

ACCIÓN MOTRIZ EN LA ESCUELA: REFLEXIONES PEDAGÓGICAS DESDE LA EDUCACIÓN FÍSICA.

CÉSAR ALEJANDRO BARBOSA HERRERA

UNIVERSIDAD DE LOS LLANOS

alejocv_27@hotmail.com

Resumen

Este trabajo se abordará desde el amplio espectro de la educación física y la acción motriz, cuáles son los engranajes que se convierten en herramientas en el ámbito pedagógico para fortalecer los procesos científicos que se dan en los diferentes espacios de intervención. Frente a esto, es necesario también exponer que tanto la acción motriz como la educación física, pese a su rigor académico; no se constituyen como ciencias y en este sentido se debe entender, de qué forma hacen su aporte significativo a las ciencias que abordan el movimiento desde todos sus ámbitos. Se motivarán algunas discusiones sobre el rol de la escuela, sus posibilidades y sus limitaciones a la y se concluirá con algunas reflexiones sobre este impacto y cómo intervienen dentro del campo profesional.

ACCIÓN MOTRIZ, JUEGO Y UNA POSIBILIDAD DE ENCONTRARNOS EN LA ESCUELA.

Comprender todo lo relacionado al juego propicia un escenario lleno de preguntas que en su intención proponen develar todo lo que se intenta intuir de él, sobre esto Jaramillo (2004:2) expone muchas de esas incertidumbres “¿Por qué jugamos?, mejor dicho, ¿para qué jugamos? ¿Cuál es la magia que

encierra? Hablamos maravillas del juego, lo asumimos como un elemento pedagógico que nos permite entrar a horizontes de ensoñación y deseo. Decimos que sin juego es imposible enseñar, en especial, al niño y la niña. Creo que al menos existe un proyecto de investigación en cada Universidad del mundo dedicada al juego. Reconocemos de él sus bondades de libertad, de actividad intencionada que nos hace movernos lúdicamente.”

Lo anterior permite incluso recapitular sobre muchas de las angustias o afanes de la ciencia por darle al movimiento una explicación o una clasificación dentro del ejercicio científico, a si se mencionen sus motivaciones como asuntos eminentemente subjetivos, Saraví (2004:84) menciona al respecto que “En este presente de la educación física y de los estudios científicos del deporte, los juegos y las prácticas corporales, conceptos como acción motriz, conducta motriz, lógica interna, sociomotricidad, comunicación y contracomunicación motriz, universales ludomotores, redes de comunicación, semiotricidad, metacomunicación motriz, etnomotricidad y otros más, ya son moneda corriente en el vocabulario académico y nutren numerosos textos e investigaciones.” por supuesto que este documento no hará énfasis sobre los aspectos científicos que enmarcan al movimiento, pero es justo acá, donde el concepto de juego da un giro fuera del ámbito científico, para darle un significado más aterrizado a las experiencias cotidianas que se dan en los parques, el barrio y en mayor medida en la escuela, teniendo como epicentro las clases de educación física y los descansos.

Se podría identificar que casi por generalidad las practicas corporales que se dan en la escuela han desarrollado un enfoque adultocentrico orientado al deporte, donde el movimiento de naturaleza innata en el niño se reduce a una rígida normatividad medible, sancionable o incluso punible, En relación a esto menciona Lagardera (2009:5) citando a Parlebas sobre la deportificación “se concibe esta colosal tendencia restringida al ámbito de la motricidad, mediante la cual multitud de prácticas motrices se transforman en modalidades deportivas.” lo anterior se señala por las causas conocidas que hoy moldean la educación física en Colombia, ya que sus prácticas institucionales la han convertido en un espacio óptimo para las experiencias motrices sobre las

diferentes disciplinas deportivas. De tal forma, la escuela se empieza a entender como un modelo que reproduce claramente todo tipo de prácticas generalizadas casi en todo el mundo, respecto a esto, se puede decir que la implementación de una norma o una reglamentación reguló la naturalidad de las interacciones en la escuela y de quienes realizaban todo tipo de prácticas corporales, al punto que hoy se reviste de un nuevo Imaginario, mediado desde todos los aspectos como incluso lo señala Murcia (2012:95) frente a muchas de las manifestaciones culturales también colonizadas “Fueron épocas de movilidad social, científica, política y económica en Europa, devenidas de nuevas construcciones imaginarias que no tardaron en extender sus redes a las nacientes naciones del nuevo continente liberadas del dominio europeo; entre ellas, el naciente Estado-nación colombiano, a comienzos del siglo XIX.”. Si, desde los imaginarios como lo menciona Murcia se pretenden convertir los espacios de interacción en situaciones programáticas y regladas que limiten de toda espontaneidad al niño, deberá entonces aparecer un gran abanico de posibilidades de movimiento y situaciones motrices no solo desde las incursiones del niño e los diferentes espacios, sino las del docente que debe recurrir a ellas para generar nuevas formas de participación y determinación, empoderando al jugador o al niño sobre sus espacios de intervención.

