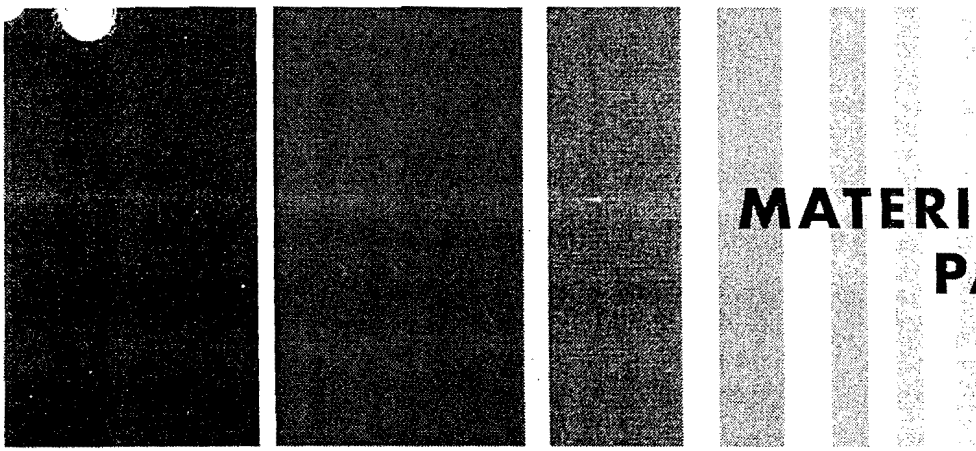




MATERIALES DE APOYO PARA EL ESTUDIO

Omme Grupe (1976), "La relación del hombre con el cuerpo y la fundamentación pedagógica de la educación física", en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Daniel Romero (trad.), Madrid, pp. 38-48.

Dr. Ommo Grupe

Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física

Tesis unilaterales sobre la relación del hombre con su cuerpo

Cuando se piensa en la frecuente preferencia que, a la hora de formular una teoría (¡adviértase bien!) pedagógica de la educación física, se muestra por argumentos médicos, cabría suponer que la existencia humana se reduce exclusivamente —o, al menos, consiste principalmente— a su ser físico o corporal. Semejante concepción no se ciñe sólo, desde luego, a la teoría de la educación física, ni tampoco se ha dado solamente en el Nacionalsocialismo, que —aunque un poco cambiada— la defendió expresamente. Curiosamente, en ella se reúnen posiciones dispares en el fondo, como la antropología (naturalista) que ve en el espíritu humano un resultado y una superestructura de los fenómenos corporales, y como la que como Nietzsche concebía: «Yo soy total y plenamente cuerpo, y nada más; y el alma no es más que una palabra para expresar un algo que en realidad pertenece al cuerpo. El cuerpo es una gran razón...»⁴⁰ (un argumento que la educación física ha aducido no raras veces para justificar su propia existencia). Entre esas dos posturas se sitúan una serie de concepciones aparentemente diferentes pero en el fondo coincidentes: por ejemplo, esas psicologías infantiles y juveniles que hacen depender la madurez del joven de glándulas y hormonas, que estudian el primer año de vida del niño exclusivamente desde el ángulo zoológico y consideran las acciones del niño al mismo nivel que las de los monos o de otras fieras con las que lo comparan. Valgan como ejemplo el psicoanálisis freudiano y todos sus seguidores, hasta la psicología moderna, que reducen al hombre a su sexualidad y a sus instintos. La misma concepción volvemos a encontrarnos —aunque revestida de un ropaje más presentable— en esas corrientes pedagógicas que consideran que la formación del carácter es un resultado seguro de la transmisión de unos conocimientos intelectuales o de una capacidad técnico-artesanal; y nos topamos con ella igualmente en ese tipo de educación física que defiende que la forma física es ya educación, como si la salud del alma dependiera sólo del bienestar corporal.

En todas ellas, a pesar de sus diferencias, la idea fundamental es siempre la misma: que el hombre es, antes que nada, cuerpo. Que su ser animico-espiritual tiene su fundamento en la naturaleza corporal. Que, por mucho que él se nos presente como libre y responsable, en realidad su conducta no es en último término más que un resultado encubierto de sus instintos y necesidades. Lo espiritual —sigue diciendo esa concepción— no tiene nada de autónomo; es el producto de la base corporal que lo condiciona y el resultado de un acontecer de campo físico por el que se mantiene en tensión y acción. El ser espiritual del hombre se halla en dependencia ininterrumpida, directa e inmediata de lo corporal. En el fondo, ese ser no tiene consistencia en sí mismo o, si acaso, la tiene de segunda mano. El ser del hombre se agota en su naturaleza corporal; su pretensión de ser algo distinto carece de toda base.

³⁹ Cf. además, MESTER, L., *Zur Didaktik der Leibeserziehung in der Lehrerbildung*, en «Zeitschrift für Pädagogik» 1 (1962).

⁴⁰ NIETZSCHE, F., *Werke*, ed. por Messer, Leipzig, 1920, vol. 1, p. 313.

La opuesta de la tesis descrita es la que piensa que el ser humano reside fundamentalmente en su espiritualidad, en su ciencia, en su empeño intelectual y en sus cualidades morales. Para ésta lo corporal no es más que un apéndice insignificante, aunque imprescindible, de la auténtica esencia humana del hombre. Sólo el espíritu —piensa ella— asegura al hombre su existencia específica, para la cual el cuerpo aparece incluso como un impedimento y un estorbo: en caso de enfermedad es fuente de malos humores y en caso de encontrarse bien plantea necesidades tentadoras y engañosas. Si hubiera que conceder alguna dignidad al cuerpo, sería sólo en cuanto la persona se la confiera.

También esta concepción se halla presente en la pedagogía con más o menos claridad. La encontramos cuando en la enseñanza y en la educación el cuerpo es ignorado, porque se supone que su importancia es nimia para las auténticas tareas «pedagógicas»; cuando se pasan por alto todas las cuestiones referentes a lo sexual y se deja al joven en toda la precariedad de su sexo, negándosele, por una falsa imagen del hombre, una orientación educativa y dejando que él mismo se ilumine el camino; cuando la mirada que se tiene para con el cuerpo y su significado es tan estrecha que uno mismo se prohíbe una educación física entendida como educativa e incluso se está dispuesto a reconocer sus ventajas para la salud, pero reprochándosele los perjuicios pedagógicos que acarrea al distraer de las tareas escolares, al no compaginar con la idea de una formación científica e incluso estimular un tipo de cualidades que despistan del que constituye el objetivo claro de la educación: ¡ideas todas que, desde las escuelas hasta las universidades, se mantienen tenazmente en muchos lugares!

La exageración de lo corporal en la primera concepción se contrapone en la segunda una hipertrofia de lo espiritual. Pero las dos, igualmente, nos ofrecen una imagen reducida del ser humano; cada una exagera un aspecto de la totalidad humana. Resultado: mientras que en la primera lo espiritual y anímico se considera como una «función» de lo corporal a la que no se reconoce valor propio, porque todo su valor es en último término resultado de los fenómenos naturales, la otra no ve en el cuerpo más que un apéndice del espíritu; conceder a ese apéndice algún tipo de participación en nuestro ser humano y en su formación significaría una biologización inadmisibles de nuestra imagen de hombre. Por muchas partes de verdad que ambas posturas contengan, siguen siendo incompletas y unilaterales si pretenden erigirse en expresión de la realidad *total* del hombre: porque, si uno se asoma a esta realidad con mayor detenimiento, se descubren, junto a elementos funcionales, condicionados, sometidos a las leyes de causa y efecto, otros que gozan de autodeterminación propia y libre.

Pero hay más. Esa actitud unilateral tiene sus consecuencias. Da origen necesariamente a una educación del hombre de acentos igualmente unilaterales y, en esencia, dualista; desemboca en un distanciamiento teórico entre cuerpo y alma y, por consiguiente, en una concepción estrecha de la existencia humana. Por necesidad ésta sufre menoscabo en su totalidad y en la «unidad de la naturaleza humana» (Pestalozzi). Pero, además, no se podrá alcanzar tampoco una teoría de la educación física que responda a la naturaleza del hombre y se funde en ella. Si para una postura la importancia que la educación física tiene en orden a la salud y al aumento del rendimiento basta para dejar sentada su influencia en la formación del carácter, para la otra lo que resalta del ejercicio físico es, digámoslo así, su rasgo

moral; lo que por encima de eso se le atribuye de importancia educativa no es legítimo, y se debe más bien a ese engaño pedagógico que quiere ver un capital educativo donde sólo hay provechos para la salud o de otro tipo. Ahora bien, en cualquier caso la teoría de la educación física —ya que al exagerar cualquiera de los dos aspectos del ser humano no se tienen ojos para ver los valores del otro— se mete por un camino en cuyo final ha de encontrarse una concepción falsa de lo que es y puede ser la educación física.

La relación del hombre con su cuerpo es «multívoca»

La objeción principal contra ambas concepciones de la naturaleza del hombre, las dos necesariamente opuestas a una auténtica educación física, es la siguiente: el hombre no es un ser ni simplemente biológico ni solamente espiritual; es las dos cosas a la vez, biológico y espiritual, y es cada una de esas cosas según el ángulo desde el que se lo mire. Cualquier intento de interpretar al hombre a partir exclusivamente de lo espiritual tendrá que negar, por necesidad, los lazos que de forma indisoluble lo atan a la naturaleza en cuanto base biológica suya; cualquier intento de considerarlo como un ser sola o preponderantemente corporal olvida lo que al hombre lo hace hombre en sentido específico.

No cabe duda de que el hombre es un ser que depende en gran medida de su corporeidad. Su cuerpo es la base orgánica de su existencia, la que hace que ésta sea posible. Sin él la existencia humana sería impensable, igual que tampoco puede definirse ésta como pura y simplemente «física». La tesis aristotélica de esta interdependencia se ha hecho ya clásica⁴¹. Lo corporal es condición de toda existencia humana. El hombre no existe independientemente de su cuerpo, sino en expresa «vinculación» con él. La existencia humana sólo es verdaderamente posible, realizable, concreta, en cuanto que el cuerpo le proporciona un lugar dentro de la realidad espacial y temporal. El hombre es, en este sentido, su cuerpo; su existencia es una existencia corporal; es más, una existencia que no puede realizarse más que corporalmente. Y en este sentido mi cuerpo es, justamente, garantía de mi existencia.

Pero además yo *soy* mi cuerpo no sólo porque él es para mí condición de posibilidad y realización, sino de una forma aún más radical: en mi actuar. Comiendo, trabajando, andando, corriendo, saltando, escribiendo, pensando, jugando y sintiendo yo soy mi cuerpo o, si se quiere, mi cuerpo *es* «yo»! En mi conducta él está interviniendo continuamente, y yo no le echo cuenta, sino que pienso en cualquiera otra cosa; él penetra *todo* mi ser de forma natural e irrefleja. Yo soy algo más que él y, sin embargo, corriendo o ya en casa me identifico con él; estoy ligado a él en una unión radical irrefleja y constante.

Ahora bien, en este «ser cuerpo» del hombre va ya contenido el otro aspecto del ser humano, el de «tener un cuerpo». Yo no sólo *soy* mi cuerpo, sino que también lo *tengo*. Lo tengo en la reflexión, en cuanto que puedo comunicarme con él directamente, cuando lo cuido, lo entreno, lo ejercito, en cuanto que puedo disponer de él sin intermediarios, en cuanto que lo empleo; lo tengo en cuanto que vivo

⁴¹ De *ánima*, 312, etc.

sus limitaciones (que son, consiguientemente, también las mías), en la enfermedad, cuando me aparece como algo extraño y tal vez incluso como una carga; en el cansancio, cuando la actividad me cuesta, o en la debilidad y el agotamiento, cuando sólo una fuerza de voluntad mayor es capaz de mantenerme activo, hasta que tal vez se apoderen ellos de mí. Lo tengo en mis necesidades e instintos, que me comprometen, que reclaman *mi* decisión.

Lo originario de verdad es la unidad de cuerpo y alma en la conducta y la acción; ahí me hago uno con mi cuerpo. Todo lo demás entra dentro de la esfera del «tener cuerpo»: mi cuerpo se convierte para mí en una situación que hay que superar, en una tarea que yo tengo que afrontar; el cuerpo pasa a ser para mí un objeto del que me distancio, un objeto que yo vivo, que yo siento y del que —hasta un determinado grado— yo puedo disponer. Un disponer que, en el caso de enfermedad grave, puede convertirse en la capacidad para llevar con paciencia y valentía mis dolores.

La existencia humana *oscila*, en cierto sentido, entre este ser cuerpo y este tener cuerpo. Son aspectos que aparecen con mayor o menor claridad según la situación del momento. El «yo soy mi cuerpo» incluye siempre la posibilidad, convertible en realidad, del «tener», e incluso en las formas más extremas de este tener yo sigo siendo siempre «mi» cuerpo. Cuando todo nos va bien en la vida y la salud es buena, no nos percatamos de nuestro cuerpo y él interviene, sin necesidad de forzarlo, en nuestra conducta con los demás y con el mundo. Pero la menor molestia hace que ya lo «tengamos», que lo sintamos, que dispongamos de él (hasta en los casos de enfermedad grave, en los que siempre queda un último resto de posibilidad en este sentido).

Este distanciamiento —posible y, en caso de necesidad, realizable— del hombre con respecto a esa corporeidad que él sigue siendo incluso en el «tener» constituye la limitada libertad del hombre frente a su cuerpo, gracias a la cual éste no aparece como determinante en el sentido de una causa que obliga y fuerza sin remisión. La dependencia en que lo «psíquico» se halla con respecto a lo corporal no lo es en el sentido en que una cosa se encuentra condicionada por otra; tampoco es de tipo funcional. Hay que entenderla como posibilidad, como uno de los factores que condicionan la existencia humana. Pero, dentro de las leyes establecidas, sigue siendo capaz de autorrealización. Portmann ha explicado lo que decimos mediante el ejemplo del recién nacido: en cuanto «parto fisiológicamente prematuro», ve la luz del sol casi un año antes que los demás mamíferos; pero gracias a ese nacimiento temprano logra hacerse de las condiciones que posibilitan lo que constituye su ser específicamente humano: su «apertura al mundo» y su «libertad de decisión». El hombre, en cuanto que también «tiene» su cuerpo, lo excede, es más que corporeidad. Así está exento de la necesidad de seguir sólo sus instintos e impulsos y eso lo capacita para conformar su forma de vida con una relativa libertad, para aprender e interiorizar comportamientos y conductas que superan la simple satisfacción de necesidades y que incluso pueden obedecer a un interés total y absolutamenteabiológico, hasta lograr una actitud que se rija por las normas morales más elevadas.

Gracias a ese «ser más» lo anímico y espiritual no sólo se ve posibilitado por el cuerpo; por éste precisamente el hombre se zafa expresamente de una vinculación inflexible a la naturaleza y el entorno para ser su propio guía. Se ve libre de

la presión inmediata y forzosa de la situación y del hechizo de las necesidades e instintos que a ella responden; dicho de otro modo: tales instintos y necesidades son «suyos», no se pueden aislar; en tanto en cuanto que él puede disponer de ellos, son su conducta. Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre lo excede y lo supera. No puede negar, ciertamente, su dependencia del cuerpo, no puede barrer de la realidad sus instintos y necesidades. Estos lo acompañan de por vida. Pero el hombre supera a su ser corporal, lo trasciende; 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. Spranger habla de que el hombre, a la vez que vive en su cuerpo, vive su cuerpo, y lo último es claramente una operación de tipo espiritual⁴². «Ser cuerpo» y «tener cuerpo» son dos caras de una misma moneda: la existencia humana. Ambas forman parte de la idea completa del ser humano, y cada una presenta una «perspectiva» o un aspecto de dicho ser.

Una de las consecuencias de esta «multívoca» relación entre el alma y el cuerpo es la siguiente: es cierto que la relación del hombre con su cuerpo lo define de forma radical, pero no lo determina en su comportamiento de cada momento ni en sus actitudes morales, o lo determina sólo en cuanto él quiere y se deja. El hombre está, a la vez que atado a la corporeidad (en su acción), independizado de ella. En su actuar se somete a un canon, que no le viene dado por la naturaleza como al animal, sino que es él quien se lo fija, bien o mal, en cada caso concreto. La naturaleza no le prescribe cuál ha de ser su comportamiento; se lo tiene que prescribir él mismo. En este sentido, su relación con el cuerpo queda «cortada» en cierta medida. Libre de una dirección forzosamente impuesta por la naturaleza, él es su propio guía; su relación con el cuerpo se convierte en la cuestión de su propia actividad. Al animal le está permitido seguir sus instintos y necesidades sin llegar nunca a ser culpable; el hombre, en cambio, en ese mismo terreno, es responsable y puede hacerse culpable. Pero, por otra parte, esa capacidad de disposición del hombre sólo es posible en cuanto que se presupone el cuerpo: se realiza corporalmente. Mas precisamente por eso es específicamente humana: porque esa capacidad, liberada de toda necesidad vital inmediata, está referida a una norma que no es simplemente biológica, sino moral, por muy débil que sea. Libre de una vinculación directa a la naturaleza en la forma de su cuerpo o por medio de él, el hombre está obligado a la libertad. Su actividad por medio de su cuerpo y con él se convierte, en cuanto autodecisión, voluntad y motivación, en el factor más determinante de su existencia. De esta forma el hombre queda a la vez comprometido a un deber, contrae una deuda moral que sólo puede saldar a base de su propia decisión, con todas las consecuencias que pueden derivarse: el error, el arrepentimiento, la culpa, la reconciliación y la conciencia. Todo lo dicho se aplica, exactamente igual, al comportamiento con su cuerpo.

En este sentido Herder definió al hombre como «el primer liberado de la creación», cuya nota característica está en poder elegir, «aun cuando elija lo peor»; pero a la vez, y como consecuencia, el hombre se convierte en «su propio fin y

⁴² SPRANGER, E., *Psychologie des Jugendalters*, 1960²⁶, p. 318.

meta de su elaboración». «Con la vida del hombre comienza también su educación: venido al mundo con fuerzas y miembros, tiene que aprender el empleo de tales fuerzas y miembros, su aplicación y desarrollo»⁴³. De forma parecida habla Kant cuando dice que, a diferencia del animal que ha de obedecer sus instintos, el hombre «tiene que elaborar él mismo el plan de su comportamiento»⁴⁴. Y lo mismo piensa Schiller cuando afirma que el hombre posee la capacidad de intervenir como persona «en el círculo de la necesidad» y desarrollar por sí mismo el destino que le ha asignado la naturaleza⁴⁵. Cuando Scheler dice que la razón de que el hombre «sea un ser abierto al mundo» está en su «liberación existencial de lo orgánico»⁴⁶; cuando Portmann aclara que el ser espiritual del hombre no es una manifestación suplementaria de su estructura somática, sino que nuestra existencia está toda ella transida de espíritu⁴⁷; cuando Buytendijk hace, «al proceso de humanización de la persona humana» responsable de lo auténtica y propiamente humano del movimiento del hombre, movimiento que, por tanto, no corresponde a la simple estructura vectorial del campo sino que es elegido y querido gracias a que el hombre no está forzado por la situación⁴⁸, en todas esas afirmaciones está latiendo la idea de que el hombre tiene que estar libre del compromiso vital directo que para él significa ser director de su conducta, con el fin de que pueda responsabilizarse de la dirección de su propia vida, con todas las posibilidades y todos los riesgos que ello comporta, sin que por eso pueda soñar en escapar, ni siquiera por un momento, de una inevitable vinculación con su cuerpo, como base vital-biológica de su existencia. En cuanto «fisis», el hombre ha de ser considerado un ser determinado por las condiciones de la naturaleza; pero en cuanto ser espiritual, hay que pensarlo libre, porque tiene capacidad de decisión frente a la naturaleza y también frente a su cuerpo; puede dirigirse a su cuerpo, distanciarse de él y de sus condicionamientos vitales o también dejarse impulsar por éstos; pero, en cualquier caso, subsiste la posibilidad de una «distancia» gracias a la cual el hombre, exento de unas tensiones estrictamente biológicas, es capaz de decidir, de tomar postura, de comprender, de articular, de nombrar, de juzgar y también de cuidar y ejercitar su cuerpo conscientemente. Y esto es un signo de su actividad, no pudiéndose nunca perder de vista que ésta se realiza y sólo puede realizarse corporalmente⁴⁹.

Naturalmente —y nadie dudará de ello—, el hombre tiene autoridad también sobre sus instintos y necesidades, en el sentido de que dispone de ellos. Nadie, desde luego, se libera de ellos ni ha habido nunca un santo que lo lograra. Nuestros instintos y necesidades buscan de por sí ser satisfechos. El satisfacer la necesidad de alimentos es una condición para poder subsistir como persona. Sin tomar alimentos no se puede vivir. Pero, moviéndonos en el contexto antes explicado de

⁴³ Citado por HERDER, *Mensch und Geschichte*, ed. por Koch, pp. 216 ss. 320.

⁴⁴ KANT, I., *Über Pädagogik*, ed. por Holstein, Bochum, s. d., p. 27.

⁴⁵ SCHILLER, F., *Über Anmut und Würde*, en «Schillers sämtliche Werke», ed. Cotta, vol. IV, pp. 469 s.

⁴⁶ SCHELER, M., *Die Stellung des Menschen im Kosmos*, Munich, 1947, pp. 36, etc.

⁴⁷ PORTMANN, A., *Die Biologie und das neue Menschenbild*, Berna, 1942, p. 16.

⁴⁸ BUYTENDIJK, F. J. J., *Das Menschliche. Wege zu seinem Verständnis*, Stuttgart, 1958, especialmente las pp. 170-188: «Lo humano del movimiento humano».

⁴⁹ Estas interrelaciones están expuestas con mayor detalle en mi libro *Leibesübung und Erziehung*, Friburgo, 1962².

idea falsa de la naturaleza del hombre, cae en el vacío y lo más que consigue es volverse contra la educación misma, que traiciona la corporeidad del joven; demuestra, por otra parte, que todavía en la educación actual la formación del carácter no ha alcanzado la importancia que le toca si se tiene en cuenta al hombre. La razón está en que, tratándose de formación, no hay conducta humana que sea ajena a la cuestión del orden del «yo». Toda conducta, incluso la de la gimnasia, el juego o el deporte, cae bajo las exigencias de lo justo y lo verdadero; ninguna puede considerarse y analizarse como una unidad cerrada, sino que hay que hacerlo desde la perspectiva de la personalidad total del hombre.

¿Qué consecuencias tiene esto para la educación física? En primer lugar, no se puede olvidar que existe una estrecha relación entre la formación y agilización del cuerpo, entre la formación del movimiento y el porte, entre el desarrollo de energías y aptitudes recreativas y la formación de las propiedades caracteriológicas. La formación de las propiedades del cuerpo exige necesariamente que se formen también las del alma, ya que ambas no pueden separarse en absoluto. La interrelación existente entre ellas es indisoluble. La «moral» del hombre no admite dispensas en ningún momento; lo acompaña siempre. E, igualmente, también lo acompaña siempre la educación en el sentido de formación del carácter. A lo más, lo que cambia es la importancia que se le concede en cada caso.

Pero la relación existente entre la formación corporal y la del carácter — pensemos en la «relación» entre alma y cuerpo — no se puede imaginar como causal. Las propiedades físicas no producen unas propiedades caracteriológicas; las estimulan, pero no las generan. La limpieza no es un resultado necesario del jugar; bien puede darse lo contrario: el orgullo, la necesidad de demostrar la propia valía. En esto nada se da por necesidad. La educación física no se nos aparece como una causa que produzca determinadas actitudes caracteriológicas. Ella puede facilitarlas, pero no forzarlas. Nos aparece como una tarea que pretende y debe ser cumplida y en cuyo cumplimiento se van formando estas o aquellas propiedades. Se plantea como objetivo el conseguir con sus tareas el *recte ludere*; pero, además, se esfuerza también por llevar a un *recte vivere*. Más no puede hacer ella, ni tampoco forzar eso. Lo que alguno podría considerar como un defecto es, en realidad, su auténtica oportunidad de ayudar al hombre para que logre su libertad, es decir su responsabilidad y peso específico.

Ahora bien, eso presupone que no forma parte de la naturaleza de la educación física cuáles sean las propiedades que predominen en el carácter; éstas se deben al «yo», que se las tiene que proponer como una constante de conducta. También es el hombre en este terreno «su propia obra» (Pestalozzi). De él depende el que a pesar de unos rendimientos físicos elevados se convierta en una piltrafa o que en el juego y fuera de él, renunciando a cualquier posible ventaja sobre su adversario, se sienta responsablemente atañido por la misma norma que éste. Por (y en) la formación física, por la forma en que ella se alcanza y estructura se aseguran ciertas propiedades caracteriológicas. La educación física ofrece una oportunidad —y, en comparación con bastantes otras materias de enseñanza, muchas oportunidades— para que preponderen propiedades caracteriológicas buenas. El juego y el deporte pueden ser ocasión para formar cualidades buenas, pero también pueden dar aún más firmeza a otras malas. Las buenas cualidades no son algo inmanente a los ejercicios físicos que sólo haga falta apropiarse; hay que alcanzarlas

mediante el empeño propio. Y aquí tenemos el punto de articulación de lo pedagógico dentro de la educación física. Ella ha de ser una ayuda para aprender a orientarse, en la gimnasia, en el juego y en el deporte, hacia unas cualidades caracteriológicas positivas (en provecho de toda la persona).

Pestalozzi ha definido claramente tales interrelaciones. En su conferencia de Lenzburg advierte que poco valor tendría la gimnasia para el hombre si, enseñando al hijo del campesino a saltar y trepar como fiera, no lo habituara a ayudar a su madre o a enhebrar el hilo; la equitación, la danza, el esgrima y el juego se quedarían para él en un campo de existencia humana y de esfuerzo preferible al callado trabajo del padre y a la aburrida y esforzada labor con el arado⁵⁰. Sería falso partir del «brillo engañoso de unas cualidades externas aisladas»⁵¹.

¡Aquí reside, efectivamente, la cuestión fundamental de la educación física y de una educación adecuada en general. La mejor formación profesional, intelectual y física —y nadie dudaría de la necesidad de ellas— carece de sentido educativo si no va acompañada de un esfuerzo por conseguir una buena formación del carácter. La inteligencia, la capacitación profesional, la habilidad o la preparación técnicas no son el rasero para medir la actitud caracteriológica de una persona, y tanto menos lo son la salud, la habilidad física o la belleza corporal. En una época propensa a dejarse llevar por unos modelos que el cine y las revistas ilustradas se encargan de lanzar, esas cualidades son propias, más bien, para ocultar fallos caracteriológicos o incluso para que ellas mismas se arroguen la categoría de rasgos caracteriológicos.

Se admiten como criterio único valores como la vitalidad, la capacidad de rendimiento físico, la salud o la belleza corporal —y esto, desde luego, puede suceder, ha sucedido y sucede con demasiada frecuencia—, se abandona un orden obligatorio (en el fondo, el único pedagógicamente interesante) por otro pedagógicamente indiferente. En lugar de unos valores morales, aparecen otros colorados de tintes biológicos o estéticos. Esto no puede justificarse ante el tribunal de la educación. Un ejercicio físico que tienda sólo al desarrollo de capacidades físicas o de la belleza corporal, que, sin excluir lo «espiritual» (eso es imposible), lo neutralice al no fomentarlo expresamente, podrá servir para cimentar tanto conductas de valores superiores como conductas de valores despreciables. El hombre físicamente intacto y bien entrenado, a la hora de su conducta, puede aprovechar sus cualidades físicas en pendencias o para un estilo de vida ejemplar. En todo caso, desde el punto de vista corporal, no hay diferencias.

Por eso —en cuanto la concibamos como juego y como algo que se hace por sí mismo y por las elementales vivencias del mundo y de la vida que comporta— la educación física tiene que ser también edificación de unos principios caracteriológicos dignos. Unos principios que no sólo se mantengan lo que dure la clase de gimnasia o de juego, sino que puedan valer como base de la vida toda. Sólo cuando tales valores adquieran obligatoriedad en la voluntad entera del joven, estará éste dotado positivamente para afrontar el resto de las tareas de su vida. No significa

⁵⁰ PESTALOZZI, H., *Gesammelte Werke*, ed. por Bosshart, Dejung, Kempter y Stettbacher, vol. 10, p. 142.

⁵¹ *Ibid.*, p. 240.

esto una «pedagogización» del juego y de los ejercicios físicos, sino poner en acción un elemento que, en cualquier caso, está contenido en ellos y es constitutivo de los mismos.

Reflexiones didácticas

El problema auténticamente didáctico de la educación física está en que, en comparación con otras materias de enseñanza, en ella pesa mucho más el aspecto de educación y formación —en el sentido amplio de los términos— que las exigencias propiamente académicas. No cabe duda de que también la educación física tiene tareas que resultan (entre otras cosas) de su estructura académica; entre ellas, el alentar una capacidad de rendimiento físico, la salud, formar el porte y el movimiento, etc. Pero a la vez cuenta con unos ámbitos formativos propios y fundamentales a través del movimiento y del juego. Ahora bien, justamente en éstos se presentan sus posibilidades pedagógicas en sentido estricto. Si no se respondiera a unas exigencias objetivas, la clase se quedaría en farfolla vacía y en pasatiempo obligatorio. En el caso de la educación física el plantearse unas tareas objetivas y el fijar su contenido es de un valor diferente al que pueda tener en otras asignaturas. Las materias de educación física no poseen en sí mismas una finalidad didáctica, como la que hay que conceder a las materias matemáticas o históricas. Por otra parte, su «acervo formativo» no es transmisible, ni existe la necesidad de pasarlo de generación en generación. Para sus fines objetivos y educativos, es relativamente indiferente cuáles sean las materias con que se consigan. Y la razón está en que las «materias formativas» de educación física se mueven a un nivel distinto que las de otras asignaturas; aquí no se cuenta con ningún axioma euclidiano ni con una tabla de multiplicar. La causa la tenemos, una vez más, en lo peculiar de la relación del hombre con su cuerpo, que repercute hasta en la didáctica. Acertadamente, con ocasión del 4. Deutschen Pädagogischen Hochschultages, el grupo de trabajo de «educación física» dejó constancia de que cualquier discusión sobre problemas didácticos no sólo ponía sobre el tapete cuestiones de tipo pedagógico sino también principios previos de corte filosófico y antropológico. Añadiendo, además, que no podía ser tarea principal de la educación física «transmitir un bien cultural», sino que ella estaba obligada a un «actuar presente y vivo», cuya elección dependía, por su parte, de cuáles fueran los fines pedagógicos que se hubieran propuesto ⁵².

La múltiple problemática que se plantea a la educación física al tener que conseguir unos fines objetivos, hacer realidad unas pretensiones pedagógicas y, a la vez, mantenerse en el ámbito del juego sólo podrá solucionarse cuando todas las tareas gimnásticas no sólo sean una finalidad en sí mismas sino que estén también al servicio de la conducta del joven. Sólo así permanecerá la didáctica de la educación física dentro del terreno de la pedagogía a la vez que impedirá que se caiga en un «body-building» posiblemente estéril desde el punto de vista pedagógico.

> Tenemos, pues, que el sentido de la educación física se halla siempre en objetivos que caen fuera de la que es su finalidad inmediata: en una salud concebida

⁵² Didaktik in der Lehrerbildung, en «Zeitschrift für Pädagogik» 2 (1960), pp. 136 ss.

éticamente, en una estética de corte ético, en cuanto compuesta de naturalidad, coraje y belleza, y en una conducta lúdica auténtica, junto con las experiencias que ésta lleva apareadas. De acuerdo con esto, mientras más cualificados sean el juego y los ejercicios físicos, mayores serán sus posibilidades de formación, aunque la relación así establecida no sea causal. Supuesta su buena orientación educativa, no hace falta decir expresamente que en la educación física escolar las marcas tendrían más importancia que hasta ahora. Si bien es verdad que existe el peligro de que se formen así unas cualidades caracteriológicas negativas, no lo es menos que se ofrece al educador la enorme oportunidad, con tal de que él sepa actuar acertadamente, de hacer madurar las cualidades positivas aplicándolas a tareas que están por encima de lo normal en calidad y exigencias. Para ello, el juego y su compañero inseparable, el instinto recreativo, tienen que vitalizar con su savia los planes objetivos y educativos.

En este sentido, pues, tiene gran importancia el rendimiento corporal; pero aún es más importante (desde el punto de vista pedagógico) el esfuerzo que su consecución supone, el empeño exigido por el aprendizaje de unas cualidades físicas, la autodisciplina y la autosuperación, el entrenamiento y el duro trabajo, la liberación de energías recreativas mediante el juego, la danza y la gimnasia. Más importante que la capacidad gimnástica es la prestación de ayuda al camarada más débil; más importante que el buen rendimiento en el juego, es la vivencia de las reglas del juego, el atenerse todos a ellas, sin las cuales el juego «no existe». La salud y la belleza físicas no garantizan un buen carácter; eso sólo lo puede hacer el auto-dominio que se cultiva en el entrenamiento, la diligencia en cumplir las propias tareas deportivas, la actitud de limpieza conservada incluso frente al adversario sucio. Aquí están las metas decisivas de una educación física que se entienda como pedagógica y de una didáctica que busque tales metas.

La educación física como «principio» de la educación

Si se considera la educación física desde esta perspectiva, su papel formativo es amplísimo. Tiende a la educación y formación de todo el hombre, en tanto en cuanto eso es posible dentro de su propio ámbito y ateniéndose a sus propias «materias». En ese sentido, hay que entenderla como un «principio» necesario de la educación. No es mera «parte» de la educación total, como muchas veces se dice, de la que podría prescindirse sin que sufriera detrimento la totalidad, porque no encaja en una concepción de la educación como suma de partes. La educación física, aparte de sus tareas específicas como asignatura, representa una forma determinada de llevarse a cabo la formación y la educación. En cuanto a las tareas susodichas ella no se distingue para nada de las demás asignaturas, aunque tal vez pueda, en ciertos aspectos, ofrecer mejores oportunidades. Su importancia, pues, no puede entenderse como si la educación física tuviera que existir para que la educación quede redondeada y completa como un todo en el que también lo corporal tiene su parte; la educación física ha de existir porque no se puede dar una auténtica educación, basada en la naturaleza del hombre, si no tiene en cuenta lo corporal, y estaría incompleta sin la gimnasia, el juego y el deporte.

Si quiere librarse de la esterilidad que amenaza a una falsa concepción de la na-

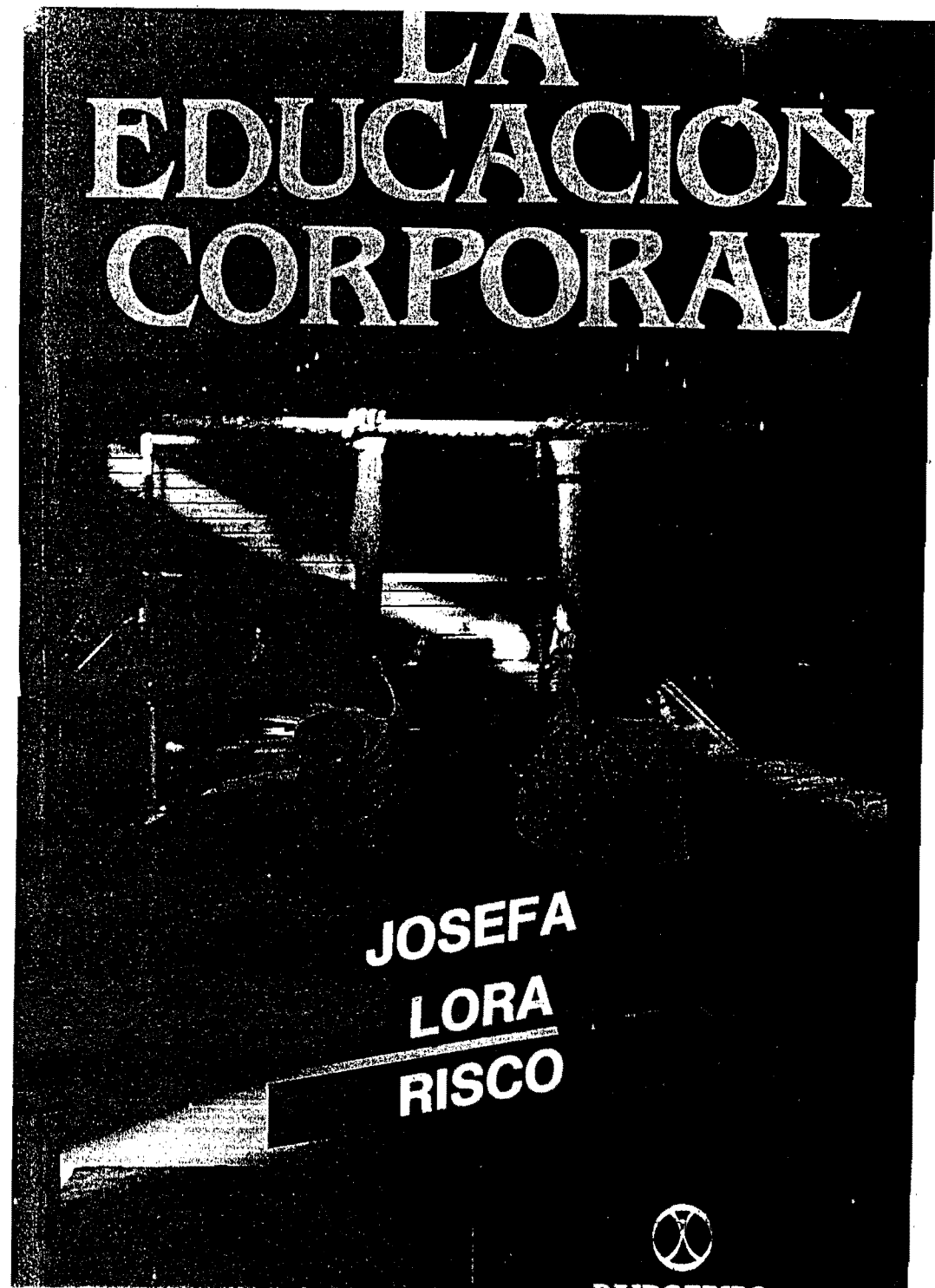
turalidad del hombre, la educación física no puede ceñirse a lo corporal. Del mismo modo, la (llamada) educación general no puede desentenderse de las discusiones teóricas sobre lo corporal ni de la atención práctica al cuerpo, si no quiere fracasar en su empeño de ser una ayuda para la vida entera. No se estará a la altura de «la unidad de la naturaleza humana» (tanto en la educación física como en la educación general) si la educación responde a una imagen del hombre de la que se hayan borrado previamente aspectos esenciales de la misma. En este sentido hay que entender la frase de Hammelbeck de que «la educación es mucho más que educación física, pero es muy poco sin ella»⁵³.

