marzo 1967.
- 3 Cagigal, J.M.: «En torno a la educación por el movimiento». *Revista Stadium* N° 96, diciembre 1982. La lista completa puede verse en: J.M. Cagigal, *Deporte: espectáculo y acción*. Ed. Salvat, Barcelona, 1981.
- 4 Le Boulch, J.: «Importance épistémologique d'une «Science du mouvement humain» appliquée au développement de la personne». *Actes du colloque pluridisciplinaire organisé par L'Université de Tours, Juin 17,18,19/1987*. Editions Relais Bois L'abbe.
- 5 Oña, A.: «Nos falta ciencia si queremos educación física». *Revista Stadium* N° 119, octubre 1986.
- 6 Referencia a Pierre Parlebas, quien propone una «ciencia de la acción o situación motriz» (N. del A.)
- 7 «Psicocinética»: método de educación psicomotriz creado por Jean Le Boulch. (N. del A.)
- 8 Referencia a la obra *Teoría del Movimiento*, de K. Meinel y G. Schnabel, publicada en Argentina por Ed. Stadium, Buenos Aires, 1988.
- 9 Hebert, G.: *Le sport contre l'éducation physique*. Vuibert, París, 1925.
- 10 Dupre, E.: *Pathologie de l'imagination et de l'émotivité*, Payot, París, 1925.
- 11 Denis, D.: *El cuerpo enseñado*. Paidós, Buenos Aires, 1980.
- 12 Arnaud, P.: *Les savoirs du corps*. Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1983.
- 13 Pujade-Renaud, C.: «L'expression corporelle impossible». *Esprit* N° 5, mai.
- 14 Denis, D.: op. cit.

- 15 Le Boulch, J.: conf. cit.
- 16 Castorina, J.A.: «La teoría psicogenética del aprendizaje y la práctica educativa: interrogantes y perspectivas». *Apuntes para el Seminario Teorías contemporáneas de aprendizaje y problemas de la educación*, FHCE-U.N.L.P., octubre-noviembre 1993.
- 17 Vazquez, B.: *La educación física en la educación básica*. Editorial Gymnos, Madrid, 1989.
- 18 Castorina, J.A.: art. cit.
- 19 Castorina, J.A.: art. cit.
- 20 Castorina, J.A.: art. cit.
- 21 Arnaud, P.: op. cit.
- 22 Gruppe, O.: «La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la educación física» (Tubinga, 1965), en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Instituto Nacional de Educación Física, Madrid, 1976.
- 23 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultages, Grupo de Trabajo de Educación Física, en Gruppe, O.: *La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la Educación Física*,
- 24 Riviere, A.: *La psicología de Vygotski*. Ed. Visor, Madrid, 1984.
- 25 Pérez Gomez, A.: «Paradigmas contemporáneos en la investigación didáctica», en *La enseñanza: su teoría y su práctica*, Gimeno Sacristan y Pérez Gómez (compiladores), Ed. Akal, Madrid, 1985.
- 26 Cagigal, J.M.: «Bases antropofilosóficas para una educación física» en *Cultura intelectual y Cultura física*, Ed. Kapeluz, Buenos Aires, 1980.
- 27 Gruppe, O.: «La importancia 'social' del juego», en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la Educación Física*.
- 28 Vayer, P.: *El diálogo corporal*, Ed. Científico-médica, Barcelona, 1972.
- 29 Cagigal, J.M.: «Bases antropofilosóficas para una educación física», en *Cultura intelectual y cultura física*.
- 30 Gruppe, O.: «La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la Educación Física», en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la adecuación física*.
- 31 Gruppe, O.: *La relación del hombre con su cuerpo y la fundamentación pedagógica de la Educación Física*,
- 32 Díaz Barriga, A.: *Didáctica y Curriculum*, Ed. Nuevomar, México, 1988.
- 33 Pérez Gomez, A.: art.cit.
- 34 Furlan, A. y Pasillas, M.A.: «Investigación, teoría e intervención en el campo pedagógico», en *Revista Perfiles Educativos* Nro. 61, 1993.
- 35 Coll, C.: «Un modelo de curriculum para la enseñanza obligatoria», en *Psicología y curriculum*, Ed. Paidós, Bs. As., 1987.
- 36 Documentos para la concertación, Serie A Nro. 6 *Orientaciones generales para acordar*

contenidos básicos comunes, Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, Secretaría de Programación y Evaluación Educativa, noviembre/1993.

37 *idem* anterior.

38 *idem* anterior.

39 Coll, C.: *op. cit.*

40 Coll, C.: *op. cit.*

41 Mehl, E.: Sobre la historia del concepto gornástica, en *Citius, Altius, Fortius*, Instituto Nacional de Educación Física, Unidad de

Investigación y Documentación, Madrid, 1986.

42 ver Lagrange, F.: *La higiene del ejercicio en los niños y en los jóvenes*, Librería de José Jorro, Madrid, 1894 y Mosso, A.: *La educación física de la juventud*, Librería de José Jorro, Madrid, 1894.

43 Barbero, J.I.: «Introducción», en *Materiales de Sociología del Deporte*, Brohm, Bourdieu, Dunnig, Todd, Hargreaves, Ed. de La Piqueta, Madrid,

44 Castorni, J.A.: *art.cit.*