Ahora bien, si frente a los espacios de interacción que pueda tener el niño en la escuela se puede llegar a especular que son acaparados casi en su totalidad por el modelo pedagógico institucional, también es necesario concebir la importancia del tiempo libre dentro de las experiencias motrices, donde sin duda alguna se manifiestan situaciones psicomotrices, sociomotrices, comotrices entre otras, atadas a todo tipo de motivaciones que se interpretan según su carácter, ya que pueden ser de tipo subjetividad y objetivo, como su vez de tiempo liberador a tiempo liberado, frente a esto Saraví (2004:85) cita a Parlebas, señalando que “Parlebas y sus colegas del Cemea han llevado y llevan adelante un manifiesto por el uso creativo del tiempo libre a través de juegos y prácticas corporales no institucionalizadas. Es por ello que podríamos afirmar casi, sin lugar a equivocarnos, que los primeros estudios de praxiología motriz no sólo tuvieron estrecha relación con temáticas del tiempo libre, sino

que además surgieron estudiando prácticas del tiempo libre, en el propio terreno donde se llevaban a cabo estas mismas prácticas”.

Dichas motivaciones se consolidan sobre la innegable necesidad de moverse a través del juego, y este concepto no debe entenderse únicamente dentro del amplio espectro de lo que es movimiento, sino como una forma incluso de concebir la misma existencia o naturaleza de todo ser vivo, frente a esto Huizinga (1938:11) expone “El juego es más viejo que la cultura; pues, por mucho que estrechemos el concepto de ésta, presupone siempre una sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñara a jugar. Con toda seguridad podemos decir que la civilización humana no ha añadido ninguna característica esencial al concepto del juego.” cara a esta postura y todas las implicaciones del juego en sus primeras apariciones, es necesario entender que este desde su forma más primitiva respondía a todo tipo de razones subjetivas y objetivas de exteriorizar cualquier sensación y percepción que se tenía del mundo, y es justo allí donde el juego se convierte en un sujeto real, que propicia múltiples escenarios de participación sin condicionamientos, sin castraciones del movimiento, ni de la imaginación; un espacio que posibilita el uso de la razón y del pensamiento divergente para reconocerse en el mundo que habita y también como una forma de afianzarse en él, aproximándose incluso al concepto del Dasein y de cómo éste o el cuerpo responden a las dinámicas del juego por las cuales se ve mediado.

En el inevitable tránsito del ser humano sobre el movimiento y sus posibilidades en los espacios de interacción, aparecen también muchas formas de reconocer los escenarios que posibilitan un despliegue motriz y unos sujetos que interactúan allí, ello conlleva al reconocimiento del otro, de manera física en el tiempo libre o subjetiva, características propias de un juego. Este concepto en palabras de Jaramillo (2004:5) aparece de forma análoga y espontánea, junto con otras expresiones humanas subjetivas como el amor, tal como lo menciona “Con el amor acuestas ya no jugamos como antes, lo cual es emocionante, ahora se juega al amor y como todo juego, ello es parte “natural” de nuestra condición humana, algo intencionalmente jugado que nos da autoridad para decir “Yo sé que es amar”, lo cual no se aprende en una academia, ni lo enseña un maestro, ni existe un saber pedagógico al respecto; el amor, al igual

que el juego, no se conoce teóricamente o se estudia”. Lo que se menciona anteriormente pone especial preponderancia en el juego, incluso en las edades más convulsionadas del ser humano.

No obstante cabe resaltar que en todas las etapas de desarrollo y maduración del ser humano el juego desaparece y reaparece constantemente, con la intermitencia necesaria para poner en duda el estado natural del hombre, aquí nuevamente saltan a la luz cuestiones como lo menciona Jaramillo (2004:2) “No obstante, seguimos reconociendo que el juego emerge en los chicos y chicas de forma natural y espontánea; incluso, escuchamos comentarios como: “ellos nacen jugando”, o “es imposible para ellos dejar de jugar”. Si el juego es con-natural en los niños y niñas ¿qué pasa con nosotros los adultos? ¿Será que cuando se deja de ser niño o niña ya no se juega? Y si se juega, a ¿qué se juega cuando se crece? ¿Cuáles son los juegos de los adultos? ¿Dónde radica la diferencia?, a ¿qué edad se pierde esa bella magia?”.