Este reconocimiento de la educación física y de su importancia para la formación y educación del joven no tiene por qué reflejarse necesariamente en más horas de deportes. Eso no constituye más que una parte de la problemática de esta asignatura. El verdadero sentido de esta asignatura no hay que medirlo por horas de clase. En el fondo, el reconocimiento y la valoración necesaria, tan urgente, de esta materia depende de algo muy distinto: de una nueva concepción, revisada, de la educación, que se oriente de acuerdo con la naturaleza del hombre. Esa concepción nueva de la educación no se refiere a la tan proclamada «armonía» de la formación, con la que sólo se pretende negar la multivocidad y problematicidad de la naturaleza humana. Apunta a ese tipo de formación que, aun reconociendo la tensión del ser humano, no pierde de vista su verdadero objetivo, custodiar la humanidad del hombre, sino que intenta ser una ayuda para que él pueda conseguirlo por sus propios medios.

Esta humanidad del hombre es algo siempre amenazado, y las amenazas vienen de todas partes: de la relación del hombre con su cuerpo —en el que él se halla como en su casa—, de la realidad social, de su relación con la profesión y el trabajo. La amenaza proviene, por último, también de la misma humanidad, porque ella no es algo incommovible, sino que ha de ser conservada mediante opciones y decisiones constantes y, consiguientemente, corre el riesgo continuo de sucumbir ante las amenazas y convertirse en mera cosa instintiva, dejándose llevar de la corriente de necesidades verdaderas y supuestas. Pero, por otra parte, la humanidad del hombre es siempre ella misma, capaz de subsistir a las tensiones y amenazas y de ser dueña y señora suya. A eso tiende la verdadera formación, y no se comprende por qué no ha de tener cabida en ella una educación física que exceda el nivel de unos puntos y notas.

⁵³ HAMMELBECK, O., *Leibeserziehung in der Gesamterziehung*, 1961, p. 27.

Lora Risco, Josefa (s/f), "El cuerpo" y "Educación integral",
 en *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo, pp.
 29-47 y 67-81.



El cuerpo

*«Hay más razón en tu cuerpo
que en tu mejor sabiduría»
Nietzsche*

A lo largo de la historia, el hombre ha tratado de conocer la génesis, la naturaleza y el destino de su ser histórico cultural. Dentro de esta consideración general, el estudio del significado del cuerpo ha ocupado y ocupa, hoy más que nunca, un lugar preferencial en todos los campos que conducen a su conocimiento. Por consiguiente, y en relación con nuestra actividad educativa, consideramos de singular importancia estudiar en primer término su significado y su evolución conceptual, en el marco de los cambios y transformaciones sociales y culturales conocidos a lo largo de la historia.

Los conceptos relacionados con el significado del cuerpo han variado notablemente de acuerdo con las diferentes formas de interpretar la existencia humana en las diversas etapas de nuestro desarrollo, y se debe principalmente al avance de las ciencias humanas, de la filosofía, psicología y antropología, el surgimiento de nuevas ideas y concepciones sobre el mundo y el hombre. Sólo de esta manera, teniendo como punto de partida estos conocimientos, generales y especializados, estaremos en condiciones de formular los fines y objetivos de la *educación corporal*, objetivo que intentamos cumplir en la presente obra.

SIGNIFICADO EN LA VIDA DEL HOMBRE

En algún momento de su vida, cada hombre se ha formulado a sí mismo algunas preguntas, como, por ejemplo: «¿Qué significado tiene para mí mi cuerpo? ¿Es una parte de mi ser? ¿Es un ente a mi servicio? ¿Soy yo mismo? ¿Es sólo un instrumento de interacción con el mundo?», etc. Estas y otras preguntas por el estilo surgen de la mente del hombre que tiene la necesidad de ahondar en su existencia, y deben ser respondidas adecuada y oportunamente a fin de definir la orientación de su conducta, teniendo en cuenta la importancia de dichas respuestas para los educadores, en especial para quienes dedicamos nuestras vidas a activar corporalmente al niño en busca de su desarrollo integral.

El significado que la cultura griega otorgó al cuerpo ha trascendido a lo largo de los siglos. Es conocida la gran atención que aquélla brindó tanto al cuerpo como al espíritu. La famosa frase de Juvenal «mens sana in corpore sano» así lo atestigua, aunque con ella y desde entonces, queda implícita la existencia de dos entes totalmente diferentes y antagónicos, aislados uno del otro.

Las ideas de Platón, corroboradas más adelante por Aristóteles y posteriormente por Descartes, dejaron firmemente sentado el concepto dualista y, con él, la idea del cuerpo como un mero soporte anatómico-fisiológico, honrado por su destino de dar cabida al espíritu. Tal concepto, que contribuyó a dar al cuerpo el significado de objeto, instrumento de la acción, se ha mantenido inmovible a lo largo de los siglos: trascendió, progresivamente a todas las áreas del conocimiento, y alcanzó, en definitiva, el campo de la educación, donde claramente se puso en evidencia la supremacía otorgada al espíritu, esto es, a la inteligencia, quedando relegado y minimizado todo lo concerniente a lo corporal. Este modo de pensar aún prevalece —a pesar de que los teóricos de la educación lo creen superado— en la evidencia de una realidad educativa que somete el cuerpo a un adiestramiento físico, que corresponde a su conocimiento biomecánico y a las leyes que rigen el movimiento de todo objeto, sin comprometer a la persona integral.

La acción educativa ha seguido tratando el cuerpo como objeto, restándole la humanidad que revisten sus acciones y potencialidades. El cuerpo, considerado desde esta perspectiva mecanicista, se ha definido como una masa constituida por un conjunto de huesos y articulaciones, apilados de abajo arriba en un esqueleto de vísceras y músculos, y revestido y bien protegido por un ropaje exterior perfectamente ajustado y protector.

Dicha perspectiva ha facilitado la alimentación del cuerpo (ya sea en el trabajo, en el deporte y aun en la danza) como una herramienta de producción, como una máquina industrial que, racionalizada al máximo, se torna en un potencial de rendimiento, en un récord olímpico o en un «mister» o «miss Mundo» cualquiera.

Esta concepción, utilitaria por excelencia, tuvo su apogeo en el siglo XIX con el llamado *materialismo mecanicista*, y, sólo en las últimas décadas, con los avances de las ciencias humanísticas, ha comenzado a cambiar, dando paso al concepto de la *unidad de la naturaleza humana*. Estudios e investigaciones realizados en los campos de la antropología, de la psicofisiología, de la psicología genética, evolutiva, fenomenológica y experimental, e inclusive de la psiquiatría, lo confirman ampliamente: el hombre en sus dos realizaciones, cuerpo y espíritu, es una unidad indivisible.

En consecuencia, el estudio del cuerpo es el estudio del ser humano, y la humanización del cuerpo es la materialización de la humanización del hombre. Es por esto que las innumerables doctrinas que hoy toman el cuerpo como punto de referencia no se dirigen necesariamente a una entidad corporal ni a fenómenos equivalentes: responden a modos de concebir el funcionamiento del espíritu.

Cuerpo y alma no son, entonces, entidades cerradas que se enfrentan la una a la otra, sino que existen permanentemente integradas, enraizadas una a la otra, sin solución de continuidad en el fenómeno existencial.

Desde aquí partimos para fundamentar nuestra idea central: el cuerpo humano, manifestación del hombre y presencia en el mundo, nos impone aceptar que sólo en él y por él se concreta nuestro *ser-en-el-mundo*, tal como lo expresa Merleau-Ponty (1975). A lo que agrega el autor: «las diferentes funciones motrices son automáticamente traspasables, es decir, no son solamente una experiencia de mi cuerpo sino, además, una experiencia de mi cuerpo en el mundo y es el que da un sentido motor o una señal verbal. «Yo no estoy ni en el espacio ni en el tiempo», continúa «yo soy del espacio y del tiempo. Mi cuerpo se aplica a ellos y los abraza.»

El *cuerpo-objeto* y el *cuerpo-propio* resultan así dos percepciones parciales de un mismo fenómeno, la corporalidad, que toda entera pertenece inmediatamente a la apertura del hombre sobre el mundo.

Cuando Wallon, (1965) expresa: «mi cuerpo es el eje del mundo, con mi cuerpo adquiero conciencia de todo lo que me rodea» y agrega: «mi propia existencia y la del mundo circundante sólo aparecen y se hacen realidad por causa de mi cuerpo, con la materialización de lo humano».

deja claramente sentado el papel que le corresponde desempeñar al cuerpo cuando, al poner en acción todas sus potencialidades, se convierte en el centro de su universo existencial. Resulta obvio, entonces, decir que sin él nada existe, que él es lo concreto, lo irremplazable, lo auténtico para poder establecer, mediante nuestras propias experiencias corporales, una mejor comunicación con nosotros mismos y con el mundo exterior.

M. Bucher, (1976) completa las expresiones de Wallon, (1970) diciendo: «El niño, al experimentar con su cuerpo, engloba todo su campo experimental: lo percibido, lo consciente o no, lo vivido, lo hecho, lo conocido, lo dado y lo recibido, todo lo cual va constituyendo los datos significativos sobre los cuales ha de ir estructurando su personalidad».

El cuerpo ofrece al sujeto puntos de referencia estables y permanentes que facilitan su capacidad relacional pero, a la vez, se sirve de ellos cuando necesita abandonar su universo egocéntrico y subjetivo en el camino que le corresponde seguir para alejarse del mundo y actuar objetivamente sobre él. La existencia corporal ubica al hombre en un espacio y un tiempo experimentado, concreto, vivido, que ha de ir determinando sus fronteras individuales y permitiéndole tomar conciencia de sí y de sus relaciones existenciales con su entorno.

«Percibir es percibir en el cuerpo.» Más aún: el cuerpo es el único ente que, a la vez que percibe, es capaz de percibirse; a la vez que se reduce a objeto, es en sí mismo sujeto. Al respecto Ajuriaguerra, (1974), expresa: «que es muy difícil aceptar que en el mundo del niño pueda existir diatomía entre cuerpo y psiquismo». En el habitáculo que representa su cuerpo y que le es dado, habita el niño; sus necesidades y pulsiones se expresan en él, y es él quien sufre las emociones: con lo que se confirma que el cuerpo es lo concreto y lo humano a la vez. Schilder, (1983), también corrobora diciendo: «el cuerpo incorpora al niño, y es en el equilibrio de esta comunicación que se organiza la estructura individual de la personalidad. En lo social, agrega el autor mencionado, el cuerpo surge como el instrumento de interrelación con el otro. La imagen del cuerpo tiene su origen en la imagen del cuerpo de los otros, en el diálogo corporal entre madre e hijo, según Wallon, (1972) y en la imitación inteligente según Piaget (1972). En resumen, el cuerpo no sólo es instrumento de construcción y acción sino el medio concreto y último de comunicación social.

Basado en estos fundamentos Ajuriaguerra, (1962) levanta su voz, apoyado en una dimensión antropológica de gran amplitud, para exclamar enfáticamente: «El niño es su cuerpo».

Asimismo, el hombre ubicado dentro de una sociedad tremendamente compleja deberá ejercitar como verdadera unidad existencial su pensamiento y su acción para poder rechazar todo aquello que pueda condicionarlo. En el control y conciencia del cuerpo surgirán los puntos de apoyo necesarios para actuar frente a sí mismo y frente a un mundo que, en permanente cambio surge avasallador.

Las rigurosas investigaciones hechas por Merleau-Ponty, Chauchard, De Ajuriaguerra, Quiroz, Zazzo y Bucher, entre otros, en el campo filosófico, terapéutico, de la psicología, la neuropsicología y la psicofisiología, nos están brindando permanentemente bases de singular valor que permiten afirmar que la relación animicocorporal no puede ser considerada como la que se establece entre causa y efecto, puesto que el alma y el cuerpo no constituyen totalidades cerradas y autónomas que pueden enfrentarse, al contrario; se mantienen abiertas y enraizadas entre sí, constituyendo realmente un *todo*, una *unidad funcional y existencial*.

Bucher, (1976) aclara muy bellamente este concepto de unidad diciendo que la interacción que aquí se establece no es precisamente la que se da entre una causa y el objeto sobre el cual actúa, sino «aquella que surge entre el mármol y su forma, entre la palabra y su significado».

En consecuencia, toda actividad o acontecimiento del cuerpo es y será siempre actividad y acontecimiento del alma; expresiones que otorgan al cuerpo un significado por encima de los límites físicos y biomecánicos que partiendo del concepto cartesiano los conectan, de acuerdo con su capacidad humana de sentir, desear, obrar y crear, en el medio obligado de relación significativa y concreta con el universo.

Queremos completar esta fundamentación afirmando primero con Wallon, (1970) que «las relaciones entre la motricidad, lo biológico y lo psicológico surgen de lo más primitivo: del *cuerpo*, y siguiendo luego con Ajuriaguerra, quien, yendo más profundamente a lo primitivo, asevera: «que la contracción fásica y la tónica de los músculos no solamente significan movimiento y tono, sino gesto y actitud. La función motriz» prosigue «encuentra así su verdadero sentido humano y social que el análisis neurológico le había hecho perder; ser la primera de las funciones de relación.»

A estas manifestaciones podemos agregar otras provenientes del campo de la neuropsicología. Citamos a Quiroz (1980) quien señala la íntima relación que existe entre la motricidad y los aprendizajes humanos, lo que en buena cuenta representa el desarrollo de la inteligencia. Igualmente, aceptamos que el organismo que nos da a conocer simultáneamente la

fisiología y la psicología no es el cuerpo objeto que estudia la fisiología clásica, sino el cuerpo de un *ser-situado-corporalmente-en-el-mundo*, es decir, un *cuerpo propio*.

Schultz, (1969) a su vez, plantea que «las actitudes psicológicas afectan a la postura y al funcionamiento del cuerpo» lo que resulta evidente si lo analizamos siguiendo la lógica corporal.

Sabemos que la actitud representa un estado tónico y emocional a la vez, en la que se revela la respuesta actual de cada uno frente a una situación dada. Si la respuesta se repite ante situaciones semejantes, los músculos comprometidos en el gesto o el movimiento desarrollan un nivel de tensión específico que, al convertirse en hábito tónico, definen la postura, buena o mala. La postura está, a su vez, directamente influenciada por los músculos que, en parejas sinérgicas, intervienen e influyen en la estructuración oseointerarticular del cuerpo, apilando los huesos y ampliando o cerrando las unidades articulares en una organización vertical, de abajo arriba. La postura es característica de cada persona, puesto que está ligada siempre a la actitud. Así vemos que el hombre constantemente infeliz acaba por desarrollar un cuerpo, una posición de su cabeza, hombros y otras partes del cuerpo, integrados a su ser físico, a su postura. Porque las emociones enraizadas con el tono son determinantes para que su postura se fije en determinadas posiciones, la cual, a su vez, retroalimenta y hace aflorar las emociones que la generaron.

El funcionamiento del cuerpo, señala Schultz, (1969) depende de la postura y de la actitud. Una buena organización tonicopostural va a repercutir en la ordenada y ajustada organización sinérgica, creando el ajuste equilibrado de los músculos antagónicos. Con ello contribuye a que la posición erecta o bípeda equilibrada posibilite el funcionamiento óptimo tanto de los órganos vitales como de las funciones motoras, de tanta trascendencia en la vida del hombre.

Wilkower ha estudiado el efecto estimulante de la afectividad sobre la secreción biliar y Cannon constató que el temor, la rabia y el dolor aparecen con un elevado aporte de adrenalina, producida por las glándulas suprarrenales en el torrente circulatorio. Muchas otras investigaciones de este género han permitido comprobar alteraciones que unas veces van de lo anímico a lo corporal, y otras en dirección inversa, de lo corporal a lo anímico. Sin ir más lejos la experiencia personal puede fácilmente hacernos recordar que, cuando se altera la respiración, la actividad cardíaca o la digestión, percibimos una alteración emocional, y cuando sentimos temor o una alegría inmensa aparecen simultáneamente diversas alteraciones

orgánicas. Una noticia desagradable afecta todo el sistema nervioso, digestivo y cardiovascular, y una inyección de morfina lleva al sujeto al «paraíso artificial». Lo que varía es únicamente la puerta de ingreso en la relación cuerpo-mundo.

CUERPO Y COMUNICACIÓN

Queremos, asimismo, insistir en señalar que el cuerpo cumple una doble función: de encuentro consigo mismo y con el mundo de los seres y de las cosas. Función eminentemente relacional de carácter psicosociomotor. En el encuentro consigo mismo, las raíces neuropsicológicas y motrices que se potencializan en el cuerpo resultan el verdadero capital que el hombre posee para desplegar su existencia, para llegar a ser persona y alcanzar su realización.

En cuanto a la relación entre lo psicosocial y la motricidad, en la que aparecen los demás, podemos afirmar que la sociedad no sólo influye en nuestras relaciones humanas, sino también en la estructura, funciones y comportamientos corporales. El cuerpo se constituye entonces en un símbolo de cada sociedad, ya que, a la vez que ejerce su acción sobre ella, recibe su influencia y se transforma.

Este proceso dialéctico se cumple únicamente si entre cuerpo y entorno se establece una íntima comunicación, en la que el cuerpo, como referencia constante y dinámica, adquiere la disponibilidad óptima para ejercer su autocontrol, para llegar al encuentro con los demás y al dominio de las cosas. Es la comprensión que surge entre por lo menos dos individuos, madre e hijo, por ejemplo, cuando uno entiende lo que el otro quiere expresar. Esta comunicación está representada en los seres humanos de la forma representada en su modo más auténtico por el lenguaje del cuerpo. Parafraseando a Le Boulch, (1970) gestos, mímica y, esencialmente, el cuerpo mismo participan en la misma base de la comunicación; lo único necesario es saber comprender el mensaje y reconocer la clave que todo mensaje tiene.

La comunicación corporal está ligada al equilibrio funcional del cuerpo, en el cual la función tónica afectiva cobra singular importancia y resulta decisiva en el proceso de adaptación creadora con el mundo material, así como en el disfrute de la alegría, bienestar y felicidad en el proceso psicosocial. Es así como el cuerpo, ente socializante por excelencia, se hace presente en la coexistencia entre seres corpóreos, concentrándose el requisito psicosocial de *ser-con-los-demás y para-los-demás*.

El cuerpo, como comunicación no verbal recibe muy poca o casi ninguna importancia, a pesar de que contiene en sí mismo un sentido y una expresión intelectual que no podemos ignorar por ser el medio privilegiado en la relación y comunicación con el mundo exterior; cargado de motricidad es vehículo exclusivo del comportamiento.

Esta actividad interior sujeto-mundo se expresa y concreta a través de la actividad corporal. Actividad que, interiorizada, es portadora y embajadora del significado psicológico que va a ser transformado en lenguaje propiamente dicho.

En este contexto, la comunicación no verbal surge con una importancia fundamental para la comprensión de la problemática de la comunicación humana. No debemos olvidar que la comunicación humana es especialmente corporal. Sartre nos lo hace recordar al decir «La palabra esconde el cuerpo».

En la comunicación entre el emisor y el receptor hay dos cuerpos: el cuerpo de uno que está por y para el otro y también para sí mismo.

De hecho, la comunicación no verbal ha sido y es el soporte indiscutible del lenguaje humano, verbal desde el hombre primitivo. Recordemos que las emociones se expresan fundamentalmente en el campo mímico corporal y que el cuerpo, en esta perspectiva, es un emisor de señales y de significado sociocultural.

Por último, la experiencia del propio valor del hombre se apoya incuestionablemente en la realidad de su cuerpo; éste es un medio de experiencia originado en el dominio de su existencia como ser vivo. La constitución de la realidad experimentable por otra de la conciencia estructuradora es posibilitada por los sentidos. Ellos aseguran la percepción del mundo exterior y el apetito sensual. Si es verdad que la relación sensible con el mundo que nos rodea configura la experiencia de nuestra propia identidad y posibilita, al mismo tiempo, que trascendamos nuestro propio yo, es la comunicación corporal la que, mediante la expresión, el gesto y el roce, inaugura el campo de la comunicación personal.

Estas verdades inexorables nos obligan a pensar que al mirar y observar el cuerpo, debemos hacerlo en la medida de considerarlo idéntico a nosotros mismos. Tendremos que olvidarnos de la terminología *tener un cuerpo* y más bien exclamar: «¡Yo soy mi cuerpo!, ¡Soy corpóreo!». Porque, si bien es la mano la que toma el objeto, en realidad soy yo quien lo toma, es el cuerpo directamente el que sufre o goza y ello significa que en la mano o en el cuerpo, en la acción corporal «estoy presente yo en persona, en carne y hueso».

Sin embargo, a pesar de todos estos ricos fundamentos nos es aún muy difícil aceptar al hombre como unidad indivisible ya que, si bien nuestra reflexión afirma este concepto, en la práctica seguimos pensando y refiriéndonos a nuestro cuerpo como el objeto de nuestra alma, como una mente que actúa independientemente de los sentidos, como si las potencialidades de nuestro cuerpo, nuestro intelecto y afectos, fueran fruto de una espiritualidad descarnada, sin asiento en nuestro propio cuerpo, en nuestro propio yo.

CONCEPTUALIZACIONES

Para completar este tema de tanta trascendencia, queremos referirnos primero al planteamiento formulado por Maigre y Destroper, (1976) y luego al formulado por Gevaert, (1978) en relación a los conceptos sobre el cuerpo, recogidos por los diferentes sistemas y métodos educativos, así como en la terapia por el movimiento. Los autores citados proponen una clasificación que consideramos importante conocer para orientar y ser conscientes del énfasis que damos a la actividad corporal en la educación.

Maigre y Destroper, (1976) en su interesante estudio sobre el cuerpo, señalan que los diferentes tipos de acción que desarrolla el hombre en sus actividades diarias determinan diversas maneras de conceptualizar el cuerpo. *Analicémoslos brevemente:*

El cuerpo-objeto. Aparece de la misma manera como ocurre el descubrimiento de cualquier cosa. Se identifican las diferentes partes del cuerpo y su totalidad, para llegar al conocimiento físico, topológico de su estructura.

El niño cumple esta etapa en un cierto momento de su vida, mirando, tocando o hablando de su cuerpo.

El cuerpo-condición de la acción. Surge cuando, al haber reconocido las dificultades e insuficiencias psicomotrices del niño, se define para él un programa específico de acción. Por ejemplo, las dificultades que los niños presentan en su etapa de ingreso en la escuela exigen un tipo de preparación motriz que obliga a someter el cuerpo a los requerimientos

de la **acción** por realizar, (escribir o leer, por ejemplo). El niño está sometido así a un modelaje intensivo (*patterning*) por parte del adulto, por el que se convierte en objeto al servicio de una actividad específica, es decir, que la práctica de determinados gestos motores, que prepara y activa **habilidades** para cumplir determinados tipos de aprendizaje escolar.

El cuerpo-instrumento. Se revela cuando se ejercita como mera estructura cinética, con su sistema de palancas y fuerzas mecánicas que hacen posible que la mejor coordinación de los diferentes segmentos del cuerpo, en relación con el tiempo y el espacio, conduzca al óptimo rendimiento.

El cuerpo-instrumento analógico de la acción. Se hace presente cuando se busca establecer un paralelo entre la estructura global de la acción y el concepto que se desea hacer comprender al niño. La actividad corporal sirve aquí de apoyo pasivo a las nociones que se desea que el niño vaya interiorizando, integrando a sus experiencias. Noción que unas veces alcanzan el plano perceptivo general y otras el correspondiente a un aprendizaje específico, (por ejemplo de las matemáticas, el lenguaje, etc.).

Este interesante y valioso análisis de Maigre y Destroper sobre el significado que el cuerpo va adquiriendo según las circunstancias y la actividad que el hombre realiza (laboral, artística, gimnástica, deportiva y aprendizaje escolar) puede completarse con un último calificativo, designado por Merleau-Ponty, (1975).

Cuerpo-ser-en-el-mundo. Se pone de manifiesto cuando frente a cada situación vivida, en su relación con el mundo de objetos y seres, surge una actitud corporal que revela una determinada intención. Actitud que consiste en el cumplimiento de una acción, con plena autonomía, eficacia y autenticidad. Intención que, ligada a la organización del pensamiento y de las emociones se actualiza en la acción dirigida al logro de una meta. Situaciones, en fin, que al ser vividas corporalmente, exigen la presencia de la espontaneidad para que los impulsos o inclinaciones de cada cual afloren, se ejerciten y se superen.

Para completar este estudio sobre el cuerpo, de tanta trascendencia para la actividad educativa, queremos referirnos también al interesante trabajo

de Geavert, (1978) titulado *Antropología Filosófica*, donde dedica un extenso capítulo a la «Existencia corpórea del hombre» y en el que señala tres significados del cuerpo a la luz de la totalidad de la existencia humana: el cuerpo como campo expresivo del hombre, el cuerpo como ser para los demás, en su acción de presencia, comunicación y reconocimiento del otro; y el cuerpo como origen de la instrumentalidad y la cultura.

1. «El cuerpo como expresión», nos dice Gevaert, «se evidencia cuando en él toman forma concreta todas las posibilidades humanas y en él participan todas las formas de realización personal».

«La persona no se realiza», prosigue el autor, «más que a través de múltiples y sucesivos actos que pertenecen al mundo corpóreo y material. El sujeto se comunica y expresa en la visibilidad del cuerpo y en la realidad concreta del mundo. El cuerpo humano es la persona humana, en cuanto a que sólo él es capaz de expresarse visiblemente en el mundo.»

2. El cuerpo como ser para los demás se manifiesta de tres maneras diferentes:

1) *Como presencia*, cuando como sujeto viviente se orienta hacia la búsqueda de los demás hombres, situación que le otorga el derecho a ser tratado como ser humano y no como cosa. Presente frente a los demás, se constituye en interlocutor potencial de todos los hombres y se convierte en interlocutor real cuando se vincula a los demás en el mismo ambiente, cuando en una cercanía temporal y espacial se hace posible la comunicación personal, concreta, corporal.

2) *Como comunicación*, porque el hombre se expresa además de con la palabra hablada y escrita, con todo el cuerpo o con cualquier parte del mismo. En ello se manifiesta el hombre en persona, sin conceptos.

El autor incluye además, entre las expresiones del cuerpo, la danza y las expresiones afectivas. La danza con el avance de la civilización, en sus formas renovadas, se constituye en un lenguaje virgen, libre de toda sofisticación, válido para la expresión auténtica del hombre.

3) *Como reconocimiento del otro*. La danza supone también la participación del hombre en un proceso común, en el que se pone a prueba la capacidad de percepción dual o grupal junto a la experiencia de comunicarse mutuamente ideas y sentimientos. Esta capacidad de expre-

sión y de comunicación, agrega Gevaert, se hace evidente también en el campo del trabajo en común, del trabajo operativo y concreto que se realiza cooperativamente.

3 Como principio de dominio y de instrumentalidad, el cuerpo se revela en el momento en que al haber sido dominadas sus fuerzas, es capaz de alcanzar a su vez el dominio de la naturaleza, transformarla y ponerla a disposición de sí y de los otros. En este caso, el cuerpo no es un instrumento propio y verdadero, sino que *aparece investido del principio de la instrumentalidad*, es un instrumento diferente a la cosa material que puede o no ser usada para fin determinado, ya que, como cuerpo no puede ser asumido y abandonado en un momento dado, el único capaz de manejar a su criterio los instrumentos y las sofisticadas máquinas del mundo moderno, sino que ha de mantenerse en la búsqueda de una afinada y eficaz preparación.

Podemos agregar a estos significados el concepto de *cuerpo como límite*, en tanto que señala las fronteras de nuestras potencialidades y capacidades, aun cuando no siempre revela nuestras intenciones y, a menudo, se plantea un desnivel entre lo que queremos expresar, comunicar y realizar y lo que realmente expresamos, comunicamos y realizamos con nuestro cuerpo.

Por último debemos tener presente lo frágil y limitado del cuerpo en su adaptabilidad circunstancial. La enfermedad lo acompaña siempre como posibilidad permanente y las fuerzas del mundo y de la naturaleza ejercen indudablemente influencia sobre él. Ligado indisolublemente al tiempo y al espacio, está siempre sometido a sus efectos a lo largo de toda su existencia.

EL CUERPO Y LA EDUCACIÓN

Los conceptos que acabamos de enunciar nos inducen a considerar la necesidad de reformular la estructura pedagógica actual teniendo presente la unidad indivisible del hombre, universalmente aceptada. Consecuentemente, esa unidad humana sólo puede ser ejercitada y desarrollada en la unidad de la acción educativa, esto es, con la participación equilibrada de todas las dimensiones de la persona humana.

Por todo lo dicho, aquellos que tienen en sus manos la responsabilidad de la educación del niño, sea cual fuere el campo de su especialidad, y

en particular quienes se dedican a educar por medio del movimiento corporal deberán reflexionar profundamente sobre los fundamentos y conceptos expuestos anteriormente. En el campo específico de la educación corporal, insistimos, estos fundamentos plantean urgentes y profundos cambios en sus contenidos, objetivos y métodos, a la vez que obligan a tener muy presente las diferentes maneras en que el cuerpo puede participar en la acción: como objeto, como instrumento de la acción, como expresión, y en especial, como *ser-en-el-mundo* y *ser-para-los-demás*, única forma de que la actividad educativa trascienda a la esfera total de la experiencia humana.

Ha llegado pues, el momento de reivindicar los valores corporales que, durante siglos, se mantuvieron en el rango de instintos, y de dejar de pensar en el cuerpo únicamente como objeto adiestrado y utilizado en beneficio de la acción deportiva o laboral. Urge que los educadores en general, tomen conciencia de que el cuerpo y el espíritu van unidos en la existencia humana, y que sólo en el ejercicio consciente de esta unión el hombre alcanza su plena realización.

La pedagogía en general, de acuerdo con los fundamentos teóricos anotados que otorgan a la educación corporal del niño y del joven una nueva dimensión pedagógica, hace posible que el profesor, cualquiera que sea su campo de acción, se convierta en *profesor de humanismo y cultura humana*; incluso el de educación «física» - término penosamente limitante- dejará de ser, al decir del psicofisiólogo P. Chauchard, (1971) el profesor «del músculo, para convertirse en verdadero educador y alcanzar el rango de profesor de Armonía y de Gesto».

El profesor en general, encontrará en las raíces del hombre, corporales, por cierto, el camino seguro para alcanzar el equilibrio tonicocinético (esto es, afectivo- cognitivo), necesario para que el niño esté listo y alerta para encontrar por sí mismo las sendas de la cultura.

EVOLUCIÓN CONCEPTUAL A TRAVÉS DE LA HISTORIA

El análisis de los conceptos que han ido surgiendo a lo largo del tiempo, en relación al cuerpo, bajo la influencia de los distintos campos de la actividad humana, nos lleva a anotar que la religión, la sociedad, el trabajo, el deporte y el tiempo libre son los campos que con más fuerza influyen en las distintas connotaciones del cuerpo.

El educador que recurre al movimiento para ayudar al niño en la estructuración de su personalidad debe tomar conocimiento de las diferentes conceptualizaciones del cuerpo para poder otorgar a la actividad corporal su calidad dignificante o alienante. Este es el motivo por el cual incluimos en el presente trabajo un somero análisis de las distintas influencias, sobre el concepto de cuerpo surgidas en cada uno de los campos citados:

- *La religión* ha ido dejando su huella profunda e indeleble en la conceptualización del cuerpo, a lo largo de todas las edades hasta nuestros días. Por mucho tiempo el hombre de la civilización occidental y también de la oriental, pensó que para ganar la felicidad eterna era necesario que su cuerpo estuviera al servicio de su alma. Llegó al extremo de pensar que martirizándolo y renunciando a él, podría purificar definitivamente su espíritu. La religión cristiana contribuyó, indudablemente, a afianzar esta idea que perduró durante muchos siglos y el cuerpo fue concebido, entonces, como motivo de pecado y de miseria carnal.

Los religiosos orientales, también consideraron que el no ser en el cuerpo era el único camino de purificación para alcanzar la vida eterna. La abstinencia, la renuncia al placer corporal y, aun, el castigo físico, constituyeron los medios más eficaces para tener paz en este mundo y felicidad en el más allá.

Ambas formas religiosas, coincidieron en otorgar al cuerpo un carácter banal, causa de culpa y de pecado.

Sin embargo, a partir de este último siglo se evidencia en la religión cristiana una evolución muy favorable con relación al cuerpo. En su deseo de interesar al hombre moderno y ayudarlo a resolver sus problemas, se ha visto obligada a abrir los ojos a las realidades de la vida y a buscar una mejor comprensión de la naturaleza misma del hombre. Así la religión ha terminado por aceptar al hombre como unidad indivisible y, con ello, al cuerpo como expresión de vida y espiritualidad, superando el secular dualismo cuerpo-alma.

Ya no nos sorprende, entonces, que la Iglesia exprese que «Despreciar el cuerpo es una injuria a Dios, amarlo es reconocer en él uno de los mayores logros de la creación». Da así un espaldarazo a la dignidad del cuerpo y obliga a la educación a redirigir su curso, netamente intelectualista, hacia una dimensión más integral, más humana. Al mismo tiempo, ofrece una vigorosa fundamentación filosófica a la actividad corporal, fundamentación que compromete a todos los maestros a encarar su tarea pedagógica desde un punto de vista mucho más rico y trascendente.

Muchos otros pensamientos sobre el particular puede hallar el lector en las encíclicas de los últimos jefes de la Iglesia Católica, quienes se han dirigido al mundo para hacer conocer la necesidad de enaltecer y dignificar el cuerpo.

Un amplio y profundo estudio al respecto encontrará también el lector en el libro *El deporte a la luz de la ciencia* publicado por el Comité Organizador de los Juegos de la XX Olimpiada, celebrada en Múnich en 1972. En él podrá reconocer fácilmente, la gran influencia ejercida por la religión en el significado del cuerpo a lo largo de la historia, en especial en los siglos XIX y XX, época en que empezó un cambio total en la conceptualización del mismo.

- *La sociedad* resulta también de gran significado en la valoración del cuerpo. Con las costumbres establecidas y siempre cambiantes, la sociedad fuerza permanentemente nuestra manera de apreciar, despreciar o realzar nuestro cuerpo. Las costumbres de la indumentaria, determinan en cada época las regiones del cuerpo que pueden o no ser exhibidas a los demás y, en cierta forma, establecen los límites del pudor de una persona.

En los albores de la civilización, el hombre mostró casi totalmente su cuerpo y así se mantuvo, sin mayor alteración, hasta la llegada del Imperio romano, donde hombres y mujeres mantuvieron completamente desnudos brazos, piernas y gran parte del tronco. Posteriormente, con el advenimiento del cristianismo, el hombre fue ocultando cada vez más su cuerpo, poniendo en evidencia su manera de estimarlo como causa de pecado y motivo de vergüenza.

El avance de la civilización cambió las costumbres sociales y obligó a adoptar vestimentas que acentuaron y pusieron al descubierto diferentes partes del cuerpo. Sin embargo, fue con el advenimiento de la civilización industrial y el surgimiento de la sociedad de consumo, que la moda fue determinando estrictamente las regiones corporales que deben descubrirse y las que deben permanecer ocultas. La moda, se ha convertido así en una institución que, en buena cuenta, señala lo que es moral o inmoral. En manos de empresas poderosas, transnacionales, son éstas quienes determinan y someten tanto al hombre como a la mujer a los cambios que constantemente introducen para satisfacer sus incalculables intereses económicos. En cualquier caso, la moda manipula al hombre y lo impulsa a aceptar sus dictados; a merced del mercado de consumo, el hombre acepta lo que es o no permisible.

Los movimientos de protesta que la juventud del mundo capitalista manifiesta en el uso de vestimentas simples y descuidadas o en la exhibición total o casi total de su cuerpo representan su rebeldía contra el imperio de la moda y contra la manipulación del hombre.

En este somero análisis debemos incluir también el papel que desempeña la propaganda, directamente relacionada con la comercialización y el consumismo. Así la belleza del cuerpo femenino ha resultado ser instrumento ideal para desencadenar el mercantilismo: revistas, periódicos, afiches, eslogans, etc., al servicio de todo tipo de propaganda, utilizan como arma de convencimiento subliminal la desnudez del cuerpo y todos los equívocos que provocan sus sutiles imágenes. Se evidencia en ello una clara forma de alienación del cuerpo, cada vez más insistente, que nadie imagina hasta dónde podrá llegar.

— *El trabajo*, tal como se practica en nuestra moderna sociedad industrializada, contribuye también indiscutiblemente a alterar la imagen correcta del cuerpo, ya que lo sitúa en definitiva, en el plano subhumano de cuerpo-instrumento.

Para fundamentar lo dicho, debemos recordar que en los albores de la humanidad el hombre se vio obligado a realizar todo tipo de actividades para poder sobrevivir. Buscó por sí solo alimentos, techo y vestimenta, que le exigieron el dominio de destrezas y habilidades siempre diferentes donde, en una u otra forma, involucraba su persona total. El trabajo, que constituía entonces, un medio y no un fin, fue, con el avance de la civilización, requiriendo cada vez mayor especialización y esta transformación laboral y social no sólo obligó al hombre a restringir su participación corporal a determinados segmentos del cuerpo, sino que lo sometió al automatismo y mecanización propias de esta manera forma de trabajo.

Esta situación, que se acentúa día a día, representa, además un grave peligro para la vida del hombre, porque no sólo perjudica su salud organico-funcional, sino que se proyecta negativamente sobre su persona total. Desde el punto de vista del trabajador, el tener que realizar tareas en las que los segmentos de su cuerpo intervienen desintegrados, en correspondencia con la acción parcial de la tarea por cumplir, le impide ver su obra terminada y, en consecuencia, ejercer su libertad, tomar decisiones y desarrollar su creatividad. El hombre se convierte en un ser fraccionado, limitado en su capacidad existencial y el campo del trabajo aparece entonces como una nueva manera de alienación del cuerpo, que le obliga

a sujetarse a patrones y normas motoras y convierte en instrumento al servicio del rendimiento.

Este condicionamiento corporal es visto hoy con profunda preocupación, por las sociedades desarrolladas al tomar conciencia del inminente deterioro de la salud integral de sus hombres. Las frecuentes campañas organizadas por las grandes empresas laborales demuestran esta preocupación por la unilateral participación corporal y la mecanización mental y emocional a que se somete al hombre hasta convertirlo en una máquina al servicio de la economía.

— *El deporte afiliado* y de alta competición, orientado hacia el máximo rendimiento, representa hoy sin duda otro medio de alienación del cuerpo. Esta forma de actividad deportiva recurre a técnicas depuradas, a entrenamientos rigurosos y aun a agentes externos que obligan al hombre a dedicar su vida entera al logro propuesto. Es obvio, que en esta actividad el aspecto lúdico desaparece para convertirse en trabajo, con todas sus implicaciones, incluida la comercialización. Surgen además, dentro de su institucionalización, los dirigentes que regular el sistema a su manera y los productores de récords, los supertécnicos, que recurren a todo para elevar el rendimiento al nivel de plusmarca.

El deporte, a este nivel, constituye la antítesis del juego, porque convierte a sus cultivadores en sujetos permanentemente dependientes de su sistema, que gobierna por encima de los gobiernos y que se pone al servicio de un poder instituido. Es por esto que gran número de jóvenes conscientes del papel que asigna este sistema deportivo, rehúsan participar en él y en rebeldía, dedican su vida a otras actividades con las que se sienten más libres, sin ser sometidos a la comparación, a la presión de la marca y de la competición.

La declaración de una de las mayores promesas del atletismo de la RFA, quien desertó de las filas de olimpismo como protesta «por la manera cómo los entrenadores incitan, aún a los niños, desde la escuela primaria, a una práctica deportiva completamente irresponsable, más aún, a un entrenamiento tan cruel e implacable, que destruye a los participantes física y anímicamente» es un hecho fehaciente del rechazo de los propios deportistas a este tipo de competición que ya no se contenta con actuar en el campo de los jóvenes sino que irrumpe irreverente en el campo de la niñez.

Recordemos, también que una atleta famosa de la RDA. huyó a Occidente y levantó su voz ante el mundo para dar a conocer los métodos de entrenamiento a que se sometía a las atletas, los cuales incluían tratamientos que, evidentemente, buscaban reducir al mínimo su femineidad.

Toda esta problemática, que se presenta en el deporte afiliado y de alta competición configura una forma de alienación del cuerpo, el cual no se vive sino que se usa como instrumento, como estructura mecánica que, perfeccionada al máximo, no siempre contribuye a su armonioso desarrollo integral.

Terminamos este apartado referido al deporte de alta competición citando la frase de R. Mellro, director del Instituto de Medicina del Deporte de Berlín: «El deporte», dice, «actuará negativamente en el ser humano si su práctica se realiza de forma exagerada»; lo que tácticamente significa que este tipo de deporte por demandar el sacrificio del hombre, lo aliena y cosifica.

Lo extraño de todo esto es que, a pesar de reconocer su influencia en la vida del hombre, la sociedad moderna otorga a esta forma deportiva una importancia cada vez mayor, y los gobiernos convienen en promover su práctica con fines políticos, no humanos. Esta situación se agrava tratándose de países subdesarrollados, cuya condición socioeconómica no responde a las exageradas demandas de energía y fuerza moral tanto como a las ingentes sumas de dinero que su participación exige, con lo que se sacrifica el potencial humano, tan necesario para el desarrollo socioeconómico y cultural de sus pueblos.

— *El deporte recreación, deporte en tiempo libre o deporte para todos*, cualquiera que sea la palabra que califique esta actividad, representa la participación libre y espontánea del hombre que busca eliminar las tensiones provenientes del quehacer diario, de la actividad laboral, aprovechando justamente el tiempo libre de que dispone.

Su práctica, como medio y no como fin, persigue la superación de sí mismo, en forma progresiva y apacible, con el fin de disfrutar del juego y cooperar con el otro y con el grupo. La participación en estas condiciones, lleva a cada cual a tomar conciencia de las posibilidades y limitaciones, propias y ajenas, y a liberarse de las presiones agobiantes del entrenamiento, la marca y el campeonismo, que aumentan las tensiones y llevan, muchas veces, al estrés.

El deporte así orientado se constituye en medio placentero y beneficioso en cualquier edad del hombre y en cualquier condición. Su práctica permite fortalecer, junto a la salud orgánica, actitudes diversas frente a la vida: tolerancia, generosidad, cooperación y creatividad. Su orientación no busca perfeccionar la «máquina humana» para que demuestre su poder físico, sino que ayuda al hombre a aprender y ejercitar el ser feliz, sintiendo en su cuerpo el gozo de ser libre, de ser con y para los demás.

En oposición con el deporte afiliado y de alta competición, éste libera el cuerpo del condicionamiento a que lo sujeta la técnica. En él ocupan un lugar muy secundario el modelo a imitar y el estilo estereotipante de su movimiento, y por consiguiente, su práctica se proyecta como formación permanente del hombre.

El *deporte educativo* representa igualmente, una manera específica de la práctica deportiva. Al darse en la escuela, como institución socio-cultural representativa, tiene como fin contribuir a la formación integral del niño. En consecuencia, aun cuando conserva su carácter de emulación no está dirigido específicamente a fomentar la competición, sino que, por el contrario, su orientación fundamental consiste en invitar al niño a integrarse en su grupo, cultivando por este medio una disposición o espíritu de cooperación, tan necesarios para la función social del hombre y que tanta falta hacen a nuestras sociedades.

El deporte educativo o deporte escolar preserva su esencia lúdica, originada en el placer funcional, en el placer del esfuerzo y en el gozo de la creatividad, todo lo cual surge del natural deseo de superación. Significa también que en este tipo de deporte ocupan un plano muy secundario las normas, los modelos y las destrezas a los que debe ajustarse quien busca el máximo rendimiento, el récord.

Estas reflexiones nos permiten concluir que el deporte escolar, así como el deporte para todos compromete al ser entero, psicobiológico y psicosocial, y con ello el cuerpo asume la dignidad que le corresponde.

Educación integral

*«El niño convierte en
carne de su propio espíritu
las cosas que le rodean»
M. Montessori*

Orientar el proceso educativo hacia un desarrollo integral equilibrado que permita al educando alcanzar el desarrollo de todas sus potencialidades (biológicas, psicológicas y sociales) ha sido y es la preocupación permanente del educador. Preocupación que, en nuestros días se tiñe de verdadera angustia debido a que toda sociedad, incluso aquella que ha logrado obtener altos niveles culturales y técnicos, evidencia un grave desquiciamiento de sus principios y valores morales. Esta situación ha llevado a los gobiernos a reaccionar, al fin, contra los modelos educativos y los ha movido a buscar nuevamente, en las actividades de carácter formativo múltiple y relacional, el equilibrio anteriormente perdido.

A la escuela de hoy le corresponde la responsabilidad de enfrentar el cambio, procurando al niño el máximo de oportunidades, destinadas, no tanto a un almacenamiento nemónico de los más diversos conocimientos, cuanto a someterlo a una prueba pedagógica que libere, amplíe y armónicamente, sus facultades expresiva y creativa. Este cambio resulta imprescindible, para contrarrestar los efectos negativos de un sistema que se encargó de transmitir al niño todos aquellos modelos escolares relacionados con el *modo de tener*, dejando relegado a un lugar secundario

lo más valioso, lo relativo al *modo de ser*, y que además ha mantenido un divorcio total entre la formación intelectual y la educación del ser entero, escisión que tan nocivos efectos ha tenido sobre el desarrollo de las sociedades modernas de todas las latitudes.

Refrendando lo dicho, Piaget, (1970) expresa que «no cabe duda que la posición que hoy mantiene la educación frente al desarrollo integral del hombre muestra un marcado énfasis en las matemáticas y en las humanidades, como si éstas fueran las únicas cualidades dominantes del hombre». Este eminente psicólogo deja así muy claro su rechazo al ejercicio unilateral de la inteligencia y a la disociación con que comienza el niño su etapa de escolaridad. Desequilibrio éste que el verdadero pedagogo tiene el deber de corregir aprovechando los vastos fundamentos científicos de hoy para encontrar un camino mejor que lo lleve a cumplir su verdadera misión: la formación de un hombre equilibrado en sus dimensiones *biopsíquicas* y *psicosociales*, capaz de adaptarse al mundo y de transformarlo para bien de los demás.

En consecuencia, consideramos necesario detenernos a fundamentar la presencia del cuerpo en cada una de las dimensiones que acabamos de señalar, con lo que queremos hacer más objetivo el sentido de unidad del hombre.

Cuerpo que convertido en la raíz misma de todas las dimensiones y potencialidades humanas, posibilita alcanzar el pleno *desarrollo integral*, un concepto que se hace realidad especialmente en el niño, hasta los 12 años, y que ha llevado a Ajuriaguerra, (1974) a exclamar enfáticamente: «el niño es su cuerpo.»

Trataremos pues de fundamentar la presencia del cuerpo en las dimensiones biológica, psíquica y social.

– *En lo biológico*, el cuerpo, se concretiza obviamente, como estructura organicofuncional y como estructura biomecánica, la primera relacionada con los sistemas que intervienen directamente en la salud del hombre y la segunda vinculada a la organización neuromuscular, cuya dinámica se asienta en un perfecto sistema de palancas, básico para el lenguaje corporal y, en consecuencia, para el desarrollo psicomotor.

– *En lo psicológico*, el cuerpo se hace presente en sus dos aspectos: intelectual y afectivo.

– *En lo intelectual* nos apoyamos en las teorías de J. Piaget, (1985) reconocido científico somático, así como en los trabajos de Zaporozhets

y Elkonin, (1967) destacados estudiosos del niño en la edad preescolar y primaria, para sostener que la inteligencia surge decididamente de la acción. La coordinación de los sistemas sensorial y motor que se inicia con la vida misma es la primera manifestación de la inteligencia humana. Organizando y recombinaando sus acciones, el niño desarrolla su pensamiento para poder integrar y transformar su mundo.

Antes de la adquisición del lenguaje el niño demuestra su inteligencia perfeccionando y haciendo más complejas sus estructuras sensomotoras. Las experiencias vividas, al ser internalizadas por la toma de conciencia de las características de los objetos sobre los cuales actúa, se transforman en estructuras perceptivomotoras.

En este proceso, en el cual el niño se va relacionando dialécticamente con el mundo se cumplen los dos procesos dinámicos complementarios señalados por Piaget, (1985) la asimilación y la acomodación. Sentidos y movimiento constituyen la unidad funcional básica para que se cumplan estos procesos.

En consecuencia, de la motilidad resulta la función que facilita y enriquece la locomoción y la aprehensión, las cuales cumplen un rol de singular importancia (la primera, en la conquista de su mundo y el dominio del espacio físico, invistiéndolo con sus propias vivencias, y la segunda, en el dominio y transformación de los objetos). Motilidad que al hacerse cada vez más económica y ajustada al objetivo, ofrece al niño mayor capacidad para actuar motriz y psíquicamente ante las circunstancias.

El papel del lenguaje en este proceso es decisivo, tanto para la motricidad en sí como para el desarrollo de la inteligencia que tiene su asiento en ella. El lenguaje contribuye, por su función definitoria, a mejorar la organización de la acción, a la vez que a actuar con anticipación.

– *En lo afectivo*, el cuerpo esta presente en la relación directa que se establece entre el tono y la afectividad. Es el tono, tensión permanente de los músculos esqueléticos en estado de reposo, donde se inscriben las relaciones emocionales del sujeto, de satisfacción e insatisfacción. El cuerpo resulta así la cinta magnética en donde queda gravada toda la historia afectiva del individuo. Ajuriaguerra, (1974) expresa al respecto que el tono que prepara y guía el gesto es simultáneamente la expresión de la realización o frustración del sujeto.

El sentido propioceptivo juega un papel protagonista en esta actividad tónica; él se encarga de brindar información al cerebro sobre el grado de tensión de los músculos, así como de la amplitud articular, lo que posibilita sentir nuestro cuerpo y tomar conciencia de él, de su postura y actitud.

Paillard, (1961) se refiere al tono diciendo que éste surge como una función en la que se involucra tanto el plano fisiológico como el psicológico. El primero compromete el reflejo miotático, responsable de la postura, el segundo, la sustancia reticulada responsable de la vigilancia y regulación de todas las conductas humanas.

— En lo social, afirmamos que el cuerpo como presencia del hombre en el mundo posibilita el encuentro con los demás hombres. Dotado de su función de motilidad, se constituye en el eje relacional del universo existencial de cada hombre desde el cual surge todo tipo de relaciones humanas. En consecuencia, la naturaleza del movimiento es eminentemente social.

Una rápida visión de la génesis del movimiento social nos permite señalar que el niño comienza su vida con movimientos reflejos que progresivamente dan paso a los movimientos voluntarios, desajustados y torpes en su inicio pero que, por la repetición, van organizándose y haciéndose más precisos. Es a partir de este momento que el niño se va haciendo cada vez más capaz de apropiarse del comportamiento social del adulto.

Posteriormente, surgen otras actividades en las que se hace presente el cuerpo. La imitación es una de ellas, de gran significado en la vida social del niño. Con la imitación inicia sus actividades exploradoras, con las que va descubriendo los atributos de lo real, a la vez que va obteniendo el ajuste de sus movimientos para lograr el objetivo deseado. En esta actividad la apropiación de la experiencia del adulto resulta un verdadero hecho relacional, forma simple de aprendizaje de conductas sociales.

La etapa del juego como actividad en la que la presencia corporal propicia el encuentro con los otros es eminentemente socializante. Los otros y el objeto le exigen comportamientos específicos psicomotores y sociomotores. El niño no sólo aprende a controlar y ajustar sus movimientos en relación al objeto o material empleado, sino que está obligado a aceptar y respetar al compañero mediante las reglas que rigen cada actividad, a fin de establecer el orden y la seguridad de los participantes. El cuerpo ha de lograr el óptimo ajuste sensorio, perceptual, motor y neuromuscular para poder establecer verdadera comunicación con él o los compañeros, y dominar el objeto. La toma de conciencia del espacio, del tiempo y del cuerpo son decisivas para que éste cumpla su función socializante.

Otra manifestación del cuerpo es como instrumento de la acción, cuando el niño empieza a asumir tareas y responsabilidades que el adulto le impone y de las cuales depende su integración al grupo familiar, escolar y social. Su comportamiento se va perfeccionando para lograr la acomodación y ajuste necesarios a la actividad por cumplir: (laboral, artística, deportiva y cultural).

Para concluir este sucinto análisis hemos de referirnos a la *comunicación no verbal*, en la que el cuerpo es el vehículo donde se originan, expresan y comunican ideas y sentimientos, que a menudo no son fáciles de expresar con palabras.

Le Boule, (1978) nos dice que las conductas no verbales se adelantan a la expresión para proporcionar los índices más verídicos de la actitud en las relaciones interpersonales. La expresión corporal, por tanto, es eminentemente comunicación corporal. Como dice la famosa frase «Un gesto vale más que mil palabras».

Ante los estudios formulados por científicos provenientes de las más importantes escuelas del mundo, hemos de concluir que sólo será posible la educación integral del niño si se parte del cuerpo como generador de todas las potencialidades del hombre. Partiendo de lo más primitivo del hombre, su cuerpo, será posible activar las funciones tónicas y de motilidad, con lo que se alcanzará el desarrollo de la afectividad y de la inteligencia.

EDUCACIÓN INTEGRAL O GLOBALIZADA

Hemos cumplido la tarea de señalar la importancia de la educación integral fundamentando la necesidad de partir del cuerpo para impulsar el desarrollo equilibrado de la persona total e indivisible. Ahora haremos referencia al significado del cuerpo en el proceso de los aprendizajes escolares, proceso en el cual la escuela está obligada a facilitar al niño su inserción en la sociedad y la cultura.

Conocemos los esfuerzos que los educadores vienen realizando para que los conocimientos y habilidades que la escuela ofrece al niño hasta la edad de 10 a 12 años, estén sujetos a su naturaleza, regida a partir de la estructura holística de su ser. Sin embargo, este propósito aún no ha podido plasmarse en la realidad educativa. La educación tradicional permanece departamentalizada y el educando recibe la información aislando, por un lado, los diferentes aspectos del saber y acentuando con

exagerado énfasis, por otro, una de las facetas de esta estructura holística: el conocimiento, de forma que su equilibrio y la unidad a que nos hemos referido se rompe.

Así, vemos que la intelectualización escolar unida a la alta tecnología del mundo moderno atrofian la fase biológica y emocional, contribuyendo a ahondar la escisión del ser. No obstante, es necesario acotar que reconocida esta descompensada situación en desmedro de la unidad del educando, se pretende restaurar la armonía perdida, apelando a la educación «física» y a las actividades artísticas.

Es de destacar que la pedagogía, preocupada por encontrar el camino adecuado para activar al ser total, ha recurrido a la psicología holística, la cual observa que «configuraciones articuladas muestran cualidades que le pertenecen como totalidades que no pueden derivarse de sus elementos parciales», con lo que reemplaza a la psicología de los elementos y asociaciones.

El aplicar los reconocimientos y resultados de la teoría de la totalidad a la educación hizo posible el seguimiento de la educación integrada o globalizada. Dicha teoría se basa en que la vivencia psíquica siempre es de índice holístico y en que el hombre es una unidad donde cuerpo y espíritu interactúan permanentemente; formula que las materias didácticas, por alcanzar las distintas dimensiones del hombre, deben mantenerse conformando una *unidad articulada*, y no limitarse a sumar las partes o construir posteriormente una unidad, ya que una visión anticipada del todo puede asignar a las partes el lugar que les corresponde. A ello debe agregarse que, partiendo de la vivencia corporal, que alcanza la totalidad del educando, se llega fácilmente a la captación de nociones y conocimientos, así como al desarrollo de la comunicación corporal, verbal y estética.

Este nuevo camino formativo sitúa al niño en el centro mismo de la actividad educativa, haciéndole más accesible su encuentro con el mundo e integrándolo como totalidad de acuerdo con su propia naturaleza.

La escuela activa, al beber de estas fuentes, contribuye a favorecer el desarrollo del niño como persona que siente, piensa y actúa con su mente, corazón y mano. Asimismo, mediante el método global mantiene la misma relación objetiva que surge de la experiencia corporal y que integra los diferentes tipos de información y comunicación que la escuela ofrece al niño como el centro de todo aprendizaje y de todo comprender.

En consecuencia, las materias didácticas no pueden organizarse en un conjunto desvinculado entre sí, ni deslizada de la naturaleza del niño, en la que el cuerpo asume, no sólo el papel de instrumento al servicio de

la acción, sino, fundamentalmente, de *cuerpo eje referencial* desde donde surgen las comunicaciones, es decir, los aprendizajes.

Las materias didácticas se organizan en un conjunto conexo para que, tal como sucede en la vida diaria, se construyan en vivencias del niño, encontrando siempre su interrelación tanto en el interior como en el exterior de las mismas, para que adquieran su sentido de totalidad.

Es desde esta perspectiva que Lapiere y Aucouturier, (1977) expresan que «la enseñanza no puede seguir proyectada en abstracto, tiene que partir de la vida misma, de la realidad del grupo escolar». «Tampoco los conocimientos», agregan los autores citados «detectados por el adulto deben ser aprendidos por el niño distribuidos en materias antes que haya adquirido la organización perceptiva que le permita captar y ordenar mentalmente para luego comprender. En caso contrario, al no partir de lo vivenciado se corre el riesgo de que los conocimientos queden en el aire y se esfumen rápidamente, mientras que la vivencia corporal posibilita y facilita la intelectualización, al mismo tiempo que la afianza y consolida».

La educación integrada se convierte en educación vivenciada, colocando al niño «en situación», llevándolo desde su más temprana edad a la toma de conciencia de sus posibilidades de descubrimiento, yendo de lo concreto a lo abstracto.

En esta perspectiva debemos destacar que la inteligencia y los afectos están íntimamente vinculados a la vivencia corporal y motora en la que el cuerpo se encuentra comprometido durante el proceso de desarrollo integral del niño y de la educación globalizada.

Al respecto, cabe recordar que el niño, en su primera fase, vive su cuerpo de una manera espontánea y primitiva a causa de que sus frenos inhibitorios aún no entran en funcionamiento; sin embargo, en una segunda fase, transforma esas vagas sensaciones en percepciones corticales precisas que más adelante van a ser analizadas y conceptualizadas. Según Lapiere y Aucouturier, el paso de la reacción motriz espontánea a la percepción motriz consciente parece ser el proceso de desarrollo de la inteligencia.

Estos fundamentos científicos, de tanta trascendencia en el conocimiento de la naturaleza del niño, nos llevan a sostener enfáticamente que el aprendizaje debe surgir, tanto como sea posible, de la vivencia corporal, sujetándose siempre a los niveles de organización sensorial, perceptual y motriz de cada niño.

Rioux, (1974) corrobora lo dicho al expresar que «la configuración de este proceso educativo total encuentra plena factibilidad cuando gira alrededor del cuerpo, siempre presente como factor de enlace concreto

con el mundo.» Así, el cuerpo es condición de la acción y del conocimiento, por una parte, y, por otra, medio de relación y comunicación con los demás.

No será posible, entonces, pretender dirigirse como hasta hoy unilateralmente a la corticalidad, olvidando el aporte invalorable de la organización corporal pues, como dice Lapierre, (1977) «se corre el riesgo de efectuar mal el paso a lo abstracto al no respetar las etapas intermedias de corticalización, en las que la organización corporal juega un papel **significante**, imposible de eludir por su contribución a la toma de conciencia de sí y de su relación con el mundo».

Aparte de los fundamentos expuestos, surge para los educadores el reto de formular un sistema educativo en el cual se parta de la actividad corporal como núcleo motivador y generador de las interrelaciones entre los distintos contenidos del intelecto y entre éstos, la afectividad y todos los sistemas relacionales del hombre.

El cuerpo, como fuente de funciones y rector de cambios relacionales constituye un camino diferente hacia el desarrollo integral, al mismo tiempo que aglutinador de experiencias cognitivas, afectivas y relacionales.

Concluimos esta fundamentación dejando establecido que si verdaderamente queremos educar integralmente al niño, todo aprendizaje, en los primeros años, ha de partir del cuerpo como realidad concreta, pues es la única forma de conferir unidad a la acción educativa. Por ello consideramos necesario analizar el significado del movimiento a lo largo de la vida del niño, antes de pasar a estudiar con algún detenimiento lo que significa y representa la educación psicomotriz, base sobre la cual nos apoyamos para desarrollar este enfoque de la educación corporal.

EL NIÑO Y EL MOVIMIENTO CORPORAL

Al observar el proceso de crecimiento del niño, caracterizado por un constante impulso hacia adelante, vemos que la acción corporal es el medio insustituible para ir descubriéndose a sí mismo y, al mismo tiempo, descubrir el mundo que le rodea. Las experiencias de movimiento, que para él representan riesgo y aventura, lo llevan a utilizar cada vez más estos recursos para poder valerse por sí mismo, lograr su autonomía y relacionarse. Por ello, mientras más activo sea el niño, más seguro estará de sí, y mientras mejor sea el control de su cuerpo, mayor será su capacidad de tomar decisiones y de actuar con eficacia, porque en el ejercicio de sus respuestas motoras a los más diversos estímulos se activan y afianzan

mejores respuestas y formas de relación con los objetos, con los otros y, fundamentalmente, consigo mismo.

El éxito o el fracaso, la ganancia o el riesgo, implícitos en toda su actividad, orientan al niño hacia nuevos intereses, a superar nuevas dificultades, y en este diálogo con sus circunstancias el niño va definiendo y configurando su comportamiento individual y social.

La gran plasticidad del sistema nervioso de los niños en la primera etapa de su vida facilita la asimilación, la adaptación, el ajuste y modificación de su conducta; de ahí la importancia de ofrecerles experiencias de calidad para que puedan responder a ellas y desarrollar la totalidad de sus capacidades.

La observación del comportamiento del niño en los primeros años nos lleva a concluir que el movimiento aparece como el primer sistema de señales (mucho antes que el lenguaje verbal), ya que es con su gesto y su movimiento con lo que el niño empieza su conquista del mundo exterior. Cuerpo y mano, locomoción y aprehensión constituyen los primeros baluartes de las experiencias infantiles, pilares sobre los cuales el niño construye el mundo de sus percepciones. Piaget hace hincapié en ellos al señalar la importancia de la mano en el proceso intelectual: «Tomando cada objeto con la mano ella le abre el camino hacia la función de lo real». Y es que, por la experiencia corporal, el niño «al ir diferenciando su actividad, aprende y domina sus elementos, norma y regula sus acciones y toma conciencia de los límites y organización de su universo». Esto nos obliga a pensar que el enriquecimiento de las vivencias de movimiento del niño, al brindarle los estímulos necesarios para que explore, se mueva, solucione sus problemas de movimiento e interiorice sus experiencias corporales, representa el ejercicio simultáneo de su inteligencia, de sus afectos y, en general, de su desarrollo integral equilibrado.

El movimiento resulta, a su vez, el medio concreto que permite percibir los acontecimientos que se suceden en la conciencia del niño, lo que brinda al profesor las mejores oportunidades para comprenderlo, ayudarlo y orientarlo en el camino de su realización.

Por esta razón se ha concebido y planteado una situación educativa específica que permanente y sistemáticamente mantiene al niño corporalmente activo, comprometiendo en su acción su ser entero: intelectual, afectivo y relacional, lo que hace posible superar el tradicional desequilibrio que supone el casi exclusivo predominio de lo intelectual. Conviene remarcar que la actividad, de ninguna manera constituye una educación del movimiento, porque no busca su tecnificación, su eficacia

y perfeccionamiento, sino educación en el movimiento, convertido al mismo tiempo en causa y efecto de las reacciones del niño.

La educación corporal, que desarrollamos en el presente trabajo, alcanza al niño hasta los 12 años, más o menos, etapa en la que culmina la maduración del sistema nervioso y se completa la estructuración del esquema corporal. En cuanto a su planteamiento didáctico-metodológico, éste se caracteriza por integrar el lenguaje cinético, el verbal y el gráfico, con lo cual se activan todas las potencialidades humanas. La educación corporal representa entonces un camino nuevo y diferente para poder alcanzar una educación integral, con contenidos, objetivos y una metodología propios que serán materia del presente trabajo.

EDUCACIÓN CORPORAL O EDUCACIÓN PSICOMOTRIZ

La educación corporal, que en su enfoque científico parte de los conceptos de la educación psicomotriz, es una actividad educativa en la que el movimiento natural y vivido se constituye en el medio indispensable para lograr el desarrollo de la personalidad del niño. Se basa para ello en el concepto de unidad indivisible del hombre: cuerpo, mente y afectos desarrollándose en íntima y permanente interacción. Queda así definitivamente eliminado el viejo concepto dualista que separaba y oponía cuerpo y alma, considerados como dos entidades aisladas y distintas, evidenciado en el mundo educativo a través el énfasis dado al mundo abstracto de las representaciones mentales.

Estos nuevos enfoques de la actividad corporal, basados en los estudios más avanzados sobre el proceso evolutivo total del niño en los primeros años de su vida, exigieron la reorientación de sus objetivos y contenidos, partiendo de dos premisas fundamentales: *la unidad de la persona* y *el movimiento corporal* como centro dinamizador de esa unidad total.

Citamos nuevamente a Wallon, (1972) para apoyarnos en su afirmación que «El desarrollo de la inteligencia y los afectos del hombre no constituyen el resultado, efecto de la acción, sino que ambos son parte integrante del acto mismo». Con la cual sienta una premisa fundamental: el movimiento puede jugar como incentivador del desarrollo y, al mismo tiempo, como corrector en los ajustes que el niño demanda permanentemente en su vida relacional, interna y externa. En consecuencia, todo niño, cualquiera que sea su nivel de desarrollo, normal o deficitario, se beneficiará con la correcta y adecuada actividad psicocinética.

Con estos fundamentos, la educación corporal afirma su orientación metodológica en el concepto de Wallon: «El movimiento es fuente inagotable de experiencias, origen de intelecciones y emociones»; en las que se asienta la información proveniente del mundo interior y exterior, enlazándola y organizándola progresivamente a fin de proporcionar al sujeto la disponibilidad necesaria para su mejor relación consigo mismo y con el mundo. Proceso éste que reconocemos como estructuración del esquema corporal, y cuyo significado, renovado por la antropología, la psicología y la psicofisiología, supera la noción topológica y cognoscitiva del cuerpo, su identificación y funcionalidad motriz, para implicar en él la toma de conciencia de sus relaciones, inseparable de una actitud activa, vigilante, lista para responder de acuerdo con los estímulos y percepciones que surgen de las tareas que le plantean sus circunstancias.

Pasemos ahora a analizar de forma sucinta, el enfoque metodológico adoptado por la actividad corporal para alcanzar su objetivo: esto es el desarrollo de cada una de las dimensiones que integran la personalidad del niño. Para ello debemos recordar en primer término el papel que asume la maduración nerviosa en este proceso psicomotor, para luego reconocer el papel que desempeña el movimiento dentro de las dos vertientes relacionales que aparecen en su estructuración: la relación consigo mismo, la relación con el mundo exterior.

La relación consigo mismo.

Esta vertiente lleva al niño a la toma de conciencia de su cuerpo como estructura total y segmentada y como integrante de su propia persona, sensibilizándolo para sentirse a sí mismo mediante el ejercicio tónico (contracción-relajación) básico en el control emocional y mental del hombre.

Se vinculan a esta instancia relacional las actividades dirigidas al desarrollo psicológico orgánico y motor, en el que se considera la activación de las grandes funciones que intervienen en el logro de la salud psicofisiológica, integral.

La relación con el mundo exterior.

Esta vertiente que contribuye a afianzar la relación del niño con el mundo exterior, de seres y objetos, ejercita el amplio y significativo campo perceptivomotor mediante:

1. La activación de las coordinaciones sensomotrices, que actúan haciendo coincidir los diversos campos sensoriales con el correspondiente campo motor.
2. La activación de las coordinaciones neuromusculares en todo el cuerpo, con miras a reconocerlo y sentirlo como unidad.

3. La **activación** de las coordinaciones perceptivomotrices propiamente dichas que se orientan a la toma de conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo, trilogía indivisible y presente en todo acto humano.

Integradas al campo perceptivo motriz propiamente dicho, aparecen las actividades intencionalmente dirigidas a facilitar el acceso del niño a los aprendizajes escolares. Con ellas se busca una vez la correcta automatización de los gestos motores específicos, (por ejemplo, de la lecto-escritura), y otras la internalización de acciones corporales analógicas a la noción o conocimiento que el niño debe alcanzar, pero que no siempre está preparado para realizar porque corresponde a conocimientos abstractos provenientes ya sea de las matemáticas, las ciencias naturales, los valores sociales, etc.

Estas actividades que promueven la participación del ser entero, se complementan e integran con el *diálogo* y la *diagramación*, con el símbolo verbal y gráfico, a fin de facilitar al niño la interiorización de las experiencias corporales vividas en la acción, de modo que alcancen el nivel de representación necesario para desarrollar primero el pensamiento concreto y, más adelante, el pensamiento abstracto.

En resumen, la educación corporal procura al niño las situaciones cinéticas adecuadas y sistematizadas para que se active y fortalezca el vínculo persona-movimiento, considerado éste como un tipo de lenguaje persona-medio exterior, porque es el cuerpo el eje de referencia de toda situación vivida, y el movimiento, el hecho concreto que lo pone en relación con el mundo.

La educación corporal o psicomotriz adopta los siguientes principios normativos que vitalizan su quehacer educativo:

1. La **unidad** indivisible del niño, se cumple teniendo a la motricidad como el núcleo activador de todas sus dimensiones.

2. La «disponibilidad» corporal, fruto de la organización de su esquema corporal, es indispensable en el proceso de desarrollo mental y afectivo del niño.

3. El desarrollo del niño, se da ineluctablemente de forma lineal, sin distinción de raza, edad y sexo. Presenta diferencias cuantitativas, no cualitativas.

4. La actividad corporal, realizada en grupo, es base fundamental para que el niño se afirme como persona individual y social.

5. Las experiencias corporales surgidas en función del medio ecológico, geográfico y social resultan vitales para el proceso relacional.

6. La globalización de la acción educativa se logra realmente partiendo del cuerpo eje de relación y presencia concreta en el mundo.

ORIENTACIONES DIDÁCTICO-METODOLÓGICAS BÁSICAS DE LA EDUCACIÓN CORPORAL

Para completar este estudio introductorio al tema que nos ocupa, consideramos necesario dar a conocer algunas características generales que orientan y definen su correcta aplicación:

— La Educación corporal representa una situación educativa que excluye totalmente el movimiento artificial, mecanizado y sometido a técnicas específicas, orientado a alcanzar el óptimo rendimiento en el menor tiempo posible. Su aplicación, por el contrario, está sujeta a las orientaciones de la auténtica escuela activa, que propicia el autodescubrimiento, la actitud crítica y la creatividad. El movimiento natural y espontáneo, verdadera respuesta psicomotora, establece los niveles de progreso personal y va definiendo sucesivos peldaños, desde los cuales, el propio niño proyecta, por propia iniciativa y de acuerdo a sus propias fuerzas (-orgánicas, mentales y emocionales-), nuevos niveles de avance, en busca de vencer mayores dificultades y tener mejores logros.

— La aplicación del tanteo experimental, sustentado por Freinet en el que se busca reducir al máximo la mediación permanente del adulto (profesor) con su directividad tradicional, cede el paso a la iniciativa del niño para experimentar, con éxito o fracaso pero con plena autonomía y con el estímulo natural que le plantean sus coetáneos, nuevas y diferentes formas de actuar frente a situaciones concretas, unas veces sugeridas por el profesor y otras por el propio niño.