De cara a lo que significa el juego y todas esas manifestaciones o revelaciones que emanan de este, el deseo aparece como un elemento fundamental de donde quizás se puede encontrar la génesis, las motivaciones que conducen al ¿por qué deseo jugar? Frente a esto Jaramillo (2004:7) expone claramente “Junto con el juego y el amor, el deseo nos permite querer alcanzar lo inalcanzable, ir tras la huella que despista y el olor que confunde, pero, gracias a ello, la vista se agudiza y el olfato se profundiza hacía lo imperceptible. Es morir por lo invisible, pero mientras se muere, se vive intensamente”.

Podría pensarse que lo anterior empieza a dar luces de como desde el juego, el amor y el deseo existe un hilo que hilvana toda una tramología que lleva al ser humano a su primer estado (ser curioso, indagar y explorar) tal como se mencionó al principio del documento. De esta forma puede afirmarse que incluso el afán del hombre por explorar o por investigar es un asunto visceral que lo aparta casi que por completo de los asuntos académicos, haciendo posible la idea de pensar en ciencia e investigación desde la cotidianidad del sujeto.

ESCUELA, SITUACIONES MOTRICES Y SUS POSIBILIDADES.

Esa misma intencionalidad que nace del movimiento y que impulsa al sujeto a explorar lo abandonado, es la que hoy se ve restringida en los espacios escolares desde su lógica interna. Sobre ello Parlebas (2001:305) menciona “la lógica interna realiza una configuración corporal. Impone un sistema de normas que el jugador interioriza y transmite a su cuerpo cuando juega. Esta lógica intrínseca canaliza de forma más o menos clandestina un auténtico código de comportamiento, de utilización del cuerpo y de las relaciones humanas”.

No se intenta desde ningún motivo deslegitimar esa estructura comprobada que construye la acción motriz y a su vez es vital también para la educación física, pero indiscutiblemente es necesario poner en cuestión cual ha sido su verdadero rol y como desde el ámbito formativo se puede dar certeza de su intencionalidad. Sobre ello es difícil llegar a un consenso, ya que esta desde sus prácticas cotidianas, debelan un gran interés por los asuntos íntimamente relacionados con el deporte que a pesar de constituirse en un elemento fundamental en los currículos, en ocasiones poco o nada contribuyen al acto educativo. De esta forma y visto desde una postura crítica, el acto educativo desde su lógica interna y el de las hegemonías económicas globalizadas adentran al sujeto a una serie de prácticas coercitivas que llevan al sujeto a los ámbitos más instrumentalistas.

Expresado lo anterior, las instituciones educativas han configurado una relación de poder a través de las restricciones y que en palabras de Foucault (1976:85) indica: “La ‘biopolítica’ para designar lo que hace entrar a la vida y sus mecanismos en el dominio de los cálculos explícitos y convierte al poder-saber en un agente de transformación de la vida humana; esto no significa que la vida haya sido exhaustivamente integrada a técnicas que la dominen o administren”. Aunque la responsabilidad no recae únicamente sobre la escuela, indiscutiblemente es allí y desde sus normatividades y el enclaustramiento donde habitualmente se evidencia una restricción a lugares en común, como también limitaciones sobre las situaciones motrices que se podrían dar de forma espontánea, en donde el niño explora sin límites todo lo que comprende la motricidad dentro de las diferentes situaciones que se puedan dar entre semejantes.

Si bien la escuela es una colcha de retazos donde confluyen de forma no armoniosa muchas ciencias (ciencias de las cuales se nutre la educación física), es necesario mencionar que allí se dan una serie de interacciones motrices que desde una postura más apaciguadora a lo planteado anteriormente pueden posibilitar relaciones dentro de las muchas tareas motrices que se dan en estos espacios. Suponiendo que muchas y las mayorías de estas interacciones se dan propiamente dentro de los períodos de descanso o en las clases de educación física, se debería considerar entonces, que estos son los escenarios más propicios y llamados para romper de alguna forma con los paradigmas planteados sobre todo lo que se conoce como manuales de convivencia, pactos de aula, entre otros. Pero sobre el hecho de ver la educación física como un espacio que potencializa las interacciones y las situaciones debe existir claridad, ya que no deja de ser un eslabón más de la cadena que define a la educación física como un espacio de prácticas corporales deportivizadas y encarnizadas en este proceso, donde de hecho casi todas las situaciones motrices e interacciones están sujetas o ligan con las prácticas deportivas de forma explícita o en ocasiones implícita.