— El principal objetivo de esta actividad es el proceso experiencial que vive el niño, la manera *cómo* siente, intuye y percibe su cuerpo, la forma de imaginarse y resolver con originalidad y creatividad, la tarea de movimiento que se dispone a llevar a cabo; quedan en segundo plano los

logros a alcanzar y el rendimiento en sí. Lo importante, repetimos, es la acción por sí, no la respuesta cinética que se exige al alumno, autoritariamente, respuesta que muchas veces puede conseguirse fácilmente sobre la base de técnicas altamente perfeccionadas. Lo valioso, lo significativo es la gestión del propio niño, el modo de reaccionar y hacer suya la situación, la manera propia cómo la aborda, ajusta sus respuestas, observa, reflexiona y, por último, decide con autonomía las acciones motoras correspondientes.

4
- La forma didáctica adoptada compromete al yo del niño en su motricidad, intelecto y afectividad. Esta ejercitación, a la que hemos denominado tarea de movimiento, lleva al niño a vivir una situación o problema en acciones diversificadas que él mismo va descubriendo de acuerdo a sus potencialidades y nivel de madurez, apenas ayudado por sutiles sugerencias que el profesor debe saber manejar.

La tarea de movimiento, que estudiaremos con detenimiento más adelante, es una actividad integral en la que está siempre presente la acción, el diálogo y la diagramación.

a) *La acción*, destinada a brindar al niño un conjunto de experiencias corporales con las cuales va enriqueciendo su disponibilidad de movimiento, experiencias que han de ser interiorizadas y asimiladas para poder aprovecharlas en su vida actual y futura.

b) *El diálogo*, factor fundamental en el proceso expresión-comunicación, nos da la posibilidad de conocer el grado de comprensión y la capacidad de comunicación del niño con el mundo de los objetos y de los otros, es decir, la manera propia de actuar, sentir y pensar de cada uno.

c) *La diagramación*, representación gráfica del acto mismo, ejercita y facilita al niño, la capacidad de descripción y configuración de su nivel de representación. Constituye igualmente una forma de evaluación directa e inmediata para reconocer el nivel de respuesta actual del niño, lo que debe ser aprovechado por el profesor, para brindar una educación más personalizada.

- Otra de las características de la educación corporal que debemos señalar es que esta actividad no se sujeta al horario rígido que caracteriza

a la escuela tradicional, más de acuerdo con las necesidades del profesor que con las del niño. Tampoco puede permanecer aislada en manos de un especialista de las demás materias educativas, por más capacitado que éste sea. Esta actividad parte del conocimiento del niño y, en consecuencia, tiene que estar permanentemente a su servicio. Su aplicación dentro del horario escolar dependerá, en gran manera, de las necesidades actuales del grupo, del momento en que la labor diaria lo precise, tratando de ayudar a cada niño y a todos los niños en los problemas inmediatos que se le presentan para afrontar las exigencias del trabajo escolar, su estado emocional y su integración social. Por este motivo sostenemos que es al profesor de aula a quien corresponde su aplicación, por ser él quien conoce al niño en todas sus dimensiones, sus problemas y las dificultades que afloran, minuto a minuto, en su comportamiento general. Al profesor de educación física, especializado en este campo, le corresponderá la importante misión de orientar y asesorar al profesor de aula para que su función de educar integral y globalmente al niño se pueda cumplir cabalmente.

Para concluir debemos insistir en que la educación del niño en sus primeros años -0 a 10 años- es evidentemente educación corporal. Un sistema educativo en vanguardia tiene que otorgarle el lugar que le corresponde ofreciendo al niño las oportunidades suficientes y sistemáticas -aun cuando parezca en detrimento de las actividades cognoscitivas- de manera que las experiencias corporales constantemente vividas lo ayuden a descubrir, dominar y transformar el mundo, al tiempo que se afirma como persona, individual y social.

Las fuentes de la educación corporal

Hemos dejado establecido que la educación corporal parte del enfoque de la educación psicomotriz. Dedicemos entonces nuestra atención a conocer sus orígenes y su evolución.

Introducción

El nombre de educación psicomotriz, creado por Dupré en 1905, constituyó el punto de partida de una reflexión elaborada acerca del movimiento corporal, aun cuando ya Charcot se había interesado por la función motriz dentro del campo de la patología psiquiátrica. Así pues, esta nueva concepción que relaciona la motricidad con la persona, tuvo sus orígenes en el campo de la medicina, para luego pasar al campo de la educación. Y es que si aceptamos que la acción humana es simultáneamente uso de sí y organización de sí con vigencia en el espacio y en el tiempo, toda acción que el hombre realiza es siempre una acción psicomotriz, variable cuantitativa pero no cualitativamente (lo que significa que todo ser humano posee las mismas facultades en mayor o menor grado).

Este nuevo enfoque de la acción corporal como forma de contribuir al desarrollo de las potencialidades del niño a través de sus experiencias de movimiento, se ha valido de diversos y originales métodos –muy

diferentes de los usados tradicionalmente en la terapia por el movimiento— con la intención de modificar el comportamiento global del niño. De esta manera, el movimiento asume una función de activación y de ajuste permanente de sus comportamientos y se constituye en verdadero propulsor de todas sus potencialidades (entre ellas, aquellas facultades, habilidades y destrezas que facilitan su acceso a los aprendizajes escolares).

La educación psicomotriz ha logrado así superar definitivamente su etapa inicial como técnica de reeducación y aborda, con total éxito, la acción educativa integral del niño, cualquiera que sea el nivel de desarrollo por el que atraviese: deficiente, minusválido, retrasado o «normal».

Los precursores

Luego de esta breve introducción hecha con el fin de diferenciar y definir los campos de aplicación de la educación psicomotriz, es importante dar a conocer algunos de los aportes más significativos formulados en este campo, por científicos y pedagogos de diferentes épocas.

— Ya dijimos que fue en primer lugar Dupré, más tarde Séguin, M. Montessori, Decroly y otros pedagogos proviniendo del ámbito de la medicina, los que primero incursionaron en el campo del movimiento con el fin de tratar a los niños retardados o disminuidos y con problemas de personalidad. A partir de María Montessori (1966), estas experiencias se volcaron en el campo de la «normalidad» y debido a su tesonera y admirable labor pasaron a tener aplicación universal.

Las investigaciones de Dupré (1910) en el terreno de la patología infantil permitieron observar que los mecanismos psicomotores afectados en ellos son los mismos que determinan el comportamiento de todo niño normal.

Séguin y su discípula María Montessori pudieron descubrir más adelante, en sus investigaciones médicas, la estrecha vinculación del desarrollo mental y afectivo con la actividad corporal. Dejaron establecido que mejorar el estado por medio de un régimen de ejercicios físicos no es suficiente. La repetición y la imitación mecanizada llevan al fracaso, puesto que el mejoramiento en cuestión sólo es posible si se conduce al sujeto a una toma de conciencia de su dominio corporal, del ordenamiento de sus gestos, de la orientación y afinamiento de sus sentidos y de sus

percepciones. Edward Séguin (1845) tuvo desde entonces la clave, no sólo de la reeducación, sino también de la educación sobre la base de lo corporal, utilizando ejercicios graduados al correspondiente nivel de desarrollo. Séguin consiguió que el niño hiciera uso correcto de las cosas, interiorizara nociones y desarrollara su pensamiento, contribuyendo a hacer más fácil su tránsito del estado sensomotor al de las operaciones concretas y luego al campo de la abstracción. Cuando Piaget todavía no había emprendido sus trabajos de epistemología genética, Séguin vislumbró ya algunos de sus problemas y trató con empeño de resolverlos.

María Montessori (1966) siguió después desarrollando las ideas de Séguin, su maestro, primero como médico y luego como pedagoga admirable. Vio al niño normal y al anormal cualitativamente iguales pero cuantitativamente diferentes en su totalidad orgánica y espiritual. Sujetándose siempre a lo que «le enseñaban los niños» descubrió el «nuevo poder que el niño poseía», lo que ella llamó *dinámica psicosomática*. María Montessori —quien viene recobrando su posición de extraordinaria pedagoga en el mundo entero— dejó desde entonces claramente sentado que el movimiento es la base del desarrollo del sujeto. «El movimiento humano», dice con inusitada brillantez, «es ilimitado, cada individuo desarrolla ciertos movimientos y puede construir su propio tipo [...] así es como todo individuo se constituye a sí mismo mediante sus movimientos y de acuerdo con el medio que le rodea.»

No cabe duda que con estas expresiones, Séguin y Montessori dejaron establecida una nueva concepción del hombre: la de su *unidad*, donde lo anímico y lo corporal deben ser tratados en el proceso educativo como realidades indivisibles.

— Posteriormente a este movimiento, inicialmente psicopedagógico, surgen otras consideraciones importantísimas que ofrecen fundamentos científicos rigurosos. Wallon, Piaget, Freud, de Ajuriaguerra, Luria, Vigotsky y Chauchard, entre otros, han contribuido, caminando por senderos propios, a dar una idea cabal sobre el desarrollo integral del niño y con ello a sentar las bases sobre las cuales se perfila el proceso psicomotor, un campo fundamental en el desarrollo de la personalidad.

En Wallon (1970) encontramos la noción fundamental de *unidad funcional*. Sus valiosos libros *Orígenes del carácter en el niño* y *Del acto al pensamiento* nos brindan fundamentos científicos muy completos sobre la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. En el primero, Wallon nos habla del papel que le corresponde cumplir al *tono*

muscular en el proceso afectivo y, de su participación, como telón de fondo en toda acción que el sujeto realice. Wallon establece las premisas psicofisiológicas de la vida afectiva y estudia profundamente las reacciones de los niños: exteroceptivas, interoceptivas y propioceptivas. Analiza, igualmente, la naturaleza de las emociones y su significación psico-biológica, el papel de la actividad postural en la evolución psíquica, el tono, el espasmo, el movimiento, etc. En el segundo libro citado, Wallon hace un profundo estudio del movimiento, comenzando desde el primer instante de la vida del niño, y distingue cuatro parámetros fundamentales: a) la actividad tonicopostural que la encuentra indisolublemente unida a la emoción; b) los procesos emocionales; c) las diferentes etapas de los procesos inteligentes, y; d) las formas concretas en que el medio afina la personalidad y las distintas funciones que se manifiestan en la misma. Todo ello sobre la base de la maduración funcional y orgánica. Wallon da entonces a la psicomotricidad un nuevo sentido y la función de un nuevo lenguaje, al mismo tiempo que eleva el fenómeno motor al más alto nivel en el contexto de la persona total.

Este eminente psicólogo, al determinar la unidad biopsicológica de la persona humana, deja demostrado también que el psiquismo y la motricidad son dimensiones que se interrelacionan e interactúan la una sobre la otra, constituyendo la expresión concreta de las relaciones entre el medio y el sujeto. Wallon concede singular importancia al medio social en el desarrollo y crecimiento del niño, y le asigna un papel determinante cuando dice que «el grupo y el individuo aparecen indisolublemente unidos». Esta dialéctica permanente entre el «yo» y el «otro», en la que irán surgiendo la conciencia de la autoidentidad y la estructura del *alter* primitivamente unida al «yo», empieza con la relación madre-hijo, a la que se van agregando muchas otras de valor diferente.

Piaget (1972) estudia el proceso y desarrollo de lo cognoscitivo y reafirma igualmente en este campo de génesis del conocimiento, la estrecha relación entre actividades motriz y psíquica.

«Los conocimientos», dice Jean Piaget, «derivan de la acción, no como simples respuestas asociativas sino como asimilación de lo real[...] a las coordinaciones necesarias y generales de la acción[...]» «Conocer un objeto», expresa, «es operar sobre él y transformarlo[...] conocerlo es asimilar lo real a estructuras de transformaciones, siendo estas elaboradas por la inteligencia en tanto que prolongación directa de la acción.» Extraordinarias expresiones que otorgan nueva orientación al tradicional enfoque de la educación por el movimiento.

Piaget se preocupa por explicar los fenómenos que se suceden en la organización de las funciones cognoscitivas en el niño. Describe el desarrollo continuo que va desde las acciones sensomotoras hasta las operaciones abstractas, con lo que sienta las bases más sólidas para caminar científicamente en el proceso educativo y darle un sentido evolutivo integral.

El punto de partida de las operaciones intelectuales lo sitúa Piaget en un período en el que predomina la interrelación entre el movimiento y los sentidos para constituir lo que denomina *nivel de inteligencia sensomotora*. Dicha inteligencia, en esencia práctica, conduce a la construcción del esquema de acción, subestructura que a su vez ha de constituir la base de las *estructuras operatorias y nocionales* ulteriores. Un segundo período, señala Piaget, aparece con la formación de la *función simbólica y semiótica*, que consiste en representar objetos o acontecimientos «evocándolos por medio del símbolos o signos diferenciados». En este período el pensamiento se mantiene en un nivel preoperatorio ya que la etapa de interiorización de las acciones, que ha de dar lugar al pensamiento, aún se mantiene al nivel de ejecución concreta. La reconstrucción de la acción en pensamiento ha de ir descentralizándose más y más hasta que el cuerpo deje de ser el centro de la acción y constituya una inmensa red de relaciones frente a su propio espacio-tiempo. En un tercer período aparece la formación de operaciones y su reversibilidad (aunque en relación a objetos y no a hipótesis enunciadas verbalmente). Esta período se conoce como de *operaciones concretas*, pues aún están muy próximas a la acción. Un cuarto período, hacia los 11-12 años, lo caracteriza Piaget por la «conquista de un nuevo modo de razonamiento que no se refiere sólo a los objetos o realidades directamente responsables, sino también a hipótesis, es decir, a proposiciones de las que se puedan extraer las necesarias consecuencias y que se denominan operaciones proposicionales». Piaget deja así sentado que el dinamismo motor constituye el punto de partida desde el cual han de elaborarse los datos que emergen del mundo de los objetos y cuya elaboración perceptual constituirá el objeto propio de la inteligencia.

La psicología genética formulada por Piaget no se limita a estudiar las reacciones características de un período aislado del sujeto, sino que se dedica a analizar el proceso intelectual a lo largo de su desarrollo. El conocimiento preciso de esta serie de secuencias es la base de una programación destinada a estimular progresivamente las funciones psíquicas, coordinadoras de un comportamiento mental inteligente.

Los trabajos de Piaget resultan así, junto con los de Wallon, de enorme importancia para el maestro, sea cual sea el campo donde desarrolla su acción, y, en especial, para quienes se interesan por promover el desarrollo integral del niño a través de lo motor.

S. Freud (1970), con su descubrimiento del inconsciente y de la terapéutica psicoanalítica – y ésta es una de las revoluciones en el campo de la ciencia médica más importantes del siglo – ha demostrado que la formación y maduración del carácter del hombre está modularmente ligado a una experiencia insólita: la vivencia sexual infantil del propio cuerpo. Todo gira para Freud alrededor de la energía sexual que él denomina *libido*, la cual se pone de manifiesto en la vida del niño desde que nace, obligándolo a mantener una relación con su cuerpo de carácter muy definido. La existencia de zonas erógenas en el cuerpo del niño nos permite entender hasta qué punto la experiencia y conocimiento de su propio cuerpo puede estar proyectada sobre la formación del doble carácter; individual y social, del hombre maduro. De ahí las repercusiones que han podido tener los famosos descubrimientos de Freud sobre el desarrollo de la pedagogía moderna, a cuya transformación también ha podido contribuir radicalmente.

Recordemos que Freud y los psicoanalistas señalan la existencia de tres estadios: el fálico o genital, la fase de lactancia y la de prepubertad, que se sitúa entre los 9 y los 10 años. En cada una de ellas otorga al cuerpo y a la afectividad un importante papel para el desarrollo de la personalidad del niño.

De Ajuriaguerra (1974), famoso médico español mundialmente conocido hoy por sus trabajos en el ámbito de la neurofisiología y de la neuropsiquiatría infantil, también ha hecho significativos aportes para la comprensión de la importancia de la neurología del movimiento humano y de la génesis del cuerpo en el proceso del desarrollo del niño.

Para Ajuriaguerra la evolución del niño es sinónimo de concienciación y conocimiento profundo de su cuerpo. «Es con el cuerpo», expresa, «que la criatura elabora todas sus experiencias vitales y organiza toda su personalidad.»

Esta contribución original encontró lógicamente resistencias de distinto orden (filosóficas, religiosas y hasta culturales), todas ellas basadas, por un lado, en la tradicional segregación entre el individuo y el medio, y, por otro, en el tradicional dualismo que sigue avasallando todos los campos del conocimiento humano, perspectiva mecanicista en la que el cuerpo

es considerado como una masa, un elemento físico, constituido por huesos y articulaciones, y revestido perfectamente por los músculos, en disposición para el rendimiento. De aquí que haya sido fácil caer y continuar cayendo en la alienación del cuerpo, tanto en el trabajo como en el deporte, en donde éste surge como una herramienta de producción – exactamente como una máquina industrial – racionalizado al máximo para lograr el máximo rendimiento, un récord olímpico o convertirse en un exponente de musculación.

De Ajuriaguerra rechaza de plano esta condición corporal y coloca al cuerpo en una dimensión antropológica de enorme proyección, de expresar tácitamente: «El niño es su cuerpo». Partiendo, por un lado de las ideas de Wallon, y por otro de las bases psicoanalíticas, señala que «la función tónica no es sólo la base subyacente de la acción corporal sino, también el modo de relación con el otro». El movimiento corporal se identifica así con el lenguaje, modo de expresión y de comunicación con los otros y con el mundo alrededor de sí. Para Ajuriaguerra, la acción no es una simple actividad motora, sino que su estructura circular sensitiva y senso motriz tiene como punto de referencia el cuerpo. «La aprehensión del espacio y conciencia del cuerpo no son», dice, «funciones aisladas, abstractas y yuxtapuestas, sino que una y otra están abiertas y representan posibilidades de acción para nosotros mismos, medios de conocimiento del mundo.»

Otro de los aportes significativos de este eminente psicofisiólogo se relaciona con *el miembro fantasma*, que él designa como el residuo cinestésico del miembro físicamente ausente. Y es que el cuerpo se encuentra mentalmente representado en las áreas motoras y sensitivo-somáticas del córtex humano y, como a cada área le corresponde un área sensitiva asociada, a la ausencia de cualquier elemento del cuerpo corresponde una ausencia física de las correspondientes inervaciones motoras, aunque se mantiene viva una «ilusión» mental (sentida) del miembro amputado.

Siguiendo las citas hechas por de la Fonseca y Mendes, (1987) Ajuriaguerra plantea la noción de *somatognosia*, y la define como la toma de conciencia del cuerpo, como totalidad y como partes, íntimamente vinculadas e interrelacionadas con la evolución de los movimientos intencionales, o lo que es lo mismo, «la toma de conciencia del cuerpo como realidad vivida y convivida».

Haciendo una síntesis, este autor, en su concepción de imagen del cuerpo, recurre a dos ideas fundamentales:

a) A la noción de *esquema corporal*, en cuanto ámbito fisiológico entendida como la integración de las percepciones y la elaboración de las respectivas praxias.

b) A la noción de *imagen del cuerpo*, como ámbito psicológico, entendida como factor de relación interpersonal y cuya imagen resulta de la *oposición en comunicación* entre la singularidad del sujeto y la universalidad de la persona.

Este original planteamiento lleva a conceptuar nuestro cuerpo no sólo como una estructura sensorial y cinestésica registrada, integrada en el cerebro, sino también, y simultáneamente, como una estructura funcional y un «sentimiento» que cada uno posee de su cuerpo, de su espacio existencial y, por lo tanto, también de su espacio material.

Por último, los notables aportes hechos por Ajuriaguerra en el campo de los aprendizajes, dejan expreso testimonio de la importancia del conocimiento del cuerpo en la educación. Conocimiento que, además de reiterar la comprensión de la imagen del cuerpo de un modo general, ayuda al respectivo estudio neurológico en relación a los aprendizajes. Porque, indudablemente, sólo en el ámbito de la concepción neurológica de la imagen del cuerpo se podrá comprender el papel esencial de éste en todo fenómeno de aprendizaje.

Las innumerables publicaciones de este autor permitirán al lector ahondar sobre este apasionante y controvertido tema del cuerpo y su significado en la vida del hombre.

Los trabajos de Chauchard, (1971) en el campo de la psicofisiología han ayudado igualmente a reconocer el significado del cuerpo en la vida intelectual y afectiva del hombre. Su interesante y a la vez hermoso libro *El cerebro y la mano creadora* nos hace ver claramente el sentido de la unidad del hombre. Deja Chauchard sentadas las íntimas relaciones entre corporeidad y espiritualidad al expresar: «Mi mano es una parte de mi cuerpo en la que se expresa mi individualidad, mi carácter, mis pulsiones afectivas, todo ello en base a modificaciones de su tono y de sus movimientos».

Su libro *Timidez, voluntad, actividad* nos hace ver, a su vez, la íntima relación entre la voluntad y la actividad, ligadas ambas al medio social. Señala que la actividad humana no puede darse aislada, porque es encuentro, colaboración con otros, acción, movimiento bajo la mirada de otros. Analiza igualmente la relación entre la voluntad y la acción, que

debe ser ejercitada ya que no ha sido dada al hombre como una cualidad acabada. La actividad como expresión de la voluntad es el medio eficaz para conocerse a sí mismo y saber utilizar mejor las propias posibilidades. Un estudio psicofisiológico profundo sobre la intervención del cerebro en los actos voluntarios y reflexivos lleva a aceptar la necesidad de ejercitarlos dentro del proceso educativo mediante el control de sí mismo y el conocimiento psicobiológico de uno mismo.

Por último, hace un detenido análisis del cuerpo pensante, cuerpo-espiritualidad, que reconoce en el cerebro la base material del poder reflexivo, y ofrece una serie de pautas de carácter psicofisiológico con el fin de alcanzar el desarrollo integral.

— Muchos otros estudiosos han planteado en diversos campos ideas valiosas que relacionan el cuerpo y la persona. Entre ellos mencionaremos aquellas vinculadas con la relajación, íntimamente ligada al tono muscular.

Aprovechando las experiencias legadas por los orientales sobre la relajación, muchos occidentales han forjado nuevas teorías o técnicas para su aplicación.

J.H. Schultz, (1969) neurólogo berlinés, por ejemplo, ha ido perfeccionando su obra relacionada con el entrenamiento autógeno conforme han ido avanzando los descubrimientos fisiológicos para aplicarlos en el campo psicosomático. Schultz formuló una técnica específica para lograr progresivamente el conocimiento de sí mismo y el despliegue de la personalidad. Trató igualmente de ejercitar la actitud sosegada y la tranquilización, que considera de mucha importancia para la actitud general frente a la vida. En su libro *Entrenamiento autógeno o Autorrelajación concentrativa*, Schultz, considera como factores básicos a desarrollar mediante el ejercicio, los siguientes: la postura, la oclusión de los ojos, la sintonización del reposo, el ejercicio del peso, la prueba del calor y, como complementarios, la tranquilización cardíaca, la respiración, etc.; cada uno de los cuales, profunda y científicamente estudiados, han contribuido a sentar pautas importantes en el desarrollo del proceso psicomotor.

Gerda Alexander, (1975) orienta su trabajo hacia la búsqueda de la «tensión armoniosamente equilibrada» que ella denomina *eutonía*. Su trabajo se orienta hacia la idea del cuerpo como unidad que requiere de su toma de conciencia para lograr su perfecto equilibrio y control. Para ello propone una metodología basada en *inventarios corporales, contactos, manipulaciones, posiciones de control* y movimientos alternados de

contracción y descontracción. Considera la autora que la unidad del cuerpo se **alcanza** gracias al equilibrio de las diferentes tensiones musculares, **neurovegetativas** y psíquicas, y otorga al ejercicio respiratorio singular **importancia**, porque, según dice, ayuda a controlar el sentido de la unidad corporal y permite darse cuenta, en cualquier momento, del estado general del sujeto.

Gerda Alexander ocupa, en el mundo actual, una posición sobresaliente en el campo de la **psicosomática**.

LOS REALIZADORES

Las bases científicas anotadas sirvieron para llevar a cabo realizaciones concretas en el campo de la educación psicomotriz; realizaciones que en sus **inicios** se desarrollaron exclusivamente en el campo terapéutico, como **reeducación**, para luego pasar a convertirse en una actividad educativa, con **objetivos** específicos y dirigida a niños ubicados dentro del campo de la «normalidad».

Entre los autores que iniciaron sus actividades en el campo de la **reeducación** podemos citar a Guilmain, quien, partiendo de los trabajos de Wallon, estableció las relaciones entre la función tónica y las funciones cinestésicas, y entre éstas y los defectos de carácter, y definió tipos **psicomotores** en relación con el temperamento.

Guilmain fue, así, el primero en establecer un paralelo entre el **comportamiento** psicomotor y el comportamiento general, a partir de lo cual, surgió la necesidad del examen psicomotor, dirigido a aportar **referencias** cualitativas y cuantitativas de las funciones del niño. Guilmain estableció tests de carácter motor y psicomotor que, hasta el inicio de la década de los setenta, han estado siendo revisados para aparecer resumidos hoy en su obra *La actividad psicomotora del infante*. Demostró tácitamente este investigador que el movimiento podía tener objetivos muy diferentes a los formulados por la educación física tradicional, los únicos que hasta entonces se utilizaban en el campo de la reeducación.

Muchos otros nombres podrían agregarse a la lista de los que han trabajado en este campo: Mira Stambak, de Ajuriaguerra, Zazzo, Romain, Picq, Vayer, La Pierre, Aucouturier, Bucher, Le Boulch, Kephart, Cratty, Luria, Vigotzky, etc. algunos de los cuales proyectaron su trabajo en el campo del niño normal. Trataremos de analizar en este trabajo algunos de los más significativos aportes, de manera que la aplicación de la

educación psicomotriz sea más científica y pedagógica, en beneficio del niño.

Pierre Vayer, sin duda alguna uno de los personajes más sobresalientes en el campo de la educación psicomotriz o educación corporal, situado en un principio en el lado específico de la reeducación, pasa luego, definitiva y categóricamente al campo de la «normalidad», donde formula valiosos conceptos y orientaciones pedagógicas con una base científica indiscutible. A través de sus interesantes y sugestivos libros *El diálogo corporal*, *El niño frente al mundo*, *El equilibrio corporal* y, el más reciente *La dinámica de la acción educativa para niños inadaptados*, Vayer establece un concepto dinámico de orden relacional, que plantea tres direcciones surgidas claramente el diálogo niño-mundo: cuerpo-mundo interior, cuerpo-mundo de los objetos y cuerpo-mundo de los demás. «Colocado el niño en una de estas tres situaciones, el pedagogo será capaz», dice, «de favorecer y desarrollar todas las capacidades del niño.»

Para Vayer, la educación corporal «ha dejado de ser una moda o técnica de reeducación, para formar parte integrante de las más actuales corrientes que conciernen a la educación del niño», y esto se debe a que las experiencias alcanzadas han permitido reconocer que «esos mismos modos de abordar al niño con limitaciones no podían estar reservados a la reeducación, sino que eran, asimismo, al mejor medio de prevenir la inadaptación del niño». Favorecer, pues, este proceso de reajustes que todo niño «normal» necesita en su vida es el objetivo fundamental de esta educación.

Vayer desarrolla, igualmente, el concepto de esquema corporal, resultado de las experiencias corporales vividas por el niño que, según expresa, «no coincide con el conocimiento del propio cuerpo, sino que representa la síntesis de toda la experiencia corporal en relación con los datos provenientes del mundo, relación que se mantiene en continuo cambio y reajuste a lo largo de toda la existencia».

En relación con la marcha pedagógica, Vayer señala la necesidad de establecer una correspondencia amplia y profunda entre ésta y las etapas del desarrollo del niño. Asimismo, demanda la actitud objetiva del educador y establece pautas, leyes pedagógicas, psicológicas, leyes generales y específicas de la educación psicomotriz. Finalmente, analiza exhaustivamente la acción educativa y las relaciones entre la actitud del adulto y las necesidades del niño; señala la existencia de dos formas de expresión del niño que no pueden estar divorciadas en la acción educativa: la expresión verbal y la expresión gráfica, ambas de enorme significado

en el desarrollo integral del niño. De este modo, su planteamiento educativo está en función del niño, de su proceso evolutivo, sus necesidades e intereses, y «no en función de tal o cual postulado o de tal o cual aprendizaje particular».

Para completar esta breve reseña sobre tan significativo aporte en el campo de la psicomotricidad, queremos mencionar dos aspectos que Vayer trata con especial detenimiento:

– *La educación psicomotriz* que, bajo el término de *educación-psicomotriz aplicada a los aprendizajes escolares*, busca específicamente facilitar el acceso del niño a los mismos y, otras veces, la superación de las dificultades de muy variada naturaleza que surgen en los niños de inteligencia «normal».

– *La formulación del perfil psicomotor*, que busca traducir «los niveles de respuesta del niño, evaluados en situaciones propuestas» por el adulto. «La personalidad del niño» dice Vayer, «no puede ser observada sino a través de su actividad motriz.» Con este fin ha reunido en una batería varios y diferentes tests, formulados por psicólogos de nota, que le han permitido colocar al niño en situación propicia para reconocer en él diversos aspectos de su personalidad y conformar con ellos un perfil psicomotor. «Mediante la observación de las conductas motrices y psicomotrices», señala el autor, «se manifiesta y observa la personalidad infantil y los problemas que se pueden plantear, de cualquier orden.» Las sugerencias que Vayer plantea en cada una de sus importantes publicaciones resultan de gran ayuda para que el profesor pueda adaptarlas a las distintas necesidades de sus educandos.

Le Boulch, (1970) resulta en el campo que él denomina concretamente como *educación por el movimiento* otro gran innovador. Sobre planteamientos de carácter psicomotor o psicocinético –lo que según él es en esencia lo mismo– reviste de ciencia y pedagogía el tradicional *adiestramiento físico*.

Le Boulch ha reaccionado acremente ante los métodos tradicionales de la educación física, que perpetúan la concepción dualista, tratan por todos los medios de perfeccionar el aprendizaje de gestos motores preestablecidos y buscan alcanzar la meta en el menor tiempo posible, sin interesarse lo más mínimo por las vivencias que puedan surgir en el ejecutante. Se apoya en Muchille para decir que este tipo de aprendizaje resulta de la adquisición de un hábito preciso, de la repetición de un mismo gesto, que busca la ejecución exacta de una tarea determinada, mientras

que la orientación dada a la actividad psicomotora consiste en desarrollar el dominio de todo tipo de situaciones, por medio del entrenamiento de la iniciativa, la plasticidad y la espontaneidad «todo lo cual», concluye Le Boulch, «conduce a facilitar la adaptación del niño» y favorece –agregamos nosotros– su capacidad creativa.

Asimismo, señala que, debido a esta circunstancia (la concepción dualista), la educación física ha ocupado un plano muy secundario con el contexto educativo: considerada en el nivel de desarrollo del músculo, se mantuvo segregada, queriéndolo o no, de las demás actividades educativas. «Sólo ahora, con los nuevos fundamentos científicos de la psicomotricidad, la educación por el movimiento podrá situarse en el lugar que le corresponde.»

«El método psicocinético equivale», expresa Le Boulch en su valioso libro *Educación por el Movimiento*, «a una auténtica educación psicomotriz, porque se apoya en una psicología unitaria de la persona y otorga un lugar preferencial a la experiencia vivida corporalmente. El proceso educativo cambia con ello su centro de gravedad y se sitúa en el corazón de la experiencia infantil, en sus necesidades e intereses, que se traducen en actividades cinéticas espontáneas, cargadas de vivencias.» «Valiosas experiencias», remarca el autor, «que no pueden ser reemplazadas por los tecnicismos del educador y que transfieren al propio niño la capacidad de decidir, explorar y dominar las situaciones que se plantean.»

Le Boulch se basa en la noción de *estructuración recíproca* y hace referencia nuevamente a Mucchielli para decir que «el mundo y yo se constituyen correlativamente y se estructuran recíprocamente». Por este motivo, orienta la ejercitación psicocinética en dos direcciones: una dirigida hacia sí mismo, recurriendo a la atención interiorizada, preconizada por Romain, y otra dirigida hacia el mundo exterior. Considera la importancia que posee la «dinámica de grupo en la actividad» e insiste en que el desarrollo integral de la persona sólo puede cumplirse si el sujeto tiene la suficiente oportunidad de relacionarse con los demás.

Le Boulch respalda sus formulaciones con los adelantos más avanzados de las ciencias psicobiológicas, neurológicas y de la psicofisiología, como fuentes desde donde surgen las nociones del propio cuerpo, el esquema corporal, la imagen del cuerpo, la actitud corporal, la estructuración espacio-temporal, etc., nociones que examinaremos más adelante.

Define la noción de *esquema corporal* como intención global o conocimiento inmediato de nuestro cuerpo, sea en estado de reposo o en movimiento, en función de la interrelación de sus partes y, sobre todo,

de su relación con el espacio y los objetos que lo rodean. Asimismo, señala las etapas de estructuración del esquema corporal y propone un programa educativo basado en:

- La afirmación de la lateralidad y orientación del esquema corporal.
- La toma de conciencia de las distintas partes del cuerpo, en busca de mejorar la actitud y el equilibrio.

El autor se ocupa, igualmente, del problema de las dificultades en el aprendizaje de la escritura, la lectura y de las matemáticas. Considera que, si junto a ella se destinara una parte del horario escolar a la educación psicomotriz asociada a ejercicios gráficos y de manipulación, se solucionarían muchos de los problemas de reeducación que presentan un gran número de niños.

El segundo libro de Le Boulch titulado *Hacia una ciencia del movimiento humano -Introducción a la psicocinética* resulta, igualmente, un documento extraordinario para quienes necesitan ahondar en el problema. Este trabajo tiene el singular valor de integrar muchos de los campos relacionados con el movimiento humano que, generalmente, han sido estudiados de forma aislada y de manera superficial en el campo de la educación física. Ofrece al maestro la oportunidad de formarse una perfecta síntesis de los estudios que convergen en este campo del movimiento. «La ciencia del movimiento humano», escribe Le Boulch, «debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad y desde allí, buscar el conocimiento de la complejidad de sus fenómenos.»

Estudia el lugar que ocupan las diferentes disciplinas científicas y los aportes de los grandes investigadores en los campos de la fisiología, la psicología, la sociología y la significación del movimiento en sus diferentes formas de manifestación dentro de los campos biológico, social y educativo.

Su último libro: *La educación psicomotriz en la escuela primaria* rechaza las orientaciones imperantes en el campo de la educación física, convertida casi totalmente en educación deportiva e insiste en «la importancia de relacionar la educación del cuerpo con los imperativos del desarrollo de la persona».

Los trabajadores de Vayer y de Le Boulch muestran coincidencias en sus fundamentos y orientaciones pedagógicas y constituyen las bases indispensables en el quehacer educativo.

A. Lapiere y B. Aucouturier, (1977) otros investigadores en este campo de la psicomotricidad, ofrecen valiosos y novedosos aportes. Los tres volúmenes publicados bajo la denominación de *Los contrastes - Estructuras y Ritmos y Matices* formulan una extraordinaria gama de actividades psicomotrices, destinadas específicamente a favorecer la interiorización de nociones y la afirmación de conocimientos de carácter cognoscitivo. Afianzándose en la idea de que la educación debe partir de la vivencia para llegar a desarrollar el pensamiento abstracto, fundamentan los valores de la educación vivenciada que parte de la psicomotricidad. Señalan el poder de los contrastes en la acción educativa y el sentido de las estructuras, de los ritmos y de los matices. En cada uno de estos libros se ofrece un rico fundamento científico y pedagógico para poder aplicar un caudal inusitado de posibilidades de ejercitación psicomotriz, destinado a facilitar al niño su acceso a los conocimientos, provenientes de los diferentes campos de la escolaridad.

Posteriormente a estas valiosas publicaciones, un cuarto libro titulado *Simbología del movimiento* ofrece conceptos nuevos y reajustados sobre lo realizado anteriormente. Aquí, los autores se retraen de su concepción inicial, que, como muy bien señalan, posee un acento «exageradamente racionalista» y muy cercana aún a los objetos educativos «tradicionales», para inyectar a su tarea educativa una fuerte dosis de afectividad. Nos hacen conocer la evolución acaecida en sus propios planteamientos al tratar de llegar a una mejor comprensión integral del hombre, lo que los ha llevado a apoyarse más profundamente en la vivencia corporal del niño, a un mayor ejercicio de su espontaneidad y de su potencial creativo cinético.

El movimiento—explican Lapiere y Aucouturier—simboliza pulsiones y conflictos de la persona, pero, al contrario de sus antecesores, que trabajan para llenar los déficits que el niño presenta, ellos lo hacen teniendo en cuenta lo que hay en el niño de positivo, interesándose y partiendo de lo que el niño sabe hacer y no de lo que es incapaz de hacer o de lo que el adulto quiere que sepa. El mejor método para ayudarles a superar sus dificultades, dicen, es hacérselas olvidar, ya que el centrar la atención en un síntoma es contribuir a fijarlo, a estructurarlo; su olvido, en cambio, posibilita mejor su desaparición.

En el capítulo destinado a la práctica pedagógica, los autores se declaran en incesante búsqueda del camino para desarrollar la creatividad del niño, teniendo como base su permanente observación y análisis de su comportamiento. Todo lo cual evidencia el gran respeto que les merece el niño

y su preocupación por brindar al profesor los medios más eficaces para conocerlo y ayudarlo a tomar conciencia de sus intereses, necesidades y potencialidades.

Al definir la actividad corporal espontánea como «la puerta abierta a la creatividad sin fronteras, a la libre expresión de las pulsiones a nivel imaginario y simbólico, y al desarrollo libre de la comunicación» nos hacen ver el significado que otorgan al proceso educativo, al que califican como *vivenciado*. Involucran así en la práctica pedagógica la dimensión afectiva, que en un principio no fue debidamente tomada en consideración.

La similitud de este planteamiento con lo formulado por Le Boulch en su segundo libro revela igualmente el cambio de enfoque de la educación psicomotriz, que en sus orígenes estuvo limitada al desarrollo de la inteligencia, con la exclusiva participación del sistema cortical, para, con esta nueva orientación, comprometer el sistema hipotalámico que es el que modula lo tónico-emocional. Integrada, de esta manera, la dimensión afectiva, vivencial, profunda y espontánea, cobra su verdadero sentido la educación del *ser entero* por medio de su cuerpo.

Gesell (1963) en los Estados Unidos, con sus estudios e investigaciones de psicología descriptiva, revela la importancia de la motricidad corporal, de la destreza de manos, y de los juegos y pasatiempos, lo cual constituye también un valioso aporte para conocer al niño a lo largo de su proceso evolutivo.

Kephart, (1971) a su vez, se ha ocupado detenidamente de la importancia de los aprendizajes motores y de la activación sensorial del niño frente a los aprendizajes escolares. Llega a la conclusión que la mayoría de los niños son introducidos en el campo de los aprendizajes antes de haber adquirido el nivel de maduración nerviosa necesaria. Insiste en la necesidad de ayuda para la adquisición de ciertos prerrequisitos que han de facilitar tales aprendizajes.

Cratty, (1982) genuino representante de la escuela norteamericana en este campo, basa sus investigaciones en las relaciones tácitas entre el funcionamiento intelectual y las actividades motrices. Sus innumerables publicaciones, por ejemplo: *Inteligencia en acción*, *Juegos didácticos activos*, *Motricidad y Psiquismo en la educación y el deporte*, *Desarrollo perceptual y motor en los niños*, ponen claramente de manifiesto la importancia del movimiento en la primera infancia y su preocupación por motivar el aprendizaje del niño, tanto en el de inteligencia normal como en el retardado, por medio de la actividad corporal. Cratty ha desarrollado también un modelo para el estudio de la maduración de las actividades

intelectuales, perceptivas, del lenguaje y de las habilidades motoras de los niños.

R. Singer, (1972) también norteamericano, realiza actualmente serias investigaciones para demostrar la importancia del movimiento en el desarrollo integral del niño. Desde la publicación de su primer libro *El dominio psicomotor*, en el que participan varios autores para dar a conocer la naturaleza, complejidad y diversidad del campo en referencia, muchos otros trabajos, muy difundidos hoy, se ocupan de la importancia de la motivación y del desarrollo perceptivomotor en todas las actividades del hombre: escolares, deportivas, laborales, etc.

Singer ha elaborado un modelo de instrucción en el que se establece, con gran rigor, los pasos a seguir desde el momento en que se identifican objetivos a alcanzar hasta la evaluación de la conducta formativa. Los profesores encontrarán en este modelo una interesante organización para su proceso enseñanza-aprendizaje.

La **Escuela Soviética** también está presente en este campo de la psicomotricidad con notables especialistas. Trataremos de sintetizar sus aportes, refiriéndonos a los trabajos de Luria, Vigotsky y Bernshtein, trabajos orientados desde una perspectiva materialista de la evolución, se basan en que es por la acción práctica y concreta que se forma la conciencia del niño. Conciencia que refleja su propia historia, surgida en su relación con el mundo exterior, materializada en la acción y el movimiento, y en la que están representadas las sensaciones y las percepciones con las cuales la conciencia se ha venido organizando y autorregulando.

Fonseca y Mendes, (1987) en su interesante libro *Escuela, Escuela*, quién eres tú, refiriéndose a la escuela soviética, explican que el movimiento, como unidad psicomotora, es el elemento desde el cual el niño organiza las sensaciones y las percepciones, al tiempo que va reteniendo esa vivencia histórica que le permite conocer, comprender y comprenderse.

Los planteamientos de la escuela soviética señalan que el desarrollo del niño no resulta, exclusivamente, de una perspectiva biológica, tal como se ha señalado líneas arriba, sino que dicho desarrollo es activamente guiado por la experiencia social, lo que significa que la evolución del niño está condicionada por la interacción con el adulto socializado. Interacción que, en sus orígenes es dependiente directa del *lenguaje corporal*, no verbal (sostenido ya por Wallon y de Ajuriaguerra), el cual, más tarde, convertido en lenguaje verbal, va a afianzar la comunicación adulto-niño, hasta llegar

a transformarse en medio de autorregulación y control de los comportamientos, origen de la evolución de su pensamiento.

Igualmente, esta escuela afirma que las relaciones con el mundo exterior son exclusivamente relaciones de sociabilidad, originadas obviamente en sus inicios en las relaciones con la madre, como representante del adulto socializado. El niño al nacer, como dependiente social, cifra su éxito en la riqueza de su socialización. Por otro lado, sin medios de acción, esto es, sin motilidad, el niño y el hombre en general no podrían adaptarse a las circunstancias, ni satisfacer sus necesidades.

Lo que caracteriza al desarrollo del niño, dicen los soviéticos, es la interiorización de las adquisiciones extrabiológicas y, con ellas, la apropiación de la experiencia sociohistórica de los adultos, esto es, su humanidad. Son estas condiciones expresas las que convierten al niño en un ser social y cuya relación con el adulto, representado siempre por la figura materna, le va a permitir una reedición sociohistórica y biosocial. En consecuencia, el niño está no solamente sometido a las leyes biológicas, sino, en igual medida, a las leyes sociohistóricas. Se deduce de todo esto que el desarrollo psicomotor del niño se cumple bajo los factores dialécticamente dependientes: lo biológico y lo social, dos aspectos que se procesan a través y por intermedio del cuerpo, esto es, en la actividad corporal del niño. También aquí, esta actividad o movimiento corporal se constituye en unidad psicomotora o, tal como lo señalan los autores soviéticos, en unidad sociomotora, puesto que es a través de ella, que el niño va adquiriendo actitudes y comportamientos que le servirán para vivir mejor en sociedad.

Entre los principales estudiosos de este campo están Luria, Vigotsky, Bernshtein, Elkonin, etc. Nosotros aquí nos ocuparemos de los estudios e investigaciones hechos por Luria y Vigotsky, y Bernshtein, estudios que han trascendido en el campo educativo internacional.

Luria (1979) da gran importancia a lo que él llama analizadores exteroceptivos y propioceptivos. Considera que el movimiento es el resultado de la información dada por éstos, para, posteriormente, ser trabajada por una actividad analíticosintética del córtex; lo que significa que pensamos el mundo material y concreto a través del movimiento.

Expresa, igualmente, que desde el primer día de vida el movimiento asegura la maduración del sistema nervioso, siendo, simultáneamente, la materialidad en la que se asienta la historia de cada uno.

«El cuerpo», dice este autor junto con Vigotsky, «es la parte material del ser humano y, por ello, contiene el sentido concreto de todo

comportamiento histórico de la humanidad. El cuerpo», nos dicen, «es el hábitat de la inteligencia.» El ser humano habita el mundo exterior con su cuerpo, que surge como un *dispositivo espacial* corticalmente organizado, en el cual y a partir del cual el hombre concentra y dirige todas sus experiencias.

Luria destaca la importancia del movimiento en el desarrollo psicológico del niño. Señala cómo desde el inicio de la vida, el movimiento es el que va a crear los *inputs* necesarios por la necesidad de un soporte o *background*, sobre el que se puedan asentar todas las estructuras perceptivas que, a su vez, permitirán al hombre ser un animal capaz de realizar movimientos intencionales, voluntarios.

Los estudios de estos renombrados científicos soviéticos, hechos en el campo experimental, están muy ligados al estudio de los «mecanismos del cerebro y de sus relaciones con las manifestaciones concretas del psiquismo humano», esto es, en relación a los vínculos establecidos entre el córtex y el movimiento. Luria, en particular, llega a afirmar que pensamos el mundo exterior de una manera material y concreta, a través del movimiento, y es en él donde se asienta la historia personal de cada uno.

El movimiento, agrega el autor citado, como comportamiento intencional, no es el resultado de contracciones musculares puras, sino una respuesta a una causa exterior (*input*), integrada y conservada por una actividad superior de análisis y síntesis, que se mantiene bajo la forma de una acción o gesto humanizado (*output*). «El cuerpo surge como una parte material del ser humano y, por lo mismo, contiene el sentido concreto de todo el comportamiento histórico de la humanidad.»

En sus trabajos experimentales, Luria demuestra, con encefalogramas y electromiogramas, que las áreas motoras están en interacción con las áreas sensoriales, cuya maduración está en función de la experiencia de la vida. Áreas que, en acción integrada, son las responsables de los movimientos complejos voluntarios, necesarios para cualquier tipo de aprendizaje. En estos movimientos tiene especial valor la cantidad de estructuras aferentes que caracterizan el sistema nervioso del hombre, resultado, no tanto de la disposición orgánica innata como de las adquisiciones constantes que extrae de su relación con el mundo.

Luria nos da a entender que, a través de la creciente organización cortical del movimiento, tal vez no sea posible separarlo del pensamiento y que éste sea consecuencia de aquél como resultado. Fonseca y Mendes consideran que el pensamiento sería el movimiento (de ideas) sin acción

muscular, mientras que el movimiento (físico) sería un pensamiento en acción.

Bernshtein, (1967) otro investigador de renombre, fisiólogo y biomecánico soviético, se ha dedicado al estudio de la conducta humana, a la luz de la cibernética. Ha sido también uno de los más empeñados defensores de la importancia del control y la regulación de los movimientos voluntarios, como medio para la maduración del sistema nervioso.

Para el autor, el conocimiento es adquirido, de un modo general, por intermedio de la práctica vivida y concreta, y coincide con Luria en que la práctica lleva a la regulación y coordinación de los movimientos automáticos; afirma además que la separación dualista niño-objeto no existe, como tampoco existe el dualismo niño-mundo.

Bernshtein ha formulado un modelo de autorregulación de la conducta (acción), en el que señala la importancia del proceso de elaboración que siguen los estímulos externos e internos, tratados de inmediato en áreas primarias y, posteriormente a su coordinación, en áreas secundarias, lo que sólo así, dice, permite la organización del movimiento humano. Cualquier movimiento voluntario surge como una respuesta a un problema a resolver, y, salvo los movimientos utilitarios del quehacer diario, impone modulaciones intelectuales que van a solicitar sucesivamente:

- Un modelo de la experiencia anterior (pasado).
- Un modelo de recepción, integración y comprensión de la situación exterior (presente).
- Un modelo pragmático de la acción que se va a desarrollar (futuro).

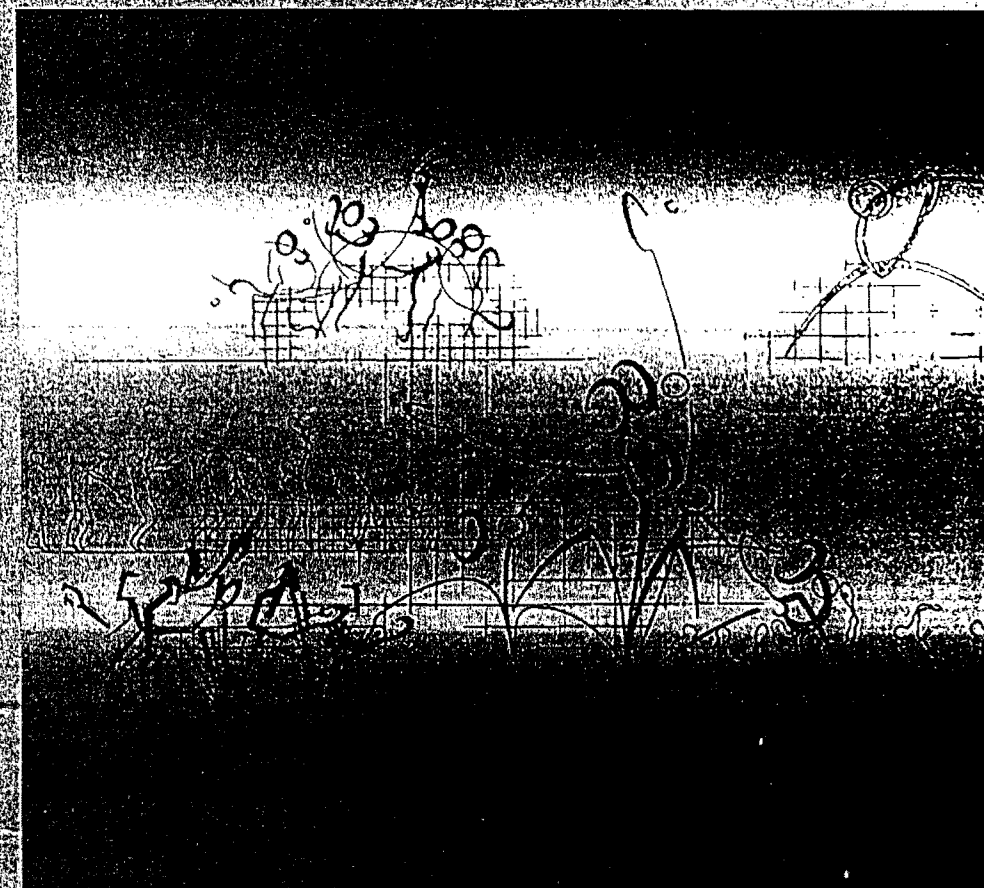
En consecuencia, las decisiones sobre la conducta incluyen varios grados de inhibición y, al mismo tiempo, grados de facilitación, de liberación, que en su conjunto, constituyen la verdadera autorregulación de la conducta (acción), incluyendo todos los reajustes motores correspondientes.

Otros enfoques de los estudios realizados por Bernshtein se relacionan con: la concepción cibernética de la psicomotricidad y del aprendizaje; la programación de la conducta; el papel de la información y su importancia en la coordinación; la representación mental del movimiento y su comando interno y externo, entre otros. El lector podrá recurrir a la bibliografía (en inglés) que este autor posee, para ahondar en estos interesantes y sorprendentes planteamientos surgidos de la investigación soviética.

Le Boulch, Jean (2001), "Ciencia del movimiento humano y educación", en *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*, Barcelona, INDE, pp. 135-141.

El cuerpo en la escuela en el siglo XXI

Jean Le Boulch



INDE
Publicaciones

Coordinador General: Héctor Alberto Turrubíartes Cerino
Correo electrónico: inde@sep.edu.mx

3.1. La ciencia del movimiento humano es una ciencia específica (15)

Varias ciencias, como la fisiología, la anatomía funcional, la biomecánica, la sociología, la etnología, la psicología, etc. se interesan ocasionalmente por este objeto de investigación. Pero para ninguna de ellas el estudio del movimiento representa un aspecto central. Por consiguiente, siempre está sometida a la finalidad y el proceso metodológico propio de la ciencia fundamental de la que depende.

Nuestro punto de vista es diferente. La ciencia del movimiento humano tiene su propio método, adaptado a su objeto particular que es la utilización del movimiento como medio de desarrollo de la persona.

Debe basarse, según el caso, en las ciencias humanas o las ciencias biológicas.

3.2. La ciencia del movimiento debe partir de la existencia corporal como totalidad y como unidad

Una ciencia del movimiento de inspiración cartesiana tiende a remontarse a lo complejo a partir de lo simple, es decir, que tras haber diseccionado el cuerpo humano articulación por articulación, hay que volver a darle vida.

Por el contrario, nosotros pensamos que la ciencia del movimiento tal como la concebimos consiste en aprehenderla como dato inmediato y considerar el cuerpo como unidad primordial.

"Las reacciones de un organismo no son cascadas de movimientos elementales, sino gestos dotados de una unidad interior" (Goldstein).

La conducta intencional que se expresa mediante sus movimientos está ligada, pues, al significado que toma la situación para la persona. Es este criterio de significación el que servirá de base para nuestra clasificación de los movimientos. A este respecto, hay que distinguir:

- La acción eficaz en dirección al medio correspondiente al carácter operativo del movimiento. En este caso, hablaremos de acción motriz.
- La expresividad de la mímica, los gestos y las actitudes que traduce la vivencia afectiva de la persona. La expresividad se convierte en comunicación cuando la persona quiere traducir corporal e intencionadamente a otro lo que siente. Las reacciones expresivas del cuerpo, asociadas con el lenguaje verbal, corresponden al paralenguaje.

3.3. La ciencia del movimiento humano es una ciencia aplicada

La prolongación legítima y necesaria de una ciencia del movimiento humano es aspirar, a través de esta expresión de la conducta, a una intervención en los campos prácticos pertinentes. Para progresar, el método científico debe oscilar constantemente entre la formulación racional de hipótesis y la confrontación con lo real. La credibilidad científica de la teoría viene conferida por la confirmación práctica. En caso de fracaso, es necesario aportar las modificaciones adecuadas a la teoría inicial.

La aplicación propuesta por esta obra concierne a toda la escolaridad e implica la articulación con el conjunto de disciplinas pertenecientes a las ciencias de la educación.

3.4. El organismo, sistema autónomo, sólo puede desarrollarse mediante la interacción con su entorno

El yo, como la situación, sólo puede definirse dentro y para esta relación. La acción en el medio, condición de la adaptación a lo real y factor del desarrollo, precede a la reflexión y es su condición.

Esta orientación está en el eje de la reflexión fenomenológica que da prioridad a la acción sobre el pensamiento del que es soporte. Este tema fue recuperado en biología por Laborit, que lo explica claramente:

"El sistema nervioso está vuelto hacia la acción y el pensamiento situado en lo alto de la cadena está ahí sólo como último medio sofisticado para hacer la acción más eficaz".

La autonomía del pensamiento pasa por la autonomía motriz. Las condiciones de la interacción con el ecosistema representado por el entorno siguen varias fases:

- La relación del cuerpo con el mundo es inicialmente de naturaleza afectiva. La organización y el equilibrio energético se modularán a través del diálogo tónico vivido con la persona materna. La aportación de Freud, que subrayó la importancia de esta experiencia corporal como catalizador del desarrollo, es, en este sentido, insustituible. El campo de la relación afectiva se prolongará y se enriquecerá en el intercambio con los miembros de la constelación familiar y la interacción en el interior de los grupos en los que participa la persona.
- La relación con el entorno material representado por el espacio-tiempo y los objetos es un tiempo importante de la inserción en lo real, fundamental en el equilibrio de la persona afectiva y racional.
- El entorno no es sólo un entorno material y de personas, sino también el de una cultura y de sistemas institucionales a los que la persona debe adaptarse. A la inversa, adaptándose a él se beneficia de esta aportación. Pero esta aportación cultural hace las veces de alimento y no de semilla.

3.5. La educación por el movimiento se basa en el análisis funcional

La psicocinética, que se inscribe en las ciencias de la educación, se basa en las ciencias humanas para definir sus finalidades. Sin embargo, para aportar soluciones concretas a los problemas que plantea la utilización educativa del movimiento, el recurso a la biología, y más específicamente a las neurociencias, es indiscutible.

a) *El organismo como sistema autónomo.* Nuestro análisis funcional concernirá al sistema orgánico total, somático y mental. Las funciones de nutrición proveen al organismo de energía y su llegada a la madurez es necesaria para el desarrollo del módulo psicomotor. En el momento de la pubertad, las funciones genitales ya maduras conllevarán una reorganización completa de la función energética.

Nuestra entrada en el sistema se hará por el movimiento, componente del módulo psicomotor. En psicolingüística, la entrada se hace por el lenguaje.

Este tipo de análisis permite comprender la importancia del factor tiempo para definir la estrategia de la intervención. Si la educación se inicia en el nacimiento, estamos en una situación de educación psicomotriz metódica, que aportará una ayuda a la organización funcional respetando la programación genética. Con la perspectiva de una intervención en otro estadio del desarrollo, será necesario tener en cuenta la situación real del sistema en el momento de la intervención. Es lo que designamos con el término de psicomotricidad inductiva.

b) *El modelo psicomotor.* Nosotros adoptamos la concepción de Fodor (16): cada módulo tiene sus propias leyes de funcionamiento. Así, pues, los diferentes módulos interactúan globalmente en el interior de un sistema.

El conjunto modular psicomotor, indisociable, está compuesto por:

- El músculo órgano del movimiento, en sus dos componentes tónico y fásico.
- El conjunto de receptores sensoriales que captan la información exterior.
- El músculo como soporte de uno de los aspectos de la información propioceptiva.
- El sistema nervioso central.

El rechazo del concepto de "conducta motriz" se justifica con este análisis que nos obliga a integrar la actividad muscular en el funcionamiento del conjunto del módulo.

c) *El papel del sistema nervioso central:* "Actuar, clasificar la información e interpretarla"²⁰. Esta vasta red de comunicación con sus centros de tratamiento de la información desempeña dos papeles esenciales en el organismo:

- En el ámbito interno, coordina las funciones somáticas y es el soporte de las funciones mentales.
- En el ámbito externo, es un sistema abierto al exterior.

Regula, pues, el intercambio entre la estructura interna y el entorno en el proceso de adaptación. En particular, capta la información a partir de la cual, habida cuenta de la situación del sistema interno, define la respuesta del organismo, es decir, la acción en el medio.

Es la función operativa. Se expresa a través de dos funciones instrumentales:

- La función lingüística.
- La función relativa a la buena coordinación de movimientos.

En nuestra concepción funcional es imposible estudiar de manera lineal cada una de estas funciones. Ello no obstante, el lenguaje está más ligado a las funciones cognitivas y el movimiento operativo a las funciones psicomotrices.

El conjunto de funciones operativas depende de otra función más primitiva de naturaleza energética asegurada por el sistema difuso. Esta parte del sistema nervioso central transporta no información como el sistema nervioso operativo, sino energía. Esta función energética se ejerce en dos sentidos: hacia el conjunto de la musculatura lisa y estriada, en la cual mantiene un tono intrínseco (tono básico) y hacia el córtex cerebral en el cual determina cierto umbral de vigilancia. Representa una auténtica función psicomotriz corporal y mental.

Existen, pues, dos subestructuras dentro del sistema nervioso central, una que transporta energía y otra que transmite informaciones ascendentes (sensoriales) y descendentes (motrices). Entre ambos flujos de información se interponen centros de decisión. Su organización es jerárquica e incluye tres niveles de deci-

20. Laborit.

sión. Cada nivel reacciona de manera específica y determina tres tipos de respuesta:

- El acto reflejo.
- Los movimientos automáticos cuya programación resulta de un aprendizaje posterior.
- Los movimientos que llamaremos intencionales.

d) *La vertiente mental de la psicomotricidad funcional: emotividad y cognitividad* (17). En el ámbito de las funciones mentales concomitantes, de las funciones motrices, el sistema difuso está ligado a las funciones afectivas y a la emoción. Las funciones cognitivas están ligadas al sistema nervioso operativo del que depende a la vez el lenguaje y el control de "la acción motriz".

La emoción representa un aspecto complejo de la conducta cuyo centro es el cuerpo en su componente motriz tónica origen de las reacciones de naturaleza expresiva:

- Mímicas, modificaciones posturales, gestos.
- Manifestaciones neurovegetativas: rubor, palidez, aceleración cardíaca, respiratoria, sudor...
- Modificación de la voz.

Estas reacciones corporales observables tienen asociados fenómenos mentales conscientes (afectos, sentimientos) o inconscientes a partir de los cuales se desarrollan estados de motivación o inhibición, componentes de la intencionalidad o la pasividad.

El sistema nervioso neuromodulador descrito por Laborit está representado por la articulación entre el sistema reticular difuso y las estructuras límbicas que desempeñan el papel de comparador. Permiten evaluar la capacidad del entorno para satisfacer o no las necesidades del organismo. Por ello desempeñan un papel fundamental en la evolución de las actitudes afectivas relativas a los distintos componentes del entorno. De esta experiencia emocional dependerá la evolución de la función energética hacia más actividad o pasividad, incluso hacia la inhibición de la acción descrita por Laborit.

La intervención de la cognitividad en el movimiento puede ser limitada y no da cuenta de la totalidad de la actividad motriz ope-

rativa. Existen, pues, modos más primitivos de respuesta que recurren a integraciones sensoriales que se sitúan en el nivel reflejo o automático.

La experiencia corporal vivida requiere lo que llamamos la función de ajuste global que no implica necesariamente la intervención de la cognitividad. El paso del esquema corporal inconsciente al esquema corporal consciente por el esfuerzo de interiorización hace posible la emergencia de la imagen del cuerpo operativo.

Esta representación mental del propio cuerpo será el soporte de la programación consciente de los propios movimientos que corresponde a lo que llamamos el ajuste cognitivo que hace posible una verdadera autonomía motriz. Esta adquisición no cae por su propio peso. Necesita una educación del esquema corporal a través de una educación psicomotriz metódica. Partimos, pues, de la hipótesis de que la organización de la motricidad operativa implica la utilización de dos conjuntos de funciones distintas: las funciones psicomotrices y las funciones cognitivas no reducibles una a la otra, pero en constante interacción. Esta interacción se efectúa desde abajo hacia arriba (*bottom up*) y permite la emergencia de una cognitividad que permite el acceso del sujeto a una fiel imagen de la realidad. También se realiza de arriba abajo (*up down*) haciendo posible una motricidad controlada y creativa alumbrada por una programación mental intencional. La educación psicomotriz debe asegurar la unión de sus dos conjuntos funcionales. Para ello, hay que conceder una atención prioritaria a las funciones psicomotrices energético-afectivas de las que depende el equilibrio emocional origen de la motivación y la intencionalidad y necesaria para el ejercicio de la función de vigilancia, soporte de las diferentes formas de atención.

Bibliografía

- (1) WALLON H., *L'évolution psychologique de l'enfant*, A. Colin, Paris 1941; Importance du mouvement dans le développement psychologique de l'enfant, *Revue Enfance*, 1956.
- (2) SEURIN P., *Vers une éducation physique méthodique*, Ed. L'homme sain, 1949.

gigal, José María (1972). "Bases antropofilosóficas para una educación física", en *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires, Kapelusz.

CULTURA INTELECTUAL Y CULTURA FÍSICA

José M. Cagigal

Edición dirigida por los profesores
Ramón C. Muros y Frauke Hinkelbein

75

ANIVERSARIO DE LA
EDITORIAL
KAPELUSZ

EDITORIAL
KAPELUSZ
MORENO 172 BUENOS AIRES

Todos los derechos reservados por:
EDITORIAL KAPELUSZ, S.A.
Buenos Aires.

© 1979

Hecho el depósito que establece la ley 11.723.

Publicado en abril de 1979.

LIBRO DE EDICIÓN ARGENTINA. Printed in Argentina.

La EDITORIAL KAPELUSZ S.A. dio término a la presente tirada de la primera edición de esta obra, que consta de 3.500 ejemplares, en el mes de abril de 1980, en D.K.L. Hueco Offset, Ponsomby 966, Buenos Aires.

K—17.356

BASES ANTROPOFILOSÓFICAS PARA UNA EDUCACIÓN FÍSICA

Existen planteamientos rigurosos, consecuencia de diversos grados de exploración, desde los niveles de teoría de la ciencia hasta las prospecciones sociológicas acerca de identificación de propósitos por parte de profesionales o de estudiantes de educación física, o de escolares que la reciben, o acerca de las expectativas de unos y otros, pasando por los procedimientos de investigación sociológica a base de diferenciación semántica.

Un tema tan complejo como todo lo que se encuadra dentro de un concepto tan amplificado y distorsionado como el de "educación", especificado por otro u otros tales como "física" o "movimiento", a su vez complejísimo y en alguna manera indefinibles, es difícil que pueda ser reducido a un esquema general —lógico y progresivo— de fines, objetivos, contenidos. Por ello todo intento de estructuración y estratificación resulta incompleto, discutible, a veces desalentador. Esta es la razón por la que algunos autores prefieren simplemente enumerar los contenidos de la educación física (o educación por el movimiento), yuxtaponiendo en listas, aunque sean largas, objetivos, fines, contenidos, sin diferenciación de niveles. Sin embargo, todo lo que sea esforzarse con rigor y a partir de los hallazgos de diverso nivel científico o teórico existentes —mucho más numerosos y valiosos de lo que el mundo de la cultura y de la ciencia en general opinan e incluso de lo que la mayor parte de actuales profesionales de la educación física ajenos a los últimos esfuerzos de teorización sospechan— por estructurar una teoría de los contenidos de la educación física, debe ser estimulado¹.

Uno de los planteamientos teóricos, bastante aceptado en el momento actual, es el elaborado por un grupo de expertos bajo el auspicio de la "American Alliance for Health, Physical Education and Recreation" de Estados Unidos², la cual enumera, tras metódicas comprobaciones, veintidós factores o propósitos generales identificadores del contenido de la educación física. Estos factores u objetivos están englobados en tres grandes metas:

1. *El hombre dueño de sí mismo.*
2. *El hombre en el espacio.*
3. *El hombre en el mundo social.*

En este esquema se reparten los veintidós factores deseados de la educación física³.

¹ Es triste todavía comprobar cómo la concesión de nivel científico que muchos científicos admiten para la educación física no pasa de respetar sus ciencias-soporte, tales como la Medicina (Fisiología, Anatomía, Higiene) o a lo sumo algunas líneas de Psicología Aplicada, ignorando que desde hace años se ha conformado una gran ciencia del movimiento, que ya no es la suma de las ciencias del hombre en la especial coyuntura del movimiento, sino todo un vasto sistema de estudios con objeto científico propio y específico, el hombre que se mueve o capaz de moverse y en cuanto tal "hombre se-moviente", con todas las implicaciones a distintos niveles, desde los micro-somáticos (procesos bioquímicos, etc.) hasta los macro-somáticos e incluso psicológicos, los psico-sociales, sociológicos, sociopolíticos, con propia metodología y con un nada desdeñable "corpus" vigorosamente creciente.

² A. E. JEWETT en *Actas del Seminario Internacional de Psicopedagogía del Deporte*, Karlsruhe, octubre-1975.

³ I. EL HOMBRE DUEÑO DE SÍ MISMO: El hombre se mueve para satisfacer su potencial humano de desarrollo.

- a) *Eficiencia fisiológica:* El hombre se mueve para mejorar y mantener sus capacidades funcionales.
 1. *Eficiencia cardiopulmonar:* El hombre se mueve para mantener y desarrollar el funcionamiento circulatorio y respiratorio.
 2. *Eficiencia mecánica:* El hombre se mueve para desarrollar y mantener su capacidad y efectividad de movimiento.

Teniendo en cuenta estos y otros resultados obtenidos en parecidas investigaciones⁴, puede ser esclarecedor situarse a un nivel de reflexión que arranque de la realidad unitaria antropológica que es el mismo hombre —sujeto receptor de la acción “educación física”— y, teniendo en cuenta el cometido específico de esa educación física y su instrumento antropológico-natural, el movimiento, y, por otro lado, el entorno en el que el hombre es echado a vivir y en cuya relación se convierte en convividor (el hombre no sólo ha de estar en, sino ha de vivir con, con-vivir con su entorno), establezca, situándolos en sus diversos niveles, primero los grandes fines, luego los objetivos concretos y finalmente los contenidos. La comprobación de la fundamental coincidencia que la lista de objetivos y contenidos deducidos de este planteamiento teórico-antropológico tengan con los factores

3. *Eficiencia neuromuscular*. El hombre se mueve para desarrollar y mantener su funcionamiento motor.
- b) *Equilibrio psíquico*: El hombre se mueve para conseguir una integración personal.
 4. *Gusto por el movimiento*. El hombre se mueve porque obtiene placer de sus experiencias de movimiento.
 5. *Conocimiento propio*. El hombre se mueve para ganar comprensión y apreciación de sí mismo.
 6. *Catarsis*. El hombre se mueve para liberar tensión y frustración.
 7. *Reto*. El hombre se mueve para probar su coraje y capacidad.
- EL HOMBRE EN EL ESPACIO**: El hombre se mueve para adaptarse y controlar el ambiente físico que le rodea.
 - c) *Orientación espacial*: El hombre se mueve en relación consigo mismo, en las tres dimensiones del espacio.
 8. *Conciencia*. El hombre se mueve para clarificar su concepción acerca de su propio cuerpo y su posición en el espacio.
 9. *Situación*. El hombre se mueve de muy diversas formas para desplazarse o proyectarse.
 10. *Relación*. El hombre se mueve para regular la posición de su cuerpo en relación con las cosas y personas que le rodean.
 - d) *Manejo de objetos*: El hombre se mueve para dar impulso y absorber la fuerza de objetos.
 11. *Manejo de peso*. El hombre se mueve para soportar, resistir o transportar masas.
 12. *Proyección de objetos*. El hombre se mueve para propulsar y dirigir una gran variedad de objetos.
 13. *Recepción de objetos*. El hombre se mueve para interceptar una variedad de objetos, reduciendo o atenuando su inercia.
- II. EL HOMBRE EN EL MUNDO SOCIAL**: El hombre se mueve para relacionarse con los demás.
 - e) *Comunicación*: El hombre se mueve para compartir ideas y sentimientos con los demás.
 14. *Expresión*. El hombre se mueve para conducir sus ideas y sentimientos.
 15. *Clarificación*. El hombre se mueve para facilitar el significado de otras formas de comunicación.
 16. *Simulación*. El hombre se mueve para crear imágenes o situaciones supuestas.
 - f) *Interacción grupal*: El hombre se mueve para funcionar en armonía con los demás.
 17. *Trabajo en equipo*. El hombre se mueve para cooperar en la consecución de metas comunes.
 18. *Competición*. El hombre se mueve para conseguir metas individuales o grupales.
 19. *Liderato*. El hombre se mueve para influir o motivar a los miembros del grupo para la consecución de metas comunes.
 - g) *Implicación cultural*: El hombre se mueve para tomar parte de actividades de tipo motor que constituyen una parte importante de su sociedad.
 20. *Participación*. El hombre se mueve para desarrollar su capacidad de tomar parte en las actividades motoras de su sociedad.
 21. *Apreciación del movimiento*. El hombre se mueve para llegar a tener conocimiento y apreciación de los deportes y las formas expresivas del movimiento.
 22. *Comprensión cultural*. El hombre se mueve para comprender, respetar y fortalecer su herencia cultural.

⁴ Puede citarse entre los trabajos más recientes el publicado en la revista “Sport wissenschaft” por DIETER BRODTMANN y WANFRED KLEINE-TEBBE, los cuales, ciñéndose a los objetivos de la educación física en la enseñanza primaria, resumen en cuatro grandes prioridades los veinticinco cometidos que recogen en su trabajo. Estos son los cuatro grandes prioridades: 1) Compensación de esfuerzos físicos y psíquicos actuales; 2) Recuperar omisiones de diversos tipos; 3) Capacitación planificada como preparación para cumplir misiones presentes y futuras; 4) Oferta de oportunidades para la acción autónoma (D. BRODTMANN y M. KLEINE; *Aufgaben des Sportunterrichts im Primarbereich* en “Sportwissenschaft”. 7, 1, 1977).

fijados por método de convergencia semántica y correcciones factoriales será aceptable prueba de su validez. Por ello se puede considerar útil haber hecho referencia a uno de estos estudios típicos antes de proceder a la exposición teórica.

Sea cual fuere la concepción filosófica del hombre, lo mismo a partir de las teorías que acentúan el hipostasismo individualista como en las que ignoran la entidad individual humana en aras de una prioridad histórico-comunitaria (sea en su vertiente dialéctico-materialista como en su vertiente dialéctico-idealista), nos topamos con una sustancial realidad: hay individuos-hombre y hay sociedad-hombre. No sabemos si en un futuro lejano la sociedad, la colectividad, habrá devorado al hombre individual, o si los individualismos habrán hecho desaparecer las estructuras sociales derivadas de la relación humana. Hoy, lo mismo que hace cinco mil años y lo mismo que, por lo menos, en un futuro próximo, el hombre vive y seguirá viviendo inmerso en la bipolaridad individuo-sociedad. Todo hecho cultural, todo hecho educativo en la base de la cultura, deberá tener en cuenta ambas realidades.