La educación debe entenderse como una situación histórica que continuamente marca un ritmo a la hora de comprender al mundo, bajo esta lógica también debe pensarse, que la educación física no atiende solamente a los asuntos más estrictos, procedimentales y técnicos. Esta se articula de forma simbiótica con las sociedades de la cual forman parte, puesto que requieren del movimiento a razón de su estilo de vida. En este sentido debe quedar claro que son las colectividades quienes legitiman y reconocen muchas de las prácticas corporales que hoy deben acudir a la educación física para ser reinterpretadas y reconocidas dentro de las nuevas experiencias deportivizadas.

Se hace oportuno entender el movimiento como un acto resonante de lo cotidiano que media o atraviesa al cuerpo, la ciencia, la escuela, la cultura, el deporte, entre otras manifestaciones que se ven en la escuela; allí se empieza a configurar una conducta motriz que indudablemente está atada a una serie de estímulos relacionados a lo mencionado anteriormente. Sobre ello es válido acuñar lo que Parlebas (2001:85) señala: “De hecho, la conducta motriz no se

puede reducir ni a una secuencia de manifestaciones observables. Ni a una pura conciencia desligada de la realidad. Responde a la totalidad de la persona que actúa, a la síntesis unitaria de la acción significativa o, si se prefiere, del significado actuado". Aunque lo mencionado anteriormente no es un planteamiento irrefutable de lo que en su totalidad es la conducta motriz, si, es una aproximación la cual permite incluso relacionarse con el cuerpo y como este responde a las dinámicas por las cuales se ve mediado.

Se podría identificar que casi por generalidad las practicas corporales que se dan en la escuela han desarrollado un enfoque adultocentrico, donde el movimiento de naturaleza innata en el niño se reduce a una rígida normatividad medible, sancionable o incluso punible, si la reflexión es acertada incluso en las primeras apariciones de vida sobre la tierra el movimiento hace parte de una innegable preocupación por explorar el entorno que habitamos, es así como lo expone Asimov (1975:1) "El paramecio unicelular, en sus movimientos de búsqueda, quizá no tenga voliciones ni deseos conscientes en el sentido humano, pero no cabe duda de que experimenta un impulso, aún cuando sea de tipo fisicoquímico «simple», que lo induce a comportarse como si estuviera investigando, su entorno en busca de alimentos. Y este «acto de curiosidad» es lo que nosotros más fácilmente reconocemos como inseparable de la forma de vida más afín a la nuestra". De tal forma, la escuela no puede convertir sus espacios de interacción en situaciones programáticas y regladas que limiten de toda espontaneidad al niño, lo cual evidentemente reduce sus posibilidades de expresión y de comunicación.

Frente a las muchas reflexiones que se puedan dar sobre al campo epistemológico y conceptual de la acción motriz, es necesario comprender que así como el cuerpo constituye en una construcción social, continua e inacabada, dotado de todo tipo de relatos y cálculos que pretenden determinarlo e incluso acabarlo. Los conceptos emitidos desde las ciencias que lo exploran y discuten sobre él también carecen en la actualidad de definiciones claras sobre esté, y pese a la ardua labor de hurgar sobre cada una de las formas de vida más insípidas que habitan el cuerpo estas aun no son exploradas en su totalidad.

El sujeto o el cuerpo de forma directa o clandestina están configurado por todo tipo de interpretaciones que direccionan incluso sus formas más básicas de movimiento, y aunque las repuestas conduzcan a varias direcciones, el cuerpo o el sujeto se constituyen en un escenario maniobrado desde una gran atmosfera llamada política, donde está en su lógica mejor expresada trata de borrar toda huella e indicio de que el cuerpo se debe a sus expresiones más básicas y propias de su naturaleza.

Bibliografía.

Asimov, I. (1975). *Introducción a la Ciencia* Vol.1. Recuperado de. <http://bit.ly/2jE8XSG>.

Foucault, M. (1976). *Historia De La Sexualidad I La Voluntad De Saber*. Paris.

Huizinga, J. (1938). *Homo Ludens*. Recuperado de. <http://bit.ly/2xtpZZ4>.

Jaramillo, L. (2004). Amor y Juego- Investigación y Deseo1 ¿Es posible asumir la investigación como infinito...como algo natural? *Revista uni-pluri/versidad*, 6(2), 2-7.

Lagardera, F. (2009). *El Área De Conocimiento De La Acción Motriz*. Acción motriz, 3(2), 5.

Murcia, N. (2012). *La escuela como imaginario social. Apuntes para una escuela dinámica*, 6(12), 53-70.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, Deporte y Sociedades*. Léxico de praxeología motriz. España. Editorial Paidotribo.

Saraví, R. (2004). Prácticas corporales, tiempo libre y praxiología motriz. *Revista Impetus*, 8(2), 84-85.