Un planteamiento general de una “educación física” deberá partir, por consiguiente, de este doble patrón inspirador y corrector de toda realidad cultural y educativa: el individuo humano y la sociedad.

Las dos grandes realidades antropológicas de las que hay que partir para una identificación de la cultura física —de la que la educación física es parte propedéutica— son:

- 1) el *cuerpo*, y
- 2) el *movimiento*⁵

1. El individuo conoce el mundo que le rodea a partir de su entidad corporal. El cerebro, que trae innumerables posibilidades de realización futura, a partir de sus capacidades recibidas genéticamente estructura sus patrones básicos vitales mediante experiencias sensoriales. El célebre axioma “*nihil est in intellectu quod prius non fuerit in sensu*” (“nada existe en la mente que antes no haya estado en los sentidos”) vuelve a ofrecerse como uno de los grandes principios a tener en cuenta en toda manipulación antropológica —tal es toda educación, por liberal y abierta que se plantee—. Sensorial, perceptual, es decir, *corporal*, *físico* es todo comienzo de contacto con el mundo. Desde el comienzo de la vida, pues, es menester tener una atención primordial a toda la constelación corporal. De hecho la verdad elemental de la misma vida se impone: cuando el niño nace, la primera educación que recibe es ante todo corporal, física. El ginecólogo actúa, ayuda a sacar, manipula; se prodigan los cuidados posturales. Este esmero ya desde los primeros tratamientos al neonato revela una transmisión afectiva, incluso, podríamos admitir, rudimentariamente intelectual; el cerebro infantil estructura sus básicos patrones de conducta a partir de esas satisfacciones o insatisfacciones, conflictos o estímulos enriquecedores, que se le transmiten desde su primera existencia extrauterina a través de un tratamiento corporal.

⁵ En el ensayo *Cultura intelectual y cultura física* he esbozado este planteamiento antropológico, que aquí intento desarrollar de manera un poco más completa. Prefiero inicialmente respetar, aunque ello suponga repetición, las formulaciones allí amagadas.

Pero la primordialidad corporal no se reduce a las fases iniciales de la vida. El hombre seguirá viviendo toda su existencia no sólo *en* el cuerpo, sino *con* el cuerpo y, en alguna manera, *desde* el cuerpo y *a través* del cuerpo. He ahí una mostrenca evidencia de esta definitiva instalación humana.

La noticia que el mundo occidental está teniendo de los sistemas orientales de auto-conocimiento y autocontrol, en la común denominación de yoga, está demostrando hasta qué punto los movimientos de liberación o trascendentalización espiritual son tanto más eficaces (y capaces) cuanto utilicen en sus prácticas determinados ejercicios o posturas corporales. No sólo a nivel de trabajo neuronal, sino en complicidad razonable con el cuerpo entero, el hombre es más capaz de ejercer cualquiera de sus funciones. La postura es un ingrediente importante en las tareas no sólo de perfeccionamiento físico, sino espiritual. Es decir, aun en lo más dentro de sí mismo el hombre vive totalmente *en* y *con* el cuerpo. Los grandes autores ascéticos hablaban del cuidado de la compostura corporal para la facilitación del recogimiento y búsqueda de la interioridad —no sólo por respeto religioso—.

Pero, dando un paso más, el hombre vive *desde* el cuerpo y también *a través* del cuerpo. Toda su comunicación ha de contar con el cuerpo. En este caso el cuerpo es el gran instrumento, condición “sine qua non” para una vida social, para la transmisión de cualquier vivencia, para la expresión de dentro a fuera de sí mismo. El principal medio de expresión y comunicación, con gran superioridad sobre los otros, es la palabra. Pero aun en la manifestación verbal, aparte del correcto funcionamiento de los elementos logofónicos, la expresión del resto del cuerpo tiene importancia. Y fuera de la comunicación verbal, el cuerpo es parte e instrumento para un largo repertorio de expresiones. De ahí se ha derivado el gran desarrollo cultural del teatro expresivo, el mimo, la farsa, el histrionismo y, en otra vertiente, el auge de los deportes expresivos, como la gimnasia artística, el patinaje, las modalidades de saltos de trampolín, etc.

La consecuencia es que el hombre debe *conocer, atender, cuidar, cultivar*, su cuerpo (lo que no tiene nada que ver con el exhibicionismo de un premeditado desarrollo muscular, sino que es algo mucho más hondo). Éste es el fundamento de una “cultura física o corporal”. Añadiríamos, pues, al esquema (*en, con, desde, a través*), el resultado de tener que vivir también *para* el cuerpo. No con carácter de exclusividad; sería aberración, tergiversación de valores; pero sí con la capital relevancia que tiene un mayor perfeccionamiento posible de algo que es permanente compañía de sí mismo durante toda la vida, cuya posesión óptima puede ser origen de fruición en el vivir (sin necesario recurso al narcisismo); inseparable instancia de sí mismo; más aún: para algo que es *uno mismo*.

“Con la vida del hombre —escribía Herder⁶— comienza también su educación; venido al mundo con fuerzas y miembros, tiene que aprender el empleo de tales fuerzas y miembros. su aplicación y desarrollo.”

El hombre no sólo *tiene* cuerpo, que puede —y debe— utilizar, manejar, controlar, dominar, y que lo siente especialmente al vivir sus limitaciones, sobre todo en el cansancio, en la enfermedad, en la impotencia; sino que *es* —él mismo— *cuerpo*. Así expresa O.

⁶ TOMADO DE O. GRUPE Studien sur pädagogischen Theorie der Leibeserziehung (castellano Teoría Pedagógica de la Educación Física), INEF, Madrid-1976.

Grupe esa condición a la vez esencial y existencial del “ser corporal del hombre”: “comiendo, trabajando, andando, corriendo, saltando, escribiendo, pensando, jugando y sintiendo yo soy mi cuerpo o, si se quiere, mi cuerpo *¡es yo!*”

Pero el hombre no se limita a ser su cuerpo, sino es más que ser cuerpo. Los demás animales están sentenciados a vivir sujetos al repertorio de conductas dictado por la complicación o limitación de su cuerpo; este repertorio complejo puede ser enriquecido por el aprendizaje; pero nunca podrá salirse de las combinaciones y relaciones de tales aprendizajes. El hombre es mucho más que eso. Sólo el hecho de reflexionar sobre ello señala un campo que sitúa al hombre en un plano radicalmente distinto; discútase si ese campo de realidad es superior o inferior; pero es distinto. En esa distinción radica esa facultad o condición o misterio que el hombre tiene y que llamamos libertad. El principal principio de libertad del hombre radica en la posibilidad que tiene de liberarse en alguna manera de los dictados imperiosos de su cuerpo. No puede salirse del cuerpo, no puede dejar de ser cuerpo, pero puede ser más que cuerpo.

Por eso el hombre es sujeto de educación, es educable. Su cuerpo puede ser adiestrado. El hombre, además de poder ser adiestrado en su cuerpo, puede señorearlo, liberarlo; y el adiestramiento de su cuerpo puede ser objeto de reflexión y conciencia, de crítica, de disfrute, de experimentación. Aquí está la base antropológica de la educación física. Tradicionalmente ha predominado el entendimiento de la educación física como una consecución de capacidades, habilidades, fortalecimientos, destrezas; es un poco la línea del “Physical Fitness”, de tanta influencia en el mundo, y que no deja de tener gran importancia, pues supone el mejoramiento y buen uso de esa instancia humana tan importante como es el organismo.

Pero aparte del adiestramiento y perfeccionamiento físico del cuerpo, está la vivencia de dicho adiestramiento, el encuadramiento de las actividades que dicho adiestramiento suponen en un marco humano de voluntariedad, de decisión, de intelección, simplemente de conciencia. La primera base antropológica de la educación física es la inteligencia, la voluntariedad, la conciencia, la vivencia humana, la *humanización* del ejercicio corporal, de la experiencia corporal. Y —se puede adelantar ya una consideración que posteriormente será hecha con más reflexión— por ser el hombre cuerpo y llegar al mundo a través del cuerpo (de ese sí mismo que es cuerpo) y existir corporalmente, y por ser corporatizado hasta el más elevado y metafísico ejercicio mental, la educación física es la primera y más sustancial educación del hombre. Educación física entendida, naturalmente, con esta amplia visión que, lejos de ser un salirse de realidades concretas hacia el plano de la elucubración, es una manera mucho más real, más concretamente humana, de ser entendida; una manera de meterse más dentro de la realidad.

2. El hombre vive en el *movimiento*. No sólo a niveles micro-somáticos, sino también en los macro-somáticos el hombre parece que no subsistiría plenamente como tal hombre sin la capacidad y la ejercitación del movimiento. Uno de los primitivos principios de placer del niño pequeño es la ejercitación de la propia capacidad de movimiento. Muy pronto ya, después de nacer, se aprecian los movimientos característicos manifestativos

⁷ O. GRUPE, *ibid.*

de la satisfacción o de la insatisfacción. Universales estereotipos motores se identifican pronto con formas básicas de la expresión vital: placer o displacer. La percepción de sí mismo y la exploración del entorno se realizan a través del movimiento.

El hombre en su situación en el mundo debe alimentar constantemente su tono vital por medio de los estímulos sensoriales. Las famosas experiencias de Bextoff, Herron y Scott, junto con otras semejantes, han demostrado el estado de alteración del comportamiento cerebral superior que se deriva del aislamiento de una persona de los estímulos sensoriales, y en fases de más prolongada privación de estímulos, la apatía y la pérdida del deseo de vivir. El hombre no puede vivir privado de estímulos sensoriales.

Gracias al movimiento el hombre multiplica las posibilidades y variedad de tales estimulaciones. Sin el adecuado movimiento, sobre todo en los primeros años de vida, las capacidades senso-perceptivas no alcanzan su adecuada maduración. Aun para el correcto desarrollo de la facultad de pensar es necesario que el hombre ejercite en alguna manera sus capacidades de movimiento. Los estudios específicos de Piaget en esta tarea han dado importantes resultados y han creado escuela y doctrina. Hoy es científicamente admitido que, en igualdad de otras condiciones, un cerebro estimulado por un cuerpo con amplias capacidades de ejercitación física se estructura ventajosamente en orden a su capacidad de persona y a su rendimiento intelectual con respecto a otro fuertemente limitado en tales posibilidades. La interacción cerebro-aparato locomotor es una garantía de desarrollo personal, e incluso de desarrollo específico de las funciones del pensar.

El hombre tiene un cuerpo, el cual está capacitado para moverse, hecho para moverse. La restricción de tal movimiento crea la situación de una capacidad —siempre llamada a ser ejercida— imposibilitada de realizar su cometido. El movimiento es una de las primeras providencias antropológicas del ser humano. Gracias al movimiento el hombre aprende a estar en el espacio. La exploración del espacio es una de las grandes aventuras humanas desde su primerísima infancia.

Primero gesticulando con brazos y piernas, luego levantando la cabeza, irguiendo el busto, gateando, intentando los primeros pasos, el niño va construyendo vivencialmente su situación en el espacio. Sin un aprendizaje a esta necesaria aventura, el hombre sucumbiría. El propio esquema corporal los progresivos esquemas de los otros cuerpos, de las dimensiones espaciales, son necesaria vivencia y memorización para vivir. Sin una correcta noticia y vivencia de tales 'realidades el hombre deviene un ser anormal, si no ha sucumbido antes. El hombre es un "ser corporal en el espacio". Su capacidad y ejercicio de movimiento le aportan la gran enseñanza de esta primera realidad antropológica.

Sobre estos dos elementos, sobre la inherencia e implacable instancia del *cuerpo* en la vida del hombre, no ya como parte del hombre, sino como hombre mismo, por un lado, y, por otro, sobre la realidad antro-po-dinámica del *movimiento* físico, debe ser estructurada una educación física, base de una generalizada cultura física.

II

Todo hecho educativo —que, aparte de ser iniciación a la cultura, constituye su primer condicionamiento— ha de tener presente como segundo gran patrón instaurador de su

realidad la sociedad (o la comunidad humana, o comunidades humanas; o la colectividad humana; o la humanidad; o "el hombre genérico"...)

Consecuentemente, para engendrar cualquier filosofía educativa hay que conocer la realidad social existente y la realidad social que se pretende implantar.

El diagnóstico de una sociedad determinada, de una sociedad histórica o de una sociedad utópica o al menos deseable, puede ser hecho desde muy distintas estrategias de conocimiento. El tema se hace vastísimo. Un tal planteamiento obligaría a inmensos estudios de base (desde el diagnóstico político al económico, pasando por el cultural, el científico, etc.) y, posteriormente, a la inter-correlación de todos ellos; pretensión casi imposible de conseguir en medio de la complicación científica y teórica de nuestro tiempo, aunque no debería dejar de ser una aspiración deseable.

Sin embargo, no se puede renunciar del todo a la consideración de algún prisma social básico en toda teorización educativa. Para ello valgan aquí, en este apunte elemental para una teoría educativa, unos presupuestos acerca de antropología social, esquivando en lo posible la predominancia sociopolítica, terriblemente cargada de subjetivismo y de cuyos esnobismos se hallan demasiado frecuentemente prisioneros los actuales tratadistas de filosofía social.

Son muchas las adjetivaciones que pueden darse al tipo de sociedad que se configura en el último cuarto del siglo XX. Según la atalaya y el ángulo de observación, podría hablarse de sociedad *post-industrial*, de sociedad de *masas*, o de sociedad de los *medios de comunicación*, o de la *información*, o, establecida la esquemática y dictatorial racionalización de ésta, de la *informática*. Todas estas expresiones definen un algo característico de nuestra sociedad contemporánea en alguna manera diferenciadora de ella con respecto a otras épocas históricas. Desde otras valoraciones más científicas, se podría motejar a la sociedad actual como la de la *era espacial*, o de la *cultura ecológica*, o, bajo el aspecto de la cultura más o menos politizada, de la sociedad de la *contracultura*. A nivel de alta política podríamos auto-definirnos como la sociedad de la *internacionalización* (con el asentamiento progresivo de la Organización de Naciones Unidas y otros organismos paralelos como UNESCO, UNICEF, etc., tras el primer intento frustrado de la Sociedad de Naciones que emergió entre guerra y guerra).

Pero, abarcando aspectos más generales de consideración, deberemos aceptar el hecho de nuestro general condicionamiento a la técnica; nos hallamos plenamente inmersos en la era de la tecnología; somos la *sociedad de la tecnología y del produccionismo*. Y estrechamente implicado con esto, a la vez su motor y su consecuencia, aparece el concepto *desarrollo* dominando toda la vida económica, política, social del último cuarto de siglo. Tiene esto tal trascendencia, que a nivel de progreso y entendimiento internacional los países se dividen, a partir de este concepto, en países "desarrollados" y "en vías de desarrollo". Concretar en qué consiste el desarrollo de una sociedad (o una sociedad desarrollada o subdesarrollada) es tema arduo. El desarrollo de una sociedad va desde el momento en que ésta se forma hasta su plenitud. ¿Cuándo se forman las sociedades nacionales (en cuyo ámbito se ha concretado el término socio-económico de desarrollo)? ¿Cuándo puede decirse que éstas alcanzan su plenitud? ¿Cuándo se puede hablar ya con

precisión de una comunidad internacional desarrollada? y, ¿qué criterio de valor puede servir para medir ese desarrollo? Conceptos tan complejos y a veces evanescentes como económico, político, socio-cultural, moral..., deben servir de termómetro para tomar la temperatura al desarrollo. Por otra parte, al igual que sucede en los organismos, la sociedad tiene su temperatura óptima de desarrollo. Puede estar deficitaria por menos y enferma por más..

Sean cualesquiera las aporías planteadas por esta expresión, no es aventurado calificar a la sociedad que se define y se abre a la historia en las tres últimas décadas del siglo XX como la “sociedad *del desarrollo*”.

Ciencia y tecnología: He aquí dos conceptos igualmente conflictivos en sus delimitaciones, que precisamente condicionan la sociedad del desarrollo. Ciencia, entendida en su acepción más reciente, con clara tendencia a la aplicabilidad, al servicio, al provecho, a la producción. La tecnología, hija un tanto descastada de la ciencia, como gran descubrimiento del hombre de nuestro tiempo, el cual ha ampliado con ella sus poderes, ha ensanchado sus dimensiones de acción, aunque por ello haya perdido intimidad, calidad y humanidad.

El enfoque primordial con que fueron puestos en marcha los “planes de desarrollo” de los diversos países es el económico-productivo, logro en el que, tras disparejas rutas, han venido a coincidir los países capitalistas y los socialistas. Es copiosa la literatura en la que se pretende demostrar que los planes de desarrollo son eminentemente socio-culturales, y que todo el espíritu y escenografía económica que los vétebra e impulsa está, al fin y al cabo, al servicio de los superiores valores culturales y espirituales de la humanidad. En definitiva, fue la economía la que concibió los modernos conceptos socio-políticos de “desarrollo”, la que puso en marcha los planes, la que decidió el grado de alcance de cada nación en cada momento. “Producto nacional bruto”, “renta per capita”, “devaluación” etc., he aquí señales concretas definitorias del desarrollo. Y como esta dimensión, que inspiró y engendró los planes, partía principalmente de la configuración económica occidental —con la réplica competitiva del moderno produccionismo socialista—, nos encontramos con que uno de los más sustanciales condicionamientos de nuestra vida contemporánea, originador de nuevas estructuras, de nuevos enfoques de la política, de la prospectiva y de la ciencia, es el produccionismo.⁸

Constatar esta realidad no es cosa nueva; es casi como afirmar que el hombre se traslada hoy de un lugar a otro con más velocidad, o que el plástico invade nuestro consumo. Producción como medida de desarrollo, y éste como distintivo de la sociedad de nuestro tiempo, son una evidencia; y las evidencias, ya desde las más tradicionales filosofías, no necesitan ser demostradas.

Pero desde estas y otras semejantes designaciones, más o menos certeras, que podrían hacerse de la sociedad de finales del siglo XX, elaboradas a partir de distintos ámbitos de consideración, se puede dar un paso hacia el hombre mismo, el hombre que vive en esta sociedad o estas sociedades, el hombre *marcado* por ellas; y desde este hombre

⁸ De El deporte en la sociedad actual, de J. M. CAGIGAL.

“socializado” de esta manera, extraer las consecuencias prácticas pedagógicas con los ojos puestos en el hombre-niño, el ser educable, culturalizable.

Del condicionamiento por el desarrollo, la tecnología, el produccionismo, aparece la *competitividad*. Frente al hombre contemplativo, capaz de mirar, contemplar, entender (“intelligere”, “intus- legere”), aparece el hombre productivo. Este se ha impuesto a aquél. No es del caso intentar ahora el sugestivo análisis histórico de esta transformación desde el *teórico* —el hombre que reflexionó y pensó, maduró sobre los resultados de su propia “poiesis”, alcanzando por algún tiempo el equilibrio entre el hacer y el teorizar— al *productor*, de los impactos filosóficos en favor de esta última valoración, entre los que destaca la instancia del hombre-trabajador de Marx. El hecho es que la producción tecnificada y magnificada por la máquina va a dar origen al hombre valorado por su rendimiento. Alrededor de éste se crea la mística del éxito. Pero resulta un éxito no de un hombre en cuanto tal hombre, sino de un hombre que produce. La sociedad (sus estructuras, sus diagnosticadores, sus slogans dominantes...) no piden quién sea cada uno, sino qué sea capaz de producir cada uno. Y como para una sociedad tecnificada y maquinizada son válidos los resultados parciales que luego la máquina computa, compone, configura y construye, surge la mística de la especialización. La sociedad, en adelante, gratificará al especialista, no al hombre. El lenguaje usual ha decantado ya esta terrible tergiversación de valores humanos: A una pregunta esencial: ¿“quién es ése”? se responde con una respuesta accesoria: “es un ingeniero, un empleado, un obrero”. No interesa quién se sea, sino qué es lo que cada uno sea.

He aquí, pues, dos primeros reflejos, dos marcas o huellas en el hombre actual de la sociedad en que vive: la *competitividad* y la *especialización*. Por ello la escuela de nuestro tiempo que, consciente o inconscientemente, adapta a su sociedad, prepara para su sociedad, paga el tributo —es el niño escolarizado quien lo paga— de preparar para la competencia y para la especialización. Para constatar esto, basta una sencilla mirada a los planes escolares vigentes hoy en los países, los cuales, pese a los múltiples intentos de reforma pedagógica, ofrecen un básico talante de preocupación por el rendimiento y por la especialización adaptada a la actual vida social.

Pero de la máquina, esa gran compañera de fatigas y relevo de esfuerzos que el hombre se inventó, se han derivado, en la moderna versión de omnipresencia tecnológica, otras más profundas conductas transformadoras del hombre: el *automatismo*, la *pasividad* y el *sedentarismo* corporal.

Modelo del hombre de nuestro tiempo es el obrero de una fábrica que en su jornada de trabajo repite cientos de veces el mismo gesto laboral; ajusta el mismo tornillo o martillea en el mismo costado de la chapa; y lo es la mecanógrafa, que dactilografía docenas de páginas con la mente distraída sin cometer errores; y lo es el llamado sabio de nuestro tiempo que repite una y mil veces unos mismos bombardeos atómicos en su laboratorio. Meses y años repitiendo los mismos gestos laborales estereotipados. El hombre es hoy tanto más valorado cuanto más se asemeje a una máquina. El mejor elogio de un obrero ejemplar es: “trabaja como una máquina”. Si el obrero, la mecanógrafa, el sabio no se reponen a la salida de su trabajo con una *actividad* voluntaria (cultural, artística, deportiva, coloquial, humana) en la que se pongan en juego los recursos normales de la persona (pensamiento,

fantasía, habilidad física, ingenio práctico...) la monotonía de su comportamiento les llevará a una progresiva mutilación de la personalidad. La tierra está rodeada por satélites artificiales — ¡maravilla de la técnica! — pero las plazas de nuestras ciudades están cada vez más llenas de personalidades mutiladas; con piernas y brazos sanos, pero con cerebros vaciados, por desuso, de sus más bellas capacidades; cerebros monótonos, unidimensionales; capaces, a lo sumo, de rivalizar en alguna tarea concreta con los robots, y sólo por algún tiempo, mientras no se hagan viejos, cosa que a los robots no les sucede.

La pasividad, concretada en acoplamiento o adaptación a lo que la máquina dicta (la máquina objeto, la máquina empresa o la máquina burocracia), le conduce al hombre a la aceptación de un hábito pasivo general, con el riesgo gravísimo de su traspolación al mundo del ocio. Este, el ocio, es ese gran descubrimiento de nuestro siglo como entidad sustantiva, como la otra vertiente de la vida del hombre de nuestro tiempo que puede recuperarle de la alienación del trabajo estereotipado, de la alienación de una vida social complicada, de la alienación de unas obligaciones perentorias para poder vivir; un refugio del hombre en sí mismo, un reencuentro con la espontaneidad, la libertad, la actividad autodeterminada. Sin embargo, la máquina ha llegado también al mundo del ocio. Este es hoy planificado, dirigido. Existen incluso los profesionales del ocio (dirigentes, planificadores, conductores, organizadores). Esto significa que ha sido ya universalmente aceptada la trascendencia del ocio para el hombre de nuestro tiempo. Pero en el tratamiento de este ocio han comenzado a incidir los mismos vicios de la sociedad de la que pretende ser terapia. Por un lado, el ocio aparece ya como actividad programada, casi manipulada. Y por otro, el hombre de nuestra sociedad se ha acostumbrado a que le den todo hecho; se ha viciado a la comodidad de no pensar, de ni siquiera tener que organizar su propia diversión. Al volver a casa de la fábrica o la oficina, la diversión está preparada. Sólo un mínimo esfuerzo e iniciativa personal: dar al botón de la televisión; y un esfuerzo mental tope: elegir entre uno u otro canal.

Hoy la masificación y tecnologización de la sociedad industrializada tiene lugar tanto más en el campo del ocio como en el del trabajo. En éste existe el peligro de la súper-especialización, de la automatización, de la repetición laboral, de la estereo-tipificación de gesto, de la adsorción del hombre a la máquina. En el mundo del ocio, en el que el hombre queda al parecer apto para ejercer su egregia condición de libertad, de elección, de autodeterminación, la masificación progresiva del entretenimiento, la desaparición de los modos gremiales de diversión, de las modalidades lúdicas locales y regionales, y su sustitución por los entretenimientos “estándar” transmitidos por las grandes cadenas publicitarias, va privando a los pequeños grupos naturales de convivencia — familia, vecindad, pueblo — del estímulo hacia la expansión lúdica espontánea, como son la danza y canción populares, los ritos celebracionales, etc. El folklore se reivindica, pero más como pieza exótica, decorativa, turística, que como vida popular actual.

El individuo empieza a sentirse ya a gusto encajado pasivamente en esa diversión estandarizada. No se pregunta a sí mismo si repite o no gestos inducidos de fuera a dentro e igualitarizados en todo el mundo; no le importa. Se siente cómodo sin estímulos hacia una expresión original. La pérdida de estos estímulos espontáneos y creadores en el mundo del juego, del entretenimiento, amenaza con convertir las capacidades creadoras del hombre en estrictamente utilitarias. Esto, a mi modesto entender, sería nefasto para el porvenir de la



humanidad. La protagonización, la creación personal con miras pragmáticas es útil e incluso necesaria al hombre. Pero la fuerza creadora, la protagonización desinteresada son incluso más imprescindibles para un profundo progreso, de largo alcance, de la humanidad. Recordemos que el origen de las culturas está muy vinculado a formas lúdicas de expresión, es decir, a formas espontáneas y desinteresadas de entretenimiento.

Por eso es urgente invitar al hombre a practicar las actividades ociosas en las que de una u otra forma se estimule ese afán lúdico de autodeterminación, de protagonización. Ello se encuentra en el fondo psicológico de la actividad deportiva.

Esta pasividad como hábito general tiene una dimensión especialmente significativa en la progresiva sedentarización corporal del hombre. El hombre posee hoy prácticamente el mismo organismo que hace cinco mil años. Las múltiples muestras icónicas de las distintas culturas nos lo demuestran. Entonces el hombre necesitaba hacer uso de ese aparato locomotor para vivir. Hoy el hombre en la sociedad industrial (a la que aspiran a pertenecer la mayor parte de las sociedades que aún no lo son) no necesita poner en juego su aparato locomotor para vivir. El organismo, el cuerpo, se está convirtiendo en un parásito, origen de disfunciones y achaques, con el cual hay que cargar a cuestas. No es menester enumerar las múltiples enfermedades derivadas o favorecidas por el hábito sedentario; desde el amplio campo de reumatismos articulares hasta las afecciones respiratorias pasando por el abundante "campo de minas" mortífero cardiorrespiratorio. Casi toda la patología contemporánea está más o menos influida y facilitada por el sedentarismo.

La automatización, y consecuentemente la sedentarización, siguen avanzando. El hombre no necesita *ejercitar* su aparato locomotor para vivir. Su vida pelagra por otro camino, o por ~~lo menos se deteriora si no suple esa falta de necesidad del ejercicio físico con una afición~~ voluntaria, un convencimiento intelectual de su utilidad, un hábito cultural.

A estos condicionamientos que la estructura y la dinámica de la sociedad ejercen en el individuo y que deben ser pautas importantes en toda concepción educativa hay que añadir finalmente los requerimientos ya explicitados que sobre el hombre ejerce la sociedad de su tiempo: las solicitaciones, las valoraciones específicas, las modas vigentes.

En este encasillamiento podrían haberse incluido algunas de las características enumeradas anteriormente, tales como la necesidad de éxito, la valoración del rendimiento. Pero deseo apuntar aquí más bien los hábitos explícitamente establecidos y reconocidos como modos de conducta; aquellos tipos de costumbres o modas aceptadas, y en principio no rechazables, y que se hallan instauradas, estructuradas e incluso institucionalizadas dentro del sistema social, o como subsistema social integrado en el sistema general. Tal es, en el último cuarto del siglo veinte, el hecho del deporte, con sus muy distintas funciones, enfoques y valoraciones. En una estructuración educacional dirigida a una juventud concreta, la que ha de crecer en dicho último cuarto de siglo y que atiende primordialmente a la capacidad física del hombre, es menester tener presente el arraigo del deporte como ocio y como cultura de una época, su fuerza motivacional y los muy diversos valores éticos y culturales —por discutibles que sean— que más o menos se integran en el conjunto de conductas individuales y sociales que se engloban dentro de lo que se entiende por deporte.

III

A partir de estas grandes realidades, las que atañen primordialmente al hombre como sujeto corporal, y las que se desprenden de su realidad social, desde su dimensión antro-po-social hasta los constitutivos y características de la sociedad en que vive, deben ser elaborados los grandes objetivos de una tarea educativa.

No se trata de estructurar una educación adaptada a una sociedad determinada. Tal puede ser el fin de una educación política. La educación física en sus fines generales debe estructurarse a partir de las primordiales realidades antro-po-sociales del hombre. Los requerimientos o demandas de la sociedad o sociedades concretas en las que se vive, derivados de filosofías sociopolíticas determinadas, habrán de ser tenidos en cuenta, pero no en la fijación de las grandes metas. La filosofía que subyace a un sistema político determinado puede influir en todo sistema educativo, sobre todo en los aspectos educacionales que tratan de contenidos, conocimientos y nociones. Una educación intelecto-histórica habrá de estar necesariamente condicionada por la interpretación histórico-política imperante. Podrá incluso resentirse en alguna manera de tal concepción la educación científica, la artística. En una educación física puede tener influencia, pero no atañe a los patrones básicos que definen las grandes metas. Estará presente en objetivos más concretos. El hombre que haya de vivir en una sociedad capitalista igual que el que vive en un sistema socialista es ante todo un ser corporal en el mundo, capaz de movimiento y necesitado de movimiento; que ha de relacionarse con su entorno y, especialmente significado dentro de este entorno, con el hombre, con la sociedad humana. La distinta significación de esa sociedad, desde el extremo de ser entendida como un todo substancial del que los individuos son meras partes constituyentes, hasta la consideración de simple suma de individuos relacionados entre sí, no incide en el hecho fundamental antropológico de un hombre que *es y tiene* cuerpo, que vive en el mundo, que es parte integrante de una sociedad. A partir de estas contundentes realidades antro-po-sociales, aceptables para cualquier filosofía política, se estructura la educación física.

Establezcamos el esquema:

1. EL HOMBRE DUEÑO (SEÑOR) DE SU CUERPO

El hombre como ser corporal; que *es siempre* cuerpo, pero *no es sólo* cuerpo ("dueño").

En este primer gran apartado han de incluirse todos los aprendizajes y correctas maduraciones de capacidades, habilidades, destrezas corporales. Que el hombre posea el más *adecuado* cuerpo posible (dentro de sus limitaciones genéticas). Pero además, que el hombre viva y sepa vivir humanamente su cuerpo. Que viva su cuerpo, con sus múltiples capacidades de movimiento, inteligentemente; y que *quiera* vivirlo; que sea *consciente* de todo ello; que acepte como persona las limitaciones de su cuerpo; pero que sea capaz de *asumir* e integrar esas mismas limitaciones, y, en cuanto sea posible, gracias al movimiento, amplíe correctamente los límites: sea más veloz, más ágil, más potente, más fuerte, que coordine e integre mejor todos sus movimientos.

Pero junto a todo ello, toda esta gama de aprendizajes y oportunas maduraciones, sepa vivirlas *fruitivamente*, para que adquiriera *hábitos*, y en alguna manera necesite esos movimientos a lo largo de su vida.

2. EL HOMBRE ADAPTADO, A TRAVÉS DE SU CUERPO, AL ENTORNO

Esta gran meta de la educación física se descompone en dos aspectos claramente diferenciados:

- 2.1. *Adaptación al medio físico, al espacio.*
- 2.2. *Integración en el mundo social (socialización).*

En ambas el cuerpo juega papel decisivo.

En el 2.1. es precisamente el cuerpo, entidad espacial y voluminosa del hombre «o mejor dicho el mismo hombre en cuanto entidad espacio-voluminosa» a quien le atañe medir, experimentar, explorar, contactar el espacio. Es tarea de una auténtica educación física la adquisición de una perfecta integración humana, primero con el propio espacio (propio-percepción), luego con el espacio y objetos exteriores (exterocepción o extero-percepción), y que todo este enriquecimiento espacio-perceptivo sea asumido, consciente, inteligente, aceptado, en una palabra integralmente vivido como hombre, sea humanizado.

En el 2.2. (la integración al mundo social) no es precisamente el cuerpo, el que como tal, juega el principal papel. El modo supremo y más rico de relación social es el lenguaje conceptual. Naturalmente, éste está condicionado por los elementos físicos que utiliza para manifestarse (logofónicos en el hablado, eficiencia manual en el escrito), pero no son estos elementos físicos los especificadores del lenguaje conceptual, sino solamente instrumentos suyos. El lenguaje conceptual supera la significación del cuerpo. Sin embargo, el cuerpo puede ser no sólo vehículo, instrumento, sino elemento específico también de otro tipo de lenguaje importantísimo en la vida humana, en la relación y manifestación social. A través del movimiento corporal se puede manifestar, y se ha manifestado, el hombre con multitud de posibilidades; danzando, representando, fingiendo, intentando superarse, el hombre revela a sus semejantes un mundo interior, y a su vez incorpora a su mundo interior unos valores y vivencias sociales. Hay mil conductas corporales transmisoras de un mundo de valores, formas de entender la vida; aceptaciones y reproches con referencia a un grupo humano, a una sociedad. El conocimiento de todo esto; la iniciación del hombre a estas formas de expresión y comunicación entra de lleno en una verdadera educación física, hacia la consecución e instauración de lo que perfectamente puede ser denominado una cultura física: una cultura, cultivo, enriquecimiento y sapiencia por parte del hombre de todo lo que representa su cuerpo; y una objetivación de tales hallazgos y consecuciones en hábito social, en transmisión y tradición, en instauración de valores. Este es el inmenso campo de trascendencia social que se abre a una educación física renovada a partir de la significación antropológico-social del cuerpo.

Enmarcados dentro de los dos (o tres) grandes fines que orientan la educación física, se establecen los objetivos más concretos, cuya fijación y análisis serán condiciones previas y necesarias para el establecimiento de programaciones de educación física.

He aquí su enumeración:

1. EL HOMBRE, DUEÑO (SEÑOR) DE SU CUERPO

1.1. *Capacidad fisiológica*

- 1.1.1. Adecuación del sistema cardiorrespiratorio a la vida, a los esfuerzos. Preparación para una vida larga y eficientemente vivida.
- 1.1.2. Eficiencia mecánica. El hombre ejercitando su capacidad de movimiento adapta y mejora sus posibilidades biomecánicas.
- 1.1.3. Enriquecimiento neuromuscular. Mejoramiento de las capacidades motrices, de la calidad y coordinación neuromuscular.

1.2. *Integración psicofísica (equilibrio personal)*

- 1.2.1. Conocimiento vivencial del cuerpo. Saberse y sentirse corporalizado (*en, con, desde, a través* del cuerpo).
- 1.2.2. Adquisición de patrones básicos de *movimiento*. Habilidades aptas para posteriormente estructurar destrezas específicas (correr, saltar, lanzar, girar, equilibrarse...).
- 1.2.3. Adquisición de patrones de *coordinación* motriz. Coordinación, por el movimiento, entre vivencias perceptivas y motrices (por ejemplo, coordinaciones óculo-manuales).
- 1.2.4. Elaboración del propio *esquema corporal*. Conocimiento vivencial de las dimensiones de su cuerpo, de las dimensiones que el cuerpo en sus múltiples movimientos puede alcanzar.
- 1.2.5. Aprendizaje de gestos y tareas más específicas, útiles *para la vida*. Estructuras de movimiento, reflejos, capacidades de ejecución de tareas múltiples; camino hacia la autonomía física en la adultez.
- 1.2.6. *Disfrute* en el ejercicio físico. Llevar la fruición que naturalmente se siente por el movimiento a todos los aprendizajes y tareas señaladas en los objetivos anteriores. Adquisición, con ello, del *hábito* al ejercicio físico.
- 1.2.7. *Conocimiento intelectual y convencimiento personal* de que es bueno, útil, tal aprendizaje.
- 1.2.8. Aprendizaje de unas conductas frutivas de movimiento que sean expresión de espontaneidad personal. Aprendizajes de conducta corporal que sirvan para salvaguardar la autonomía personal, la capacidad de creación, de protagonización, frente a una sociedad automatizada y masivizada.

2. EL HOMBRE ADAPTADO, A TRAVÉS DE SU CUERPO, AL ENTORNO

2.1. *Adaptación al medio físico, al espacio*

- 2.1.1. Adquisición de capacidades de modificación-adaptación para nuevas tareas. *Plasticidad* y maleabilidad en los aprendizajes de movimiento.
- 2.1.2. Capacitación para soportar, manejar, recibir, interceptar, arrojar objetos.
- 2.1.3. Elaboración de un correcto *esquema espacial*. Vivencia experimental del espacio propio, del espacio de los demás, del espacio general.
- 2.1.4. Conocimiento de las posibilidades o imposibilidades de desplazamiento por los condicionamientos del espacio.

2.2. *Integración (adaptación) en el mundo social*

- 1.2.1. Adquisición de aprendizajes corporales de manifestación a los demás del mundo interior: "expresión dinámica".
- 1.2.2. Adquisición de conductas corporales aptas para una intercomunicación.
- 1.2.3. Adquisición de hábitos de movimiento físico, de conductas corporalmente activas para compensar los déficit de movimiento de la sociedad sedentarizada.
- 1.2.4. Aprendizajes de conductas de movimiento corporal demandadas por la sociedad en que se vive. Aprender a practicar ciertos deportes. En su caso, ciertas danzas populares vigentes.
- 1.2.5. Aprendizaje mediante tareas corporales a la colaboración en grupo en pos de objetivos comunes, solidarios.

IV

Enumerados estos objetivos, que naturalmente se desprenden de una consideración de la educación física (o educación por el movimiento, en el movimiento) a partir de sus elementos básicos antro-po-sociales, han de ser elaborados lo que podríamos llamar *contenidos* de la educación física.

Este tema de los contenidos constituye un capítulo más amplio, más analítico, más adaptado a condicionamientos concretos, y, consecuentemente, más variable.

Entrar en los contenidos sería, en el marco de la educación física escolarizada, establecer prácticamente los programas. Y en una educación física no escolarizada, exige elaborar los planteamientos de las distintas coyunturas, los distintos ámbitos de aplicación de una educación física, o de un ambiente educativo favorecedor de la cultura física.

- 1. Para el establecimiento de los contenidos de una educación física escolarizada, la primera estratificación que es menester realizar es la derivada del análisis y posibilidades de las distintas edades.
 - 1.1. Habrá que comenzar por los contenidos de una educación física en la llamada "escuela maternal". Fijación de edades. Estudio auxológico; fases de la evolución en los distintos aspectos del desarrollo: psicomotor, intelectual, afectivo, etc.

Existen intentos de elaboración de una educación física "lato sensu", aplicada a la escuela maternal. Es el tema más difícil de establecer, ya que existen pocos estudios directamente dirigidos al tema. En estos momentos un equipo de 30 expertos dirigidos por la profesora mexicana Lourdes Strafford procede a una investigación compleja sobre las posibles correlaciones entre estimulación al movimiento físico metódicamente ordenado y otros parámetros del desarrollo infantil (inteligencia, afectividad, personalidad), en niños de escuela maternal a partir de los seis meses de edad. No existen datos definitivos, pero la impresión es positiva; parece ser —ratificando los hallazgos de la escuela de Piaget— que la estimulación al movimiento favorece en general otros desarrollos de la persona.

Cuáles deban ser los contenidos concretos de estas estimulaciones al movimiento, de esta verdadera educación física en la primera infancia es tarea ardua que debe ser tomada con cautela; pero que de ninguna manera debe ser abandonada.

- 1.2. En la llamada educación preescolar y en los distintos períodos de la edad escolar el tema puede establecerse a partir de hallazgos más objetivos.

Hay que partir de un hecho: Existen muchos métodos de educación física escolar. Las tradiciones físico-educativas escolares han sido muy numerosas y dispares, a partir de los distintos orígenes de los sistemas de la educación física (militar, médica, pedagógica, tradicional, popular, etc.). En el presente esbozo para una elaboración sistemática de una educación física a partir de unas bases antropofilosóficas no procede intentar un análisis crítico comparativo de tan dispares métodos. A partir de un planteamiento teórico como el presente o a partir de otros semejantes y más inspirados deben iniciarse tales estudios críticos renovadores de tantos y tantos sistemas producto de una pura transmisión de procedimientos, corregidos de tanto en tanto por ciertos análisis críticos y ciertos hallazgos científicos periféricos —aunque siempre valiosos—.

A partir de los grandes fines y objetivos de la educación física, antes de proceder al desarrollo de los contenidos, es menester tener en cuenta dos aspectos fundamentales de toda tarea educativa: En primer lugar, las formas antropológicas y socioculturales que hayan podido constituir una manera más o menos constante, en diversas culturas, de expresión natural del hombre que se mueve. Si existen tal o tales constantes, es menester incorporarlas como conducta natural básica en la tarea educativa: es decir, como primer gran contenido que debe estar presente en todas o casi todas las distintas conductas en que se cristalizan los contenidos.

Antropológicamente la primera conducta natural del hombre que se mueve es el juego físicamente activo (o el movimiento lúdico). Desde los más diversos campos de constatación, paleo-antropología, etnología, historia, psicología, biología, pedagogía, modernamente la etología, etc., es absoluta la coincidencia en asignar al juego de movimiento, o al movimiento lúdico, un papel básico en la estructuración del hombre. Por ello, sin más consideraciones, el juego de movimiento debe constituir la forma natural de conducta que haya de ser aprovechada, utilizada, explotada, como elemento sustancial en toda tarea de educación física.

Como formas socioculturales ya más elaboradas, pero notoriamente presentes en la mayor parte de las culturas, desde las primitivas hasta las desarrolladas, aparecen dos conductas humanas, o dos complejos de conductas que, sin forzar las

significaciones, pueden englobarse en los términos: *danza*, en primer lugar, y *competencia lúdica* (hoy deporte), en segundo lugar.

No es propio de las dimensiones de este escrito penetrar en el complejo mundo del comportamiento humano y social señalado por estos conceptos. Sería un trabajo utilísimo abordar el estudio de estas realidades humanas histórico-culturales desde este enfoque de comportamiento espontáneo natural del hombre que se mueve, del hombre que, a partir del movimiento, comunica, expresa, aspira, acepta, se revela, apacigua, amenaza, se divierte en una palabra, vive corporalmente diversas situaciones anímicas, dispares vivencias.

La danza es la primera gran libre expresión del ser corporal llamado hombre. La competencia lúdica (hoy deporte), algo más restringida, es el otro gran modo, culturalmente repetido en diversas civilizaciones con mayor o menor esplendor, como el hombre se ha expresado a través del cuerpo, ha confrontado lúdicamente sus capacidades y las de los demás, se ha experimentado y retado a sí mismo.

Toda educación física deberá tener presente estos tres hontanares de natural conducta humana (que no siempre se excluyen mutuamente, sino que muchas veces coinciden en un mismo comportamiento) para confrontar, por decirlo así, el nivel o caudal humano en un ejercicio concreto incluido dentro de un programa de educación física. No es que en todas y cada una de las ejercitaciones de educación física haya que jugar o danzar o hacer deporte rigurosamente, pero sí que las conductas humanamente asumidas tengan algo de las tres o de todas ellas. En esta línea de confrontación puede encontrarse uno de los elementos correctores de una conducta de aprendizaje al ejercicio físico demasiado taxonomizada, como existe el peligro de que suceda en muchas programaciones de educación física escolarizada.

Tantas investigaciones, tantos hallazgos parciales de resultados positivos en el movimiento humano analizados a nivel casi atomísticos corren el peligro de llenar la cabeza del pedagogo de multitud de objetivos minimizados, de resultados prácticos, de superaciones parciales, los cuales conduzcan a una posible deshumanización de la educación física, con el alejamiento de sus grandes fuentes naturales de enriquecimiento personal.

Todo ejercicio físico, toda tarea, todo programa planteado como educación física debe, pues, tener algo de movimiento lúdico (de juego físicamente activo), algo de danza, o algo de deporte; o algo de todo ello a la vez. Un ejercicio analítico alejado de todos ellos, por aquilatado y objetivado que sea, aunque esté comprobadamente ajustado a un logro físico determinado, deberá ser rechazado en cuanto educación física. El hombre —el niño sobre todo— es un objeto biomecánicamente estudiable y adaptable, pero es siempre hombre. Para que una conducta, un aprendizaje, sea educativo no debe apartarse del básico patrón corrector; nunca debe dejar de ser humano. Juego de movimiento, danza, deporte, he ahí los constituyentes de la conducta natural del hombre que se mueve, de los cuales nunca debe apartarse una auténtica educación física.

En una concepción meramente mecanicista, el simple adiestramiento corporal podría valer como educación física. Superados ya con creces los sarampiones conductistas, redescubierto el hombre, la persona, en el centro de toda conducta humana, el mero objeto de adiestramiento, por complejo que sea, es insuficiente.

La educación física debe volver desde sus artificios y taxonomías analíticamente establecidos al valor original de la conducta natural humana, aprender de ella, nutrirse siempre de ella, sin que haya por ello que renunciar a logros analíticamente exigentes.

V

Una última consideración sobre los constitutivos antropológicos de la educación física viene establecida por los niveles de enriquecimiento de la persona, de implicación personal, que deba comportar toda conducta programada dentro de esa educación física.

En alguna manera los distintos niveles de implicación personal están ya fundamentalmente señalados en la descripción de fines y objetivos. Pero es muy útil considerarlos separadamente como tales. El análisis de estos niveles de implicación o enriquecimiento personal nos permite comprobar hasta qué punto toda la persona queda afectada por la conducta educativa respectiva. Y nos sirve de pauta, de norte, en el enfoque de la tarea educativa, de su programación y, en concreto, del modo como haya de desarrollarse la acción educativa.

1. En primer lugar (no precisamente en primer plano de importancia) están los *facto, es de ejecutan*. El mejoramiento de las complejísimas capacidades de la eficiencia física es, dentro de la tarea educativa general, comúnmente admitido como tarea específica de la educación física. Nadie ha tenido ninguna duda de ello, y a ello se han reducido muchos de los tradicionales enfoques y escuelas de educación física. En la descripción de fines y objetivos están suficientemente señalados los grandes bloques en los que se enmarcan los factores de ejecución. No es necesario repetirlos aquí.
2. “Inteligencia motriz”, “movimiento inteligente”, “intelectualización del movimiento o del ejercicio físico”, “conciencia inteligente del movimiento”, “movimiento humanamente consciente”..., he aquí diversas expresiones que apuntan a una incorporación humana superior a los adiestramientos y aprendizajes físicos. Diversas escuelas actuales de educación física aportan claramente a ésta un más completo enriquecimiento cortical del movimiento físico. La escuela llamada “psico-cinética” de Le Boulch, entre otras, marca rotundamente este nivel de implicación personal inteligente al mundo de los aprendizajes físicos. Es curioso comprobar cómo, después de las formulaciones de Le Boulch, de Vayer, Piq, y otros más o menos considerados como psico-cinetistas, diversas escuelas han reivindicado este entendimiento del ejercicio físico.

En efecto, los métodos psico-cinéticos que comienzan a ser conocidos en la década de los sesenta no aportan aparentemente nada nuevo, no enseñan ejercicios originales, métodos de ejecución distintos; más bien regresan al manejo sencillo y natural de la pelota, al salto, a la carrera, al ritmo destecnificado. Se ofrecen como algo demasiado sencillo desde el punto de vista de la ejecución. Han producido frecuentes reacciones del tipo de “esto ya lo hacíamos nosotros”, “valiente pero grullada”. Sin embargo, estos enfoques, de creciente prestigio, aportan el gran enriquecimiento, con intento de sistematización, de la implicación al movimiento de la persona superior, de la conciencia del movimiento y del espacio, de su vivencia inteligente. Hoy ya las demás escuelas han incorporado o intentan incorporar, más o menos periféricamente, esta

manera de entender el movimiento, el ejercicio físico. No es lo mismo aprender la ejecución de un salto para salvar un obstáculo que implicar la persona entera en el problema del obstáculo, en la limitación del propio cuerpo frente a él, en el ensayo de superarlo, finalmente en el enriquecimiento frutivo de lograrlo, y posteriormente en la comprobación de cómo un perfeccionamiento técnico facilita tal logro. No basta saber ejecutar bien un ejercicio difícil. Logrado esto por medio de un adiestramiento progresivo existe ya una implicación no ética, intelectual; pero no reduce al básico apoyo intelectual en toda ejecución física. Es mucho más enriquecedor, más definitivamente educativo, descubrir vivencialmente la dificultad, experimentar el fracaso personal en el error; convencerse prácticamente de la ayuda de la aplicación técnica; vivir la frustración en el fracaso, la fruición en el acierto, y todo ello con la más viva conciencia del propio esquema corporal, de los esquemas espaciales ajenos, con la conciencia inteligente del movimiento propio. Con esa grandiosa añoranza vital, valoración consciente, vivencia inteligente, que se tiene de la salud corporal cuando se está enfermo en el lecho, con esa misma vivencia debe accederse al ejercicio corporal; así debe éste ser vivido.

3. Muy vinculado al mundo de la inteligencia del movimiento está el hecho de vivirlo integralmente en cuanto persona. Este enfoque podría ser denominado “asunción personal del movimiento”, o “vivencia integral del movimiento”.

El análisis de esta valoración del movimiento ofrece tan complejos aspectos que sólo intentar describir algún detalle rebasarla con mucho las dimensiones fijadas para este ensayo. Basta una sumarisima enumeración:

El ejercicio físico como:

posesión del cuerpo
identificación con el cuerpo *superación del cuerpo*
hallazgo (el primer gran encuentro del hombre es
con su propio cuerpo —parte de sí mismo—)
prueba (el cuerpo es la primera gran ocasión de
aventura, de atrevimiento, de osadía, que tan útil
le será al hombre en la vida)
reto, control; etc.

El hombre tiene muchas maneras de vivir su propio cuerpo: aceptándolo, contemplándolo, apropiándose, rebasándolo... El aprovechamiento de todas estas posibles vivencias constituye una educación física honda, enriquecedora, profundamente humana. El educador debe ser consciente de ello, conocerlo, estudiarlo y ser consecuente con todo ello en su enfoque y procedimiento de educar físicamente.

El cuerpo humano es generalmente inferior al de los animales. No corre como el gamo; no tiene la fuerza del elefante, ni el vuelo del águila. Por mucho que se adiestre al cuerpo humano, siempre quedará reducido a un cuerpo de tercera categoría, comparado con el de los animales. Sin embargo, puede el hombre vivir su cuerpo con muy superior riqueza a la de todos los animales. El cuerpo del hombre es importante en cuanto es persona. Esta es la diferencia, el signo educativo del cuerpo humano.

4. Aunque la función del propio movimiento es una de sus vivencias, puede ser singularmente destacado como logro independiente por su especial significación.

Toda tarea educativa ha de tener como uno de sus principales objetivos personales no sólo el aprendizaje de la tarea, sino su incorporación al mundo personal. Un maestro

que ha enseñado muy bien a leer a su discípulo fracasa parcialmente si éste no adquiere hábito de lectura, gusto por la lectura. Igualmente un muchacho que ha adquirido un gran aprendizaje en salto, en carrera, que llega a ser campeón, no habrá sido objeto de una correcta y completa educación física si no ha adquirido el disfrute por esta conducta física, y con ese disfrute, el hábito, la afición por practicar el ejercicio físico.

Este nivel de implicación es uno de los más importantes en la educación física. Todo educador debe tenerlo especialmente presente en el suceso educativo. El mundo de motivaciones en el ejercicio físico debe estar centrado por el disfrute, en sus diversas variedades; el disfrute simplemente por el ejercicio; el puro placer funcional del propio movimiento, que tan certeramente describe M. Yela:

“En este placer funcional encuentra el hombre, espontánea y confusamente, la primera posibilidad de una actividad que se recrea en su propia realización... El hombre es el inventor de una serie de actividades físicas que por ser suyas y gratuitamente inventadas, le producen la impresión incoercible de originalidad, de poder, que, más allá del placer funcional, le proporcionan una de las experiencias más hondas, típicas y fecundas del hombre; la alegría funcional de disponer de sí mismo”⁹. Es el disfrute por la realización de un perfeccionamiento técnico; por un éxito personal... Un disfrute generalizado hacia su conducta de movimiento, que le convierte en un hombre psicológicamente necesitado de ejercicio físico. Por el disfrute en el movimiento al hábito del movimiento.

Esta consideración debe ser uno de los principales elementos correctores de muchas enseñanzas al ejercicio físico, que no se sabe por qué pruritos técnicos o amaneramientos muchas veces se convierten en conductas penosas en vez de frutivas. Hay jóvenes que, después de un período de éxitos deportivos, aborrecen el deporte y los ejercicios físicos, se apartan de él. Esto es la antieducación física.

5. El hombre es un ser esencialmente expresivo y comunicativo; tal es la base de la dimensión social del hombre. Por ello toda educación, cualquiera que sea su aspecto o consideración, debe favorecer esta básica dimensión humana. Una enseñanza de la historia (pequeña parte de la educación intelecto-nocional del hombre) que produjese en el niño un aborrecimiento de los demás hombres, una tendencia al aislamiento e incomunicabilidad (no como encerramiento creador, que es una manera profunda de comunicarse con toda la humanidad, sino como huida del hombre) no sería labor educativa. La educación física debe servir siempre al mejoramiento de la expresión personal, al enriquecimiento de las posibilidades comunicativas. Y ello será a distintos niveles: mejorando las posibilidades corporales comunicativo-expresivas (más riqueza de movimientos, de posturas, más capacidades corporales de transmisión de la fantasía, etc.) e instaurando los hábitos corporales cristalizados en unas conductas colectivas, solidarias (juego deportivo, etc.). He aquí otro campo de implicación personal que no conviene olvidar en toda programación de educación física, principalmente en las edades en las que, por maduración, aparecen las primeras fuertes tendencias comunicativas, solidarias de grupo (ocho años de edad).

⁹ M. YELA. *El hombre, su cuerpo y la educación física*, en “Citius, Altius, Fortius” (Comité Olímpico Español), 1965, p.

6. El último y más importante —aunque también el más sutil— nivel de implicación personal es el que podríamos resumir como “asunción personal de la conducta corporal”.

En alguna manera engloba todo lo demás, pero señala algo nuevo; una unitarización o unificación personal de la conducta. Es menester que las aludidas implicaciones de los diversos aspectos de la persona se hagan realidad en una conducta unitaria, simplificada tras todos los enriquecimientos personales citados.

Jamás en el niño educando tiene que repercutir lo más mínimo la complejidad del acto educativo tal como la descubre el educador. El niño que juega un partido de baloncesto en el ámbito de una educación física no tiene que teorizar sobre lo que hace, ni preocuparse de vivirlo con especial conciencia intelectual ni andar pendiente de su enriquecimiento comunicativo y expresivo, sino que tiene simplemente que jugar. Al educador le toca comprobar si en ese juego el niño se implica con la totalidad de la persona, si disfruta, si expresa, si vive totalmente su juego. El análisis de los distintos niveles de implicación o enriquecimiento es útil para confrontar, para sopesar direcciones y enfoques, y consecuentemente para acentuar una determinada línea educativa o corregirla.

Lo que el educador debe buscar en la acción corporal-educativa es que el educando asuma totalmente su conducta; que se entregue a ella con entusiasmo, con convicción, con aceptación de sus riesgos, de su belleza; simplemente, que asuma integralmente como persona esa conducta corporal.

Muchas son las reflexiones que pueden hacerse tras la exposición de estos elementos antropológicos que pueden dar pie a una estructuración coherente de la educación física.

En primer lugar huyamos una vez más del problema terminológico-lingüístico que permanentemente nos coacciona. No se ha tratado aquí de analizar la pervivencia o declive de una terminología “educación física”. Este es tema para otros planteamientos distintos. Aquí se han esbozado sencillamente los presupuestos antropológicos para un ordenamiento y fijación de contenidos de lo que se entiende por educación física o por educación por el movimiento.

Antes de cerrar estas consideraciones valgan unas brevísimas anotaciones o corolarios:

Organizar un partido de baloncesto, un juego de movimiento cualquiera, puede tener muy diverso alcance si se hace simplemente con el objeto de que los muchachos se entretengan —aunque este concepto sea en sí muy rico— o de que aprendan una técnica o de que repitan un módulo de comportamiento deportivo que ya se hace teniendo en cuenta los niveles de enriquecimiento aludidos. Existen muchos más elementos de juicio, crítica y corrección de una conducta deportiva a partir de este panorama teórico que debe estar en la base de toda acción educativa. La conducta infantil en el juego, en el partido —repito— deberá tener la misma espontaneidad (el niño en su conducta físico-deportiva no tiene por qué estar marcado con todo el trasfondo de fines, objetivos, contenidos, niveles de implicación), pero el educador observará, valorará, rectificará, motivará enriquecido a partir de ese entendimiento educativo. El análisis de una conducta corporal no ha de servir para complicarla o sofisticarla, sino para comprenderla, mejor organizarla y enfocarla y, en su caso, modificarla o sustituirla.

Si alguna conducta debe de ser unitaria —reflejo de la unidad de la persona— ésta ha de ser sobre todo la que constituye el objeto —o la **materia**— de la educación física, es decir, la conducta corporal del hombre. Inteligencia, espontaneidad, voluntariedad, fruición, expresión, comunicación, y desde luego, movimiento corporal, actúan conjuntamente en cualquier acto del que se valga la educación física. Es una conducta simple, y es a la vez una conducta que implica a toda la persona superior. Por ello puede llegar a constituirse, de alguna manera, en la más global educación de la persona que pueda ser establecida.

Existe hoy un problema generalizado a todos los sistemas educativos del mundo a la hora de establecer los contenidos de la llamada Educación General Básica, o Educación Elemental, o Educación Primaria. Se vuelve al profesor o maestro unitario, que eduque al niño en todos los aspectos. El niño pequeño (hasta los 10 ó 12 años) debe tener un maestro, mejor que muchos maestros. A este maestro unitario (o educador globalizado, o generalizado) se le intenta formar en todo, con lo que se está produciendo un maestro que sepa algo de todo para que pueda transmitir al niño ese algo de todo. En realidad, no resulta un maestro que eduque básicamente al niño o que eduque al niño a partir de algo naturalmente básico o global; se intenta globalizar o unitarizar a partir de enseñanzas heterogéneas. En definitiva, la visión que el niño va teniendo del mundo no deja de ser parcelada. La ignorancia de lo que sea la educación física en todos los sistemas generales de educación ha hecho que se pierda el más básico modo natural de educar al niño de una manera globalizada. En primer lugar, es la educación a través de su cuerpo, el cual es la primera instancia que permanentemente acompaña al hombre durante toda la vida, que es hombre mismo. Con el ejercicio integral de sí mismo, desde la inteligencia motriz hasta el adiestramiento corporal, el hombre se capacita para ejercitarse en todos los niveles, desde la conducta superior hasta las destrezas mecánicas y capacidades fisiológicas. Se capacita en el hábito al esfuerzo, en la formación del carácter, en el principio del respeto a sí mismo (a su cuerpo) y a los demás (en el contacto que con los demás tiene por medio de la conducta corporal), en la instauración de una moral que arranque desde el pacto del hombre consigo mismo, con sus propias energías corporales.

La crasa ignorancia que todavía tienen los educadores (en casi todos los países) de lo que verdaderamente es o pueda ser la educación física —incluidos en esta ignorancia inmenso número de actuales profesionales de la educación física— está produciendo un educador básico, generalizado, que desconoce la más sencilla, natural, cómoda y alegre manera de educar integralmente al niño. En medio de tantas desorientaciones y controversias pedagógicas, la educación física podría ser el “huevo de Colón”. Inmenso avance hacia una profunda y verdadera educación general se conseguiría sustituyendo ya, sin más, las Escuelas Normales del Magisterio, o Escuelas Universitarias de Profesorado de Enseñanza General Básica, por instituciones simplemente formadoras de profesores de educación física, suficientemente entendida tal formación. Pero éste es tema apasionante —y reconozco que polémico (aunque la polémica desaparecería en cuanto desapareciese la ignorancia)— como para ser tratado monográficamente y con esmero en otra ocasión.

Santiago
Coca

EL HOMBRE DEPORTIVO

Coca, Santiago (1993), "El hombre corporal", en *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza, pp. 37-51.



CAPÍTULO I

El hombre corporal

Punto de partida

El hombre deportivo es esencialmente un hombre o una mujer entendidos a partir de su movimiento corporal o de su cuerpo gesticulante, que tanto vale una perspectiva como otra. Mientras no nos demos cuenta de esta evidencia, la del hombre corporal y la del hombre gestual, no podremos enfrentarnos con un mínimo de garantías de éxito al estudio del hombre deportivo.

La raíz de todo lo que consideremos más adelante como logros deportivos está establecida ahí, en su origen *somato-psíquico-móvil*, como lanzadera de múltiples proyectos que llevarán el común denominador de la actividad física. Y cada uno de estos proyectos responde a la verdad de ámbitos distintos: educación física, competición deportiva, juego, diversión, entretenimiento, salud..., pero todos ellos resultados legítimos de aquel principio corporal-gestual y todos ellos, al mismo tiempo, calificativos adecuados con los que distinguir al hombre deportivo.

El rescate del cuerpo

Epifanía del hombre

Sin duda alguna, la epifanía del hombre es su cuerpo. Antes de presuponer nada, antes de cualificar o encasillar sus contingencias, antes incluso de que ese cuerpo sea de muchas maneras *cuerpo*¹, «*no como un objeto, sino como un vehículo de ese estar en el mundo*», el hombre, aun desde su debilidad de recién nacido, se apoya en el cuerpo, se hace cuerpo desmedido y comienza a dialogar consigo mismo y con el mundo que él descubre o que le descubre a él como interlocutor válido. «No

sólo los cuerpos ajenos, sino el propio cuerpo del sujeto que reflexiona sobre la corporeidad y trata de atenerse a ella como el único dato fiable; al ser percibido, viene ya filtrado por la corporeidad misma...»².

El cuerpo es la referencia que empieza a ser dato codificable cuando el hombre lo descifra a diario, cuando no se avergüenza de él, cuando se esfuerza por conocerlo, cuando lo desea, cuando lo rechaza, cuando tiene la osadía de representarlo, cuando no cede fácilmente a la tentación de la palabra y prefiere experimentar primero las formas de la vida plural³, cuando en definitiva cada hombre vive *instalado* en su cuerpo. Porque «también mi cuerpo forma parte de mi identidad personal y social»..., «mi cuerpo con todo lo que ha llegado a ser en el curso de los años o lo que yo y los otros hemos hecho que sea...; mi cuerpo me pertenece más intrínsecamente que los árboles de mi jardín o que mis bienes»...⁴.

Afirmaba HERÁCLITO⁵ que «la mayoría de los hombres viven en la *apariencia*». Este *aparecer* del hombre —el «*dokéo*» de los presocráticos— es su *cuerpo* —apariciencia *inmóvil* de lo que se ve como tal sin mayores precisiones—, y apariencia *móvil* que nosotros denominaremos *gesto corporal*. De esta forma, el hombre se transparenta, sale a la luz desde sí mismo, se revela, se expresa frente a sí mismo y frente a los demás. Cada apariencia constituye un resultado de este *rescate del cuerpo que pretendemos*.

Significados del rescate corporal

Rescatar nuestro cuerpo y rescatar el cuerpo de los demás significa *revelar*, entre otras posibles cuestiones, algunas certezas que los responsables de la educación física, o de la competición deportiva, o de la recreación tienen en cuenta al programar sus trabajos:

a) Certeza de que *somos*, entendiendo por la conciencia de este ser, la *reflexión* sobre una intimidad que va más allá de la mera especulación sobre la forma en que aparece ese cuerpo.

b) Certeza de que podemos *hablar desde* ese cuerpo como origen de información y que podemos hacerlo sin *ruidos* que perturben la comprensión de los mensajes emitidos.

c) Certeza de que podemos *hablar de* ese cuerpo, sin falseamientos —por ejemplo tomando la parte por el todo—, con propiedad —el gesto traduce toda la persona— y sin limitaciones culturales que lo desfiguren.

d) Certeza de que a pesar de esta conciencia comprehensiva del cuerpo, *no podemos hablar del todo* de ese cuerpo que permanecerá, a pesar

de nuestros intentos, como misterioso para cada uno y por derivación para los demás que con nosotros conviven.

e) Certeza de *nuestras limitaciones* para evidenciar nuestro dinamismo interior a través de esa apariencia que por fuerza tiene que parecerse escasamente locuaz, parca en recursos expresivos.

f) Certeza de que tampoco disponemos de un lenguaje convencional, no corporal, que supla aquellas deficiencias expresivas corporales. El lenguaje verbal no es la panacea que explique la realidad.

g) Certeza de que el *espacio* y el *tiempo* actuarán como testigos privilegiados de ese cuerpo rescatado y que nos afirmarán a cada uno de nosotros en una determinada *circunstancia* —recordemos la instantaneidad como tiempo presente y la exterioridad como manifestación externa de las que hablábamos en el apartado de la metafísica y el hombre deportivo—, hablándonos de una *relación humana* o comunicación, de una *proxémica* o aproximación, de una *autopercepción* o autoconocimiento del cuerpo y de una *respuesta deportiva* frente al mundo.

Al hablar del cuerpo no nos olvidamos de otros conceptos afines, tales como materia o realidad o extensión o forma o espacio o potencia activa o manifestación de lo inteligible o incluso resistencia al yo íntimo, algo que los filósofos, antropólogos o filólogos han barajado incesantemente. Bastaría asomarse a los trabajos de FERRATER MORA⁶ para justificar estas afirmaciones.

El cuerpo, realidad comunicable

Todo este trabajo por rescatar el cuerpo es sinónimo de salir al encuentro de nuestra propia realidad comunicable. Lo de menos es la *corporeidad* o la experiencia de lo que percibimos a partir de ese cuerpo. Lo que nos interesa es la revelación de nuestra intimidad y de nuestra disponibilidad, como afirma CENCILLO⁷, que nos llevarán a perfilar aún más la imagen de nuestro cuerpo para que los demás la comprendan y se relacionen con ella.

GURMEÑEZ⁸ nos dirá que «se ve en la carne la conciencia fáctica del cuerpo», porque el cuerpo es el resonador del sentir profundo que no se entiende desde posiciones falsamente espiritualistas o *des-carnadas*. LOWEN, con otras palabras⁹, nos conduce a las mismas conclusiones: «cuando la persona no para mientes en su cuerpo es que tiene miedo de percibir sus propias emociones».

El cuerpo vivo

A este cuerpo invadido de pensamiento y de emotividad ¹⁰ que todos vivimos desde niños intensamente y que luego enmascaramos de convencionalismos, nos referimos en nuestro afán por *rescatarlo activo*. No en vano GUTHRIE ¹¹ nos habla «de que el estudio satisfactorio de la vida debe hacerse sobre el de los *cuerpos vivos*».

Pero hay más que ese mero dato de la corporeidad al que estamos aludiendo. Nos interesamos por ese más allá del cuerpo, por su capacidad de inserción en un contexto social, algo así como un triángulo de referencias, *yo-corpóreo-socializado*, y que en frase de MARIAS ¹² nos remite a «la necesidad de que un yo pueda hablar del mundo y de su humanidad». Para este acercamiento y para este diálogo que el hombre deportivo interpreta de manera especial, necesitamos como primera medida rescatar ese cuerpo como fundamento de su vida.

*La realidad corporal**La rebelión del cuerpo*

El poeta mejicano OCTAVIO PAZ ha señalado como una de las características de nuestro tiempo «la rebelión del cuerpo», y otro poeta, el catalán PERE GIMFERRER ¹³, en su prólogo a la «Antología total» de ALEIXANDRE, señala que la reivindicación del cuerpo fue para nuestro poeta «punto de partida de una amplia visión metafísica de la existencia humana y del mundo». Bastaría leer el libro poético de ALEIXANDRE «En un vasto dominio» (1958-1962) para sorprenderse del acento corpóreo y orgánico de unos sentimientos que se rompen en «la materia humana» ¹⁴, que dibujan «latidos de sangre» ¹⁵, que se aferran al sexo ¹⁶ o que se aquietan en «el estar del cuerpo» ¹⁷.

Para ALEIXANDRE sí resultaba posible atender al cuerpo y entenderlo a partir de sí mismo ¹⁸. Y así cobra vida un cuerpo que al ser entendido desde adentro y hecho noticia para ser descubierto por los demás, es en primer lugar un mensaje para el hombre y luego su fuente de inspiración como objeto de estudio, como sugerencia poética, como indicativo artístico y hasta como «suma de imágenes de cuerpos que integran la comunidad», en frase de MERLEAU-PONTY ¹⁹.

Prohibido tocar

«Lo importante en un trabajo de dinámica corporal..., no es lo que se verbaliza, sino lo que la unidad corporal de un individuo percibe de otros y les comunica sin palabras...» ²⁰.

LOWEN matizará esta toma de conciencia y nos hablará de la importancia del *tocar* ²¹, mientras que FAST ²² por su parte dedicará un fantástico capítulo al mundo del tacto. Sin olvidarnos de los trabajos de MONTAGU ²³, que descubren una fuente inagotable de fórmulas válidas de comunicación no verbal.

Por no sentirse ni siquiera capaz de reconocer su propio espacio que es el cuerpo, nacerán algunos de esos estados de angustia que bloquean la comunicación o que impiden el darse cuenta de las propias experiencias que cada uno vive, como afirma CASTILLA DEL PINO ²⁴. Por el contrario, el hombre deportivo ha sabido romper, mediante su inserción comunicativa con el mundo que le rodea y que le entiende, muchos de esos compartimentos estancos ²⁵ que son la antítesis del odio y del desplazamiento en las relaciones humanas.

El cuerpo, en serio

Atrevámonos a tomarnos en serio al cuerpo al modo con que NIETZSCHE ²⁶ increpaba a «los denigradores del cuerpo», porque según él «el cuerpo es un gran sistema de razón..., porque hay más razón en tu cuerpo que en la mejor sabiduría..., porque incluso el cuerpo creador creó por sí mismo el espíritu como una mano de su voluntad». No antepone la sustantividad del cuerpo en sí —el cuerpo por el cuerpo— a su posible dimensión comunicativa —actor y receptor en un contexto de comunicación humana— ni a su capacidad transitiva de ser creador. Lo que buscamos es la aportación o aportaciones originales de ese cuerpo humano plétórico de vida y seriamente comprometido con lo que no sea él mismo.

El cuerpo liberado

Citamos, aunque sea de pasada, la importancia de las funciones semióticas de la moda, sobre todo la contemporánea, que tanto ha contribuido a modelar los cuerpos, a crearlos distintos y al mismo tiempo a difundirlos uniformes con rasgos de validez universal. Pensamos con RIVIÈRE ²⁷ que el tema de la moda, tan superficialmente tratado por algunos comentaristas, representa una de las claves para la interpretación de

la **historia** humana en general y de la historia de la comunicación en particular. Recordemos que la primera asamblea democrática francesa decretó en 1789 la abolición de las diferencias de clase por razón del vestido y que el traje ha sido, todavía lo es, un signo externo del poder individual y grupal del ser humano ²⁸.

Cuerpo, ciencia y educación

Está claro que este acercamiento al cuerpo requiere, para ser completo, de otras instancias científicas. No podemos revelar, a simple vista, lo que el cuerpo es y representa, a no ser que nos convirtamos en unos torpes mirones incapaces de enriquecer la trama solidaria de los intercambios humanos.

El cuerpo, mirado de esa manera superficial, mantendrá su silencio y seguirá siendo uno de los grandes desconocidos en medio de nuestras formas de vida que se tienen por muy elocuentes. De ahí que haya que mirarlo, saber mirarlo, y estudiarlo sin avergonzarse de ninguno de sus acontecimientos ²⁹. Tarea esta que las ciencias nos facilitan, como tendremos ocasión de comprobar a lo largo de este libro. Las ciencias de la educación en concreto y en esto de *tomarse en serio al cuerpo*, tendrán mucho que decir.

El control sobre el cuerpo

Muy diversos pueden ser también los caminos que conducen a este control del cuerpo vistos desde otras perspectivas. Desde las técnicas de relajación corporal a la sofronización, la hipnosis y a cuantos sistemas, como el yoga y el zen, conducen a una eficaz enseñanza sobre los dispositivos a los que se acoge el cuerpo de cada uno y que permiten el autoanálisis, el perfeccionamiento individual o su incorporación integrada a la naturaleza o a la sociedad en medio de la que viven.

Otras fórmulas para aceptar el cuerpo y sentirlo como propio, tan arraigadas en el oriente asiático como el *tai-chi*, evidencian una sabiduría de siglos en el ejercicio encaminado a tomar conciencia de sí mismo en los planos psíquico y físico que tantos quebraderos de cabeza han proporcionado a filósofos y psicólogos en particular.

El Yoga conduce al hombre al equilibrio, autorrealización y diálogo desde sí mismo hacia sí mismo ³⁰. A partir de unas sencillas prácticas higiénicas hasta la fórmula superior del mantra Yoga o dominio de la palabra, y desde las ochenta y cuatro posturas corporales o *asanas* que permiten la integración del cuerpo y de la mente hasta las técnicas para

distanciarse de los órganos sensoriales o *pratyahara*, el Yoga, sin penitencias que lesionen el cuerpo, utiliza ese cuerpo inmóvil para realizar con él uno de los más sutiles y complejos caminos del encuentro intrapsíquico.

El zen es menos accesible que el Yoga a la comprensión de una mente occidental. Es menos racional, más propio de iluminados, más paradójico y agresivo, inmerso más convencionalmente en la vida cotidiana, distante por completo de esa trascendencia que reivindicaba el Yoga, por la sencilla razón de que el Zen opta por la vacuidad absoluta de todo.

El conocimiento del cuerpo

El estudio del cuerpo

¿Puede ser o no el cuerpo objeto de nuestro conocimiento?

Si la respuesta fuera positiva estableceríamos tal vez, y en esta duda admitimos una solución aceptable, un dualismo perjudicial para el carácter sustantivo que pretendemos otorgarle al cuerpo, puesto que diferenciaríamos el plano del yo definidor de los objetos y de las circunstancias que le rodean —mi yo observador del mundo y dentro de ese mundo mi cuerpo— y un plano corpóreo, el no yo, material y como tal dimensión sometida al raciocinio supremo de ese yo que reniega de su carne y desde fuera de ella tiene a bien reconocerla como suya.

Por otra parte, si la respuesta fuera negativa —el cuerpo se escapa a cualquier esfuerzo por ser conocido— tendríamos que suspender nuestra investigación, puesto que su propio objeto formal, la significación del cuerpo humano, habría pasado a ser una mera lucubración, una hipótesis desprovista de fundamento real.

Nuestra reflexión llega a un punto en que es preciso reconocer la servidumbre que el planteamiento en términos generales del hombre deportivo, y en concreto de su cuerpo, debe a otras ciencias. Nuestro trabajo naufragaría sin los fundamentos de una epistemología o de una ciencia de la percepción —cómo se opera mi conocimiento y qué es lo que de verdad asimilo— o sin los postulados que presiden las ciencias biológicas o de la cultura.

«No hay ciencias totalmente independientes», afirmará BUNGE ³¹, y como él mismo nos dirá a continuación ³²: «lo corpóreo y lo psíquico son interdependientes», para añadir más adelante que «es un error hablar del problema forma-cuerpo o del problema movimiento-cuerpo o del problema metabolismo-cuerpo: en todos estos casos se presuponen las dicotomías órgano-función, sustancia-forma, cosa-propiedad. En realidad no hay tales dicotomías...» ³³.

Marcel y Merleau-Ponty

Para calibrar de forma más precisa la respuesta posible a la pregunta de si el cuerpo es objeto de nuestro conocimiento, acudiremos en este apartado a dos autores, MARCEL y MERLEAU-PONTY, que se ocuparon en su momento de este problema.

«Desde un punto de vista empírico», afirmará MARCEL³⁴, «no debemos ir más allá de la afirmación *este cuerpo* y que la mención *mi cuerpo* no aparece sino como una fuente de ininteligibilidad, de radical irracionalidad». Estas palabras, que aparentemente desprecian la importancia del cuerpo o lo reducen a un mero instrumento del yo de cada persona que le prestaría así su sentido o su razón de ser, revelan, por el contrario, el interés del autor por considerar al cuerpo como «centro ordenador de la totalidad de la experiencia humana», según palabras de AISEN SON KOGAN³⁵.

En el caso de MERLEAU-PONTY nos encontraríamos con dos posibles accesos a la interpretación de las categorías corporales. El primero de ellos, contemplado en su obra «La estructura del comportamiento», fijaría su razón de ser en el plano de la conciencia, de tal forma que sólo ella, según valoración de Julia FERRARI, se presentaría como condición de posibilidad y fundamento de los cuerpos y de las cosas existentes en el mundo. «El cuerpo y el alma son significaciones y sólo tienen, por consiguiente, sentido para la medida de una conciencia... Hemos tratado de demostrar que en efecto, a medida que se precisa el conocimiento científico del organismo, llega a ser imposible dar un sentido coherente a la pretendida acción del mundo sobre el cuerpo y del cuerpo sobre el alma»³⁶.

La segunda vía de interpretación de la obra de MERLEAU-PONTY por lo que respecta al conocimiento del cuerpo la encontramos en su tratado «Phenomenologie de la perception»³⁷, que nos llevará al entendimiento de conceptos tan rotundos y tan desconcertantes a primera vista como el de «el cuerpo intérprete de sí mismo» o «el cuerpo como ambigüedad, en su doble faceta de sujeto que toca y de objeto que es tocado», o «el cuerpo simbolizador de la existencia o vehículo del ser en el mundo».

La palabra cuerpo

Una última consideración en este apartado del cuerpo como objeto del conocimiento. Esta aproximación al cuerpo enriquecerá el campo de la lingüística sin que caigamos por ello en la ingenuidad³⁸, por otra parte ya aludida en la Introducción de este libro, de concluir que cada gesto o matiz expresivo del cuerpo envuelve una significación real lo mismo

que las palabras, o que por el contrario sólo son las palabras las que transportan un significado, mientras que el llamado comportamiento no verbal se limita a modificarlas.

Sigue estando en juego *todo el hombre* en cualquier forma de conocimiento y comunicación de la que hablemos, de ahí que cualquier tratamiento en estos procesos no dependa exclusivamente del hecho verbal o no verbal de los mismos³⁹. No caigamos ahora en el extremo de prestar credibilidad al cuerpo humano como fuente suprema del conocimiento, porque también este cuerpo nuestro es *un trucador de signos*, como afirma PARLEBAS⁴⁰.

Quedémonos con ese cuerpo conocido, pero en el ámbito interdisciplinar y socializador del que nos habla MONTES⁴¹, y fijémonos a lo sumo en el cuerpo como objeto privilegiado de nuestro estudio⁴², ya que se integra en un nosotros o en un yo a la vez objeto y sujeto de conocimiento.

El cuerpo, en definitiva, para ser recordado o reconocido como objeto de conocimiento exigiría del propio observador o de quien polarizara su atención sobre este estudio un talante liberado, «estar a gusto en su piel», como nos dice LE DU⁴³, que nos ayudaría a verificar nuestros resultados en función de «un cuerpo continuado, extendido, entero», negación evidente de un cuerpo fraccionado, finito y al margen de todo.

Somos cuerpo

Al margen ya de cualquier disquisición metodológica —el cómo y el porqué de tantas informaciones sobre el cuerpo que ocuparán a psicólogos y a sociólogos—, es evidente que los datos están ahí, que *somos cuerpo*, que somos inteligibles desde perspectivas muy dispares y que el estudio de la cultura supone igualmente una reflexión inevitable sobre los cuerpos, esos cuerpos concretos vestidos y desvestidos, así como la interpretación subjetiva de esas realidades corpóreas que nos llevarán a la visión cultural del mundo deportivo.

PEÑA MARÍN⁴⁴ y CENCILLO GARCÍA⁴⁵ comparten esta *corpus-visión* que nosotros defendemos desde opciones creativas. Dejemos en manos de los especialistas la última palabra —si es que de verdad alguien la tiene— sobre el enigma de la realidad o de la materia: «no sabemos qué es la materia», nosotros diremos «no sabemos qué es el cuerpo como materia», «ni qué es el psiquismo», ni qué es el cuerpo como posibilitador de esa acción dinámica, «ni mucho menos cómo puede producirse el psiquismo a partir de la materia»⁴⁶.

Aceptemos la revelación o revelaciones del cuerpo desde sí mismo, desde su comprensión inmediata, desde la facticidad o instantaneidad de

sus paradojas, de sus mentiras o de sus fenómenos^{47,48}. Desde aquí derivaremos hacia todas las consecuencias que nos dicte el gesto corporal como factor expresivo y de creatividad que justifique la presencia en su mundo del hombre deportivo⁴⁹.

Cuerpo y energía

El primer hallazgo, que a su vez será también el último, porque nos llevará hasta la creatividad, se refiere al descubrimiento de un cuerpo liberado de gastos energéticos inútiles, equilibrado entre las distintas tensiones que en él coexisten y que le conmocionan.

Liberación de esfuerzos inútiles de la que tanto entienden los profesionales del entrenamiento deportivo y por supuesto los deportistas. Es la búsqueda, no un estado conseguido de una vez por todas, de una adaptación permanente a la actividad de cada momento con el fin de facilitar el intercambio con los demás a partir de ese reposo aparente, que según expresa ALEXANDER⁵⁰ mantiene *tonificado, eutónico*, al hombre, que sólo así conseguirá ser creativo.

En un plano similar al apuntado por ALEXANDER colocaríamos la fijación del cuerpo definido por BROUË⁵¹ como *totalidad energética de todos los niveles de conciencia*. Se recibe así por herencia una conciencia de mayores niveles de comprensión que la revelada en nuestros progenitores, y se accede con mayor responsabilidad al encuentro de sí mismo en un intercambio de posibilidades hacia dentro y hacia fuera de cada uno.

Casi sin querer nos hemos adentrado en las formulaciones del *cuerpo pránico*, que según la interpretación que nos explica el yoga, goza de siete centros de energía. Energía que contribuye, junto al *cuerpo físico*, al nacimiento del *cuerpo equilibrado* y que pretende que el hombre sea un ser lúcidamente activo⁵², a la búsqueda de sí mismo y en constante atención a su instantaneidad⁵³. De esta forma y por caminos no tan divergentes como a primera vista pudiera suponerse, las respuestas de las filosofías oriental y occidental convergen a la postre y nos hablan de cuerpo o de materia en claves de ritmo y de energía más acordes con la unidad psicofísica que propugnamos.

El cuerpo propio

«El hombre no ha querido, ni quiere, enterarse de lo que realmente es su cuerpo»⁵⁴. Esta afirmación, tan contundente, de GARCÍA BACCA corrobora nuestra investigación sobre la necesidad de hacer *inteligible* al cuerpo.

GARCÍA BACCA va aún más allá de la conclusión que acabamos de apuntar. Por una parte responde al interrogante lógico, ¿qué quiere decir, entonces, *tener cuerpo*? «Si el cuerpo es el sentimiento de nuestra realidad», tener cuerpo es *tener mundo*, «hacer posible la multitud de individuos», experimentarnos desde nuestra finitud o inacabamiento plagados de existencia o de totalidad porque ese cuerpo que hace posible «el espacio, y la proximidad y la velocidad... y las trayectorias», propicia, en esta vertebración con su mundo, un cambio sustancial, una forma nueva de ser y de aparecerse que terminaremos por llamar *creación*.

Por otra parte, GARCÍA BACCA interroga a la ciencia sobre el futuro de ese cuerpo humano. ¿Podrá la técnica *cambiar el tipo de cuerpo del hombre*, como ha conseguido cambiar la luz en materia y la materia en luz? «Si la técnica lo consiguiera..., entonces sí que vendría una época absolutamente imprevisible, desconcertante, nueva».

¿No estamos, ya, orientándonos hacia ese *hombre-superhombre deportivo* que se distancia de sus contemporáneos y no sólo precisamente por el volumen de su cuerpo físico?

Una nueva aportación al estudio del cuerpo *rescatado* que no admite ser ni «ciego ni mudo», ni «rival» de nadie ni de nada, la encontramos en LE DU⁵⁵ y en PUJADE-RENAUD⁵⁶, que aportan toda una teoría sobre el *cuerpo cotidiano* del que tanto puede decirse desde múltiples perspectivas. Y aquí se habla del *cuerpo aceptado*, del *cuerpo como regreso o identificación con la naturaleza*, del *cuerpo como antídoto de la palabra*, y de ese *cuerpo analizador privilegiado* de su propio espacio de vida.

Las relaciones cuerpo-mundo

Corporeidad e instalación corpórea

Antes de dar por concluido este primer apartado —cómo revelar la sustantividad de un cuerpo que grita a diario su presencia como fuente espontánea de energía— expliquemos dos conceptos complementarios que por una parte revelan la vitalidad transformadora del cuerpo, al resaltar su dinamismo somático, y por otra parte sus posibilidades de interacción comunicativa.

Nos referimos a la *corporeidad*, como forma concreta de inserción o radicación del hombre en su mundo, algo así como «yo soy mi cuerpo», y a la *instalación corpórea* o acontecimiento de esa corporeidad en cada una de sus coordenadas espacio-tiempo. Algo así como negarse a permanecer quieto y optar por ese movimiento o gesto corporal y proyectarse hacia otras realidades, humanas sobre todo, distintas de sí mismo.

Ambos conceptos o testimonios del cuerpo están recogidos de dos

autores españoles, CENCILLO⁵⁷, por lo que atañe a la corporeidad, y MARIAS⁵⁸, por lo que se refiere a la instalación corpórea.

El concepto de *corporeidad*, estudiado por sus funciones, salva el problema, ya aludido en otros párrafos, de la autopercepción, y se aleja del subjetivismo de un yo en constante trasiego desde sí mismo hacia sí mismo. Si el cuerpo es «mediación material para que la intimidad humana... se comunique y vaya formalizando práxicamente su mundo...», deja de cosificarse como una afirmación inerte de la naturaleza y se actualiza como origen y emisor de energías que, a su vez, en un sistema abierto de intercambios, van a vivirse como generadores de conciencia propia.

No olvidemos que la expresividad reclama su espacio propio, *existir es autoexpresarse*, y que esta manifestación forma parte de las funciones vitales de ese cuerpo entendido como algo más que un simple dato objetivo.

Si al hablar de los significados de los mensajes emitidos por el cuerpo, DAVIS⁵⁹ nos remite a los contextos en que tienen lugar, puesto que no tendría sentido la generalización de unos gestos aislados de toda referencia, ahora que hablamos del cuerpo humano necesitamos mencionar de nuevo los contextos sociales en los que la realidad corporal asienta sus definiciones más precisas.

Entendemos este contexto social que hace posible el cuerpo desde cuatro valoraciones: *los otros*, *el espacio* en su doble conformación de la *proxémica* y del *esquema corporal*, y *el mundo*.

— Los otros

Se sale al encuentro de los demás como fórmula participativa de creación gestual o cinética, que al mismo tiempo supone una parte del proceso de toda la comunicación humana. Frente a cada uno de los que ofertan su cuerpo vivido están expectantes los demás, espectadores y aficionados, que son destinatarios y gestores al mismo tiempo de la acción que contemplan de parte del actor del gesto corporal y al que ellos corresponden como contexto propiciador de crítica o de aplauso.

GROTOWSKI⁶⁰ insiste en este comportamiento dual, ya que sólo él justificaría los esfuerzos expresivos del entrenamiento o del aprendizaje que nuestro autor citado aplica a los actores teatrales y que nosotros, por extensión, lo vinculamos al trabajo del hombre deportivo. Sin alguien a quien acceder corporal, física o espacialmente, la soledad de esos actores o de esos deportistas es muerte o vacío, desvinculada de cualquier razón para proseguir sus entrenamientos.

Es algo parecido a lo que manifiesta MERLEAU-PONTY: «Ser una con-

ciencia o una experiencia es comunicar interiormente con el mundo, el cuerpo y los demás, estar con ellos en vez de estar al lado de ellos...»⁶¹. Lo mismo afirmará BERNARD⁶², quien incluso habla de una totalidad dinámica o de una estructura conforme a los postulados de la Gestalt.

En una línea pareja a lo que venimos diciendo, BEJART⁶³ contempla la relación de cada bailarín con todos los elementos que vertebran el contexto en el que se articula la danza como base de cualquier acto creativo. ¿No aceptaríamos con todas sus consecuencias aquella frase de GRODDECK⁶⁴: «la realidad de mi cuerpo me viene dada en función de cómo es vivida por los demás», y que no existiría, por consiguiente, ninguna apariencia de ser si no estuviera vinculada a un contexto social que la hiciera posible?

— Proxémica

Todos los comentaristas acuden a Edward HALL, año 1966, profesor de antropología en la North Western University, como padre del término *proxémica* o estudio del espacio corporal del hombre ante el que éste reacciona de forma inteligible y al que tiene en cuenta a la hora de relacionarse con los demás⁶⁵. Las distancias íntimas, personales, sociales, públicas, así como la llamada distancia de huida, crítica o personal, intentan definir el comportamiento más o menos consciente de los hombres con el que cada uno adecúa o estructura su propio cuerpo en relación con el de los demás. Es un lenguaje silencioso que necesita de la interpretación cultural para ser entendido sin ambigüedades.

El concepto oriental de la aproximación entre los cuerpos y el mismo acercamiento entre los occidentales responden a claves de instalación muy diversa. Y no digamos nada del hecho de la invasión de ese espacio que ocupa el cuerpo humano por un pretendido dueño, invasor o violador de intimidades, contra el que el cuerpo, así desplazado, reacciona violentamente declarando incluso la guerra. La inviolabilidad del territorio frente a las agresiones externas está reconocida por el derecho internacional. Y ese territorio, en definitiva, está constituido por la suma de los espacios corporales del que se nutre una determinada nación o país.

— Esquema corporal

El profesor LIENDO⁶⁶ estima que la idea de *esquema corporal* se traduce en una toma de conciencia del propio cuerpo, diferenciada según distintas etapas de la vida, y que se entendería como «la imagen intuitiva

del yo y la representación del cuerpo actuando en el mundo exterior. Imagen cuya definición vendría marcada progresivamente por la madurez mental y la asimilación de experiencias personales».

Es el hombre quien va adueñándose poco a poco de los perfiles de su cuerpo, porque este cuerpo emite sus vivencias, posiblemente sin gesticulaciones exteriores, desde los primeros momentos de su experiencia y mucho antes de ser entendido por quienes le rodean o conviven con él.

No son las lágrimas o las caricias que entran a formar parte de los gestos de ese cuerpo en movimiento de lo que ahora hablamos, sino de su espacio, más vital que físico, que sólo el hombre entiende y que aún no acierta a expresar. Los pedagogos hablan de este esquema corporal como fundamento de todo el proceso creativo y educativo cuyo protagonista principal es el niño.

La recta y equilibrada conducta de la lateralidad, los primeros síntomas de la dislexia, los incipientes miedos a tomar posesión de su peso y de su figura, la hipersensibilidad o la atrofia de los sentidos, son muestras, entre otras, de la urgencia que requiere en la enseñanza la mano acertada del maestro o profesor de educación física.

Del esquema corporal nos habla también MERLEAU-PONTY⁶⁷, así como LE BOULCH⁶⁸ y MAIGRE-DESTROOPER⁶⁹.

— El mundo

Como cuarto contexto social que hace posible este cuerpo citaremos el ámbito *mundo*, apreciado desde una triple perspectiva:

a). Según MERLEAU-PONTY *el cuerpo es el medio de poseer el mundo*, y que equivale a categorizar ese cuerpo como estructura o posibilidad pensante que no sólo acierta en el acercamiento a su circunstancia o entorno —se da cuenta de dónde vive—, sino que se atreve a poseerla incorporándola a su *cómo vive*.

Cuerpo y mundo serían así una realidad compleja, que podríamos calificar como *simbólica general del mundo*, ya que mediante ese cuerpo, según matizaciones del propio MERLEAU-PONTY⁷⁰, podríamos «frecuentar el mundo, comprenderlo y asignarle una significación».

b) La segunda perspectiva desde la que programamos el concepto mundo como contexto posibilitador del cuerpo nos viene dada por MONTES⁷¹ con su distinción entre mundo y universo, relacionados ambos términos con la creatividad del hombre deportivo que tanto nos interesa.

Mundo sería todo aquello que nosotros entendemos y de lo que podemos hablar, aquello que ha entrado en nuestras vidas y que retenemos con atención mayúscula sin permitir que caiga en el olvido. En esta

acepción cabe por entero nuestro cuerpo, si conseguimos que su importancia se integre en nuestras propias experiencias.

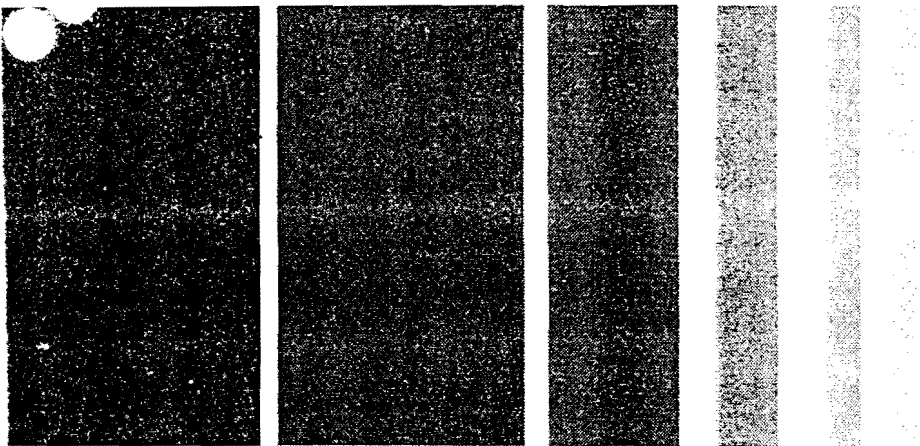
Cuanto mejor se exprese en categorías de *mundo* ese cuerpo, más acertadamente estará interpretando su rol creativo, puesto que estará mostrándose más individual, más plétórico de vivencias y al mismo tiempo más eficazmente integrado en su contexto. Un cuerpo *escasamente mundano* no dara lugar sino a la rutina, a la repetición de mensajes marcados que apenas dejarán un mínimo resquicio para cualquier formulación creativa. Y si defendemos la presencia en su *mundo* del hombre deportivo, tendremos que favorecer todos sus gestos más creativos y más insertos en su propio contexto social.

Hacemos nuestra la frase de HEIDEGGER de que «el hombre es el ser que está siendo en el mundo», y en consecuencia la entrada del hombre en el mundo supone una irrupción creativa por su eficacia, por su operatividad y por el trastorno que opera a su alrededor.

c) La tercera valoración con que medimos el concepto mundo no es intimidad ni posesión, sino *ámbito propiamente dicho* dentro del cual el cuerpo perdería sus características individuales y se socializaría por imperativo de sus encuentros con los demás.

El mundo en este caso equivaldría para nosotros a ser *testigo de excepción*, circunstancia activa que estimularía la realización creativa de los gestos corporales, y que al mismo tiempo respondería a las expectativas o exigencias que de él reclama la sociedad en la que vive, como destaca BERNARD⁷² al hablar del cuerpo como estructura social. De nuevo estamos inmersos en los criterios que ya desarrollábamos en la Introducción de este libro al apoyar los conceptos de estructura como válidos para definir al hombre deportivo.

TEMA II



El deporte en la sociedad actual*

José María Cagigal

CLASIFICACIÓN

¿De dónde le viene al deporte esta capacidad asombrosa de ser considerado, admirado, requerido, disputado, pagado? Indudablemente de esa espectacularidad que ofrece la misma "praxis". El hombre intentando superarse a sí mismo mediante sus capacidades físicas, compitiendo consecuentemente consigo mismo o con un adversario, esforzándose por obtener logros inéditos, es un espectáculo; con la particularidad de que, por tratarse de una dinámica de fuerzas elementales –tales son las fuerzas físicas del hombre– este espectáculo es inteligible para todas las mentes, para la del docto y para la del ignorante. El deporte tiene, pues, una espectacularidad de carácter universal.

Por ello, la primera y fundamental clasificación que se impone, partiendo de la misma naturaleza del hecho deportivo, es: el *deporte como "praxis"*; y el *deporte como espectáculo*. El deporte entitativamente es "praxis"; el deporte extrínsecamente denominado es ante todo espectáculo; del cual se derivará el deporte-resultado, requerido por la sociedad, que puede a su vez conducir al deporte-profesión o al deporte-instrumento.

Para esta elemental y general clasificación dicotómica se ha partido de cierto apriorismo teórico-lógico, de cierta premisa metafísica. Pero, por una parte era

* Madrid, Prensa Española/Magisterio Español, 1975.

preciso adoptar una u otra postura a este nivel como punto de partida para cualquier clasificación básica; y, por otra, esta premisa, lejos totalmente del capricho, basada en un rigor lógico elaborado en la generalización de la realidad, va a quedar expuesta a todo tipo de comprobaciones cuando se acceda a la exposición de las realidades socio-deportivas y humano-deportivas en ella situadas.

La clasificación dicotómica es casi una constante en la mayor parte de teóricos del deporte. La diversidad se da en la terminología. Está bastante en uso hoy día la clasificación general en: *deporte de rendimiento* (resultados) ("Leistungs-sport", "performance sport", "sport de performance") frente a *deporte de ocio o tiempo libre* ("Freizeitsport", "leisure sport", "sport loisir", etcétera); o bien: *deporte de alta competición* ("Wettkampfsport", "sport de haute compétition", etcétera) frente a *deporte de masas* (Breitensport", "sport for all", "sport pour tous"). Existen otras clasificaciones semejantes: ("sport agonístico", "sport educativo", etcétera).

Aparte del problema terminológico, que no deja de aumentar las dificultades teóricas y acarrear confusión, se observa en general una falta de análisis buscando el porqué original de tales diferenciaciones. ¿Por qué el deporte de resultados se aparta del simple deporte-práctica, del deporte-para-todos? Por los requerimientos de una sociedad que pide progresivamente resultados superiores. Es la *espectacularidad* del deporte de alto rendimiento el que le aparta e independiza en cuanto a objetivos, y, consecuentemente, en cuanto a métodos, del simple deporte-práctica. Por otra parte, muchos campeones deportistas, sobre todo en modalidades menos espectacularizadas, acceden con enorme esfuerzo a resultados notables, ajenos totalmente al éxito exterior, siguiendo simplemente el progreso intrínseco de un deporte-"praxis". Para ellos, el alto deporte es simple progreso y consecuencia de la sencilla práctica deportiva, sin solución de continuidad, sin diferencia esencial en la actitud, en los objetivos, en los métodos. El deporte de gran rendimiento se segrega del deporte-"praxis" sólo cuando es requerido espectacularmente y como consecuencia de tales requerimientos se

cambia de objetivos, de procedimientos y, posteriormente, de estructuras. Por eso no parece rigurosa la diversificación básica del deporte de *rendimiento*, o de alto rendimiento, (Hochleistungssport, de *resultado*) del *deporte-práctica* (o deporte para todos).

La disgregación es tanto mayor cuanto las condiciones y requerimientos sociales circundantes más se apoyan en la espectacularidad del deporte. Por ejemplo, el deporte de resultados en Estados Unidos está intensamente apoyado en su disgregación del deporte-“praxis” por una sociedad de consumo, producto y propaganda. Es inferior tal demanda en los países socialistas. Sin embargo en éstos la presión se les sitúa en el plano de la dialéctica política de resultados.

El binomio *profesionalismo-amateurismo* es una consecuencia más de esta característica de la espectacularidad. Precisamente en ella descubrieron los mercantilistas la oportunidad de ganar dinero. Éste lo recibirían de los *espectadores* que arrastraba tras de sí esa práctica deportiva. Los espectadores que aceptaron pagar para ver deporte, exigieron de los protagonistas una eminente prestación. Los empresarios se vieron forzados a alimentar o a pagar a los protagonistas que habían de prepararse con muchas horas de entrenamiento diario. Surgió el profesional, dedicado a superarse en esa prestación deportiva. Este profesionalismo estaba llamado a influir poderosamente en el enfoque del deporte, creando nuevas preocupaciones, nuevos dinamismos y estructuras. A esta ingerencia directa del dinero en la prestación deportiva se le ha llamado corrupción e inmoralidad. Verdaderamente es una de las fuertes realidades influyentes que le han llegado al deporte y que han determinado parcialmente algunos de sus nuevos derroteros. Pero no es la única. El deporte como alta política, sometido a ella y usado por ella, es otra de las grandes consecuencias de la masiva espectacularidad que en sí lleva.

También es impreciso e ilógico denominar a la línea del gran deporte espectacular como la del deporte de *alta competición* o *agonístico*, frente al deporte-masa o

educativo. Prácticamente en todo acto deportivo hay competición, hay agonismo. Dos niños al *echar* una carrera “a ver quién llega antes a la esquina”, ajenos a toda organización federativa, en realidad *compiten*; hacen verdadero deporte, que entra de lleno en la línea del deporte-“praxis”. Aclaraciones como *alta competición* podrían ser válidas, pero siempre existiría una impropiedad terminológica.

Toda esta línea de gran deporte organizado a niveles nacional e internacional, incorporada a los grandes atractivos espectaculares de nuestro tiempo, que provoca e instaura profesionalismos, o al menos dedicaciones intensas y exhaustivas por parte de sus participantes, que sigue la línea de la sociedad del rendimiento o del éxito, que alimenta una política de prestigio... está apoyada – insisto– en la espectacularidad que lleva el propio deporte en sí. La carrera espontánea de los dos niños, la lucha a ver quién tira al otro al suelo, el salto a ver quién llega más lejos o quién golpea una pelota más veces sin que caiga al suelo –formas todas ellas elementales de auténtico deporte– llevan ya en sí una espectacularidad simple, aquella dramática elemental inteligible para el docto y para el ignorante. En esa dramática intrínseca al mismo hecho deportivo radica su espectacularidad, en la cual se basa el éxito del deporte-espectáculo, su aceptación como gran manifestación. Y de esa aceptación provienen los potentes requerimientos robustecidos especialmente por la sociedad del desarrollo con su produccionismo, consumismo y eficiencia. A este éxito se añaden las necesidades de nuevos y estereotipados ocios pasivos surgidos de la estandarización de la sociedad industrializada y que en el deporte han encontrado una mina.

Se puede hablar con propiedad de un gran deporte-espectáculo, es decir, de un deporte desarrollado *hacia* –hay que hacer hincapié en esta preposición– esa vertiente espectacular programada y explotada; apto para la difusión, la propaganda; objeto de exigencias campeoniles; descubierto y utilizado por las finanzas, la industria y el comercio; con frecuencia vinculado a la profesionalización. El deporte del éxito, de las retransmisiones, de la publicidad, de la política.

Por otro camino, en otra dirección, marcha el otro deporte, –entitativamente [sic] el primero– ajeno a la propaganda, a la comercialización, a la instrumentalización política. Surge también el problema de su denominación. ¿*Deporte-ocio*? ¿*“deporte para todos”*? ¿*“segundo camino del deporte”*? ¿*“deporte espontáneo”*? Estas y otras adjetivaciones (o sustantivaciones) pueden ser útiles, y cada una recoge algunos de los aspectos y significaciones primordiales de tal deporte. A un movimiento empeñado en la difusión y promoción de este deporte, le denominaron hace quince años, en la República Federal Alemana *“Segundo camino del deporte”*, al reconocer que la imagen contemporánea del deporte en general estaba siendo absorbida por el otro deporte del éxito y del espectáculo. En realidad no es deporte de segunda categoría. Es antropológica y vivencialmente el primero. De él pueden derivarse los otros. Pero, partiendo de una valoración actual de los hechos sociales, bien está haber hecho hincapié en que, junto al deporte de enorme extensión y prestigio, que llena lugares y tiempo de la sociedad de hoy, y que en alguna manera exclusivizaba ante el hombre de nuestro tiempo la imagen del deporte, se haya hecho notar que existe un segundo deporte, que lleva otro camino, con otras formalidades, otros intereses, otras motivaciones.

Mejor que *“deporte para todos”* o *“deporte-ocio”*, prefiero llamarlo simplemente *deporte-“praxis”* (o deporte-práctica), que complementa, junto al espectáculo, toda la extensión del deporte. El deporte-espectáculo es *pasivo* en la mayor parte de los participantes en él. El otro es *activo*. Ambos nacen de una misma necesidad y realización humana, pero han sido requeridos por demandas sociales diferentes, que les han hecho tomar dispares direcciones.

¿Cuáles son estas demandas? ¿Qué campo vienen a cubrir en el quehacer humano? ¿Qué efectos producen en la sociedad uno y otro? ¿A qué necesidades humanas responden? ¿Qué funciones desempeñan? ¿Qué valores aportan? ¿Qué desmesuras y peligros apuntan?... A estas y otras similares cuestiones deben intentar responder los análisis derivados del planteamiento teórico. Para

que la exposición no fuese el resultado de personal elucubración, he procurado recoger y considerar una serie de estudios, teorías, definiciones de cada deporte, de amplia representatividad. No puede decirse que se trate de una recopilación exhaustiva, pero sí de una constatación minuciosa, con objeto de que los agentes presentados como realidades (funciones, "roles", valores, aplicaciones, constitutivos, etcétera) que atañen directa o indirectamente al deporte de nuestro tiempo, sean el resultado de una constatación y coincidencia de las más robustas teorías vigentes.

Enumeración de realidades del deporte contemporáneo

En un primer plano hay tres elementos, considerados, desde antiguo con bastante unanimidad como constitutivos primigenios del deporte que, más que como funciones, "roles" o aplicaciones, pueden ser considerados como elementos originales. Tal se desprende, por ejemplo, del estudio de M. Piernavieja (168), y en general de las investigaciones histórico-filológicas acerca del término deporte. Son el *juego*, el *ejercicio físico* y, en gran parte, la *competición*.

Iniciemos el análisis con una deferente, aunque breve, atención a estos tres conceptos.

Hay algunos autores, incluso de alta significación en la filosofía del deporte, como Bouet, que abogan por un entendimiento del deporte ajeno al juego (23) (24). No voy a entrar aquí en polémica frente a la tesis de mi admirado amigo Bouet, que, a pesar de los amplios argumentos aducidos, encuentro un tanto forzada y apriorística en su referencia a la diversificación entre juego y deporte. Esa posible polémica, sin duda excitante, será objeto de estudio monográfico que no renuncio a hacer. Baste aquí una breve reflexión.

Deporte era, ante todo, juego, según los estudios filológicos. No se puede eliminar de un concepto evolucionado una acepción original, sin plena evidencia de que

dicha acepción haya caído en total desuso. Y nadie ha logrado “evidenciar” tal desuso. Para ir a practicar cualquier deporte, dicen los niños: “*vamos a jugar*” al (fútbol, hockey, baloncesto...). De un deportista público se dice: “*jugó muy bien Fulano el último partido*”. El acontecimiento deportivo más importante de nuestro tiempo, se llama “*Juegos Olímpicos*”. A una buena acción deportiva se le denomina “*buena jugada*”. En las explicaciones docentes sobre técnica y táctica de un deporte, se analizan las “*características del juego*”. Hasta se habla de los “*jugadores profesionales*”... Todos estos usos y acepciones, cuyos ejemplos podrían ser incrementados interminablemente, no son metafóricos, sino reales, directos. Tiene razón Bouet cuando afirma que deporte no es ya sólo juego; es mucho más que juego, y ha incorporado significaciones muy ajenas al juego. Pero es, aún hoy, una de las grandes formas de juego que conserva la sociedad. Y en este sentido se pronuncian autores tan importantes como C. Diem (58) (59), Huizinga (105) o Caillois (40). El propio Bouet, tras las amplias argumentaciones aducidas para dar su tesis, reconoce posteriormente: “*de todas formas podemos precisar en qué condiciones la función lúdica puede pertenecer al deporte como un rol que éste es susceptible de asumir, operándose una transgresión del punto de ruptura entre juego y deporte, transgresión que se concreta necesariamente como correlativa a una acentuación de los puntos comunes que hay entre ellos*”.

El segundo constitutivo esencial, el *ejercicio físico*, no es puesto en duda por nadie. El deporte de nuestro tiempo es ante todo ejercicio físico o está montado sobre espectacularidad de los logros a través del ejercicio físico.

El tercer constitutivo es la *competición*. Tampoco existen argumentos suficientes para afirmar que la competición haya dejado de ser ingrediente esencial en el deporte de nuestro tiempo. Por el contrario, es su carácter eminentemente competitivo uno de los distintivos del deporte.

Estos tres *elementos* sustanciales se dan plenamente en el *deporte-práctica*. Existe la excepción parcial del carácter menos competitivo que adquieren los

ejercicios deportivos meramente higiénicos, saludables. No obstante, el matiz competitivo no desaparece del todo en estas ejercitaciones, como puede comprobarse en la frecuencia con que se instaura la medición, la superación progresiva, el mantenimiento por encima de determinados límites. Un hombre de 70 años que realiza diariamente su paseo deportivo, tiene cierta distancia establecida como tope mínimo; recuenta los kilómetros recorridos cada semana; con frecuencia mide el tiempo y el ritmo de su ejercicio. Ello revela un sutil espíritu de superación, de logro, de marca. Está presente el primario espíritu competitivo de la actividad deportiva, aun cuando esté muy lejos de la moda y caminos hacia la sobre-valoración competitiva.

No es tan evidente que las tres características subsistan en las modernas formas del deporte-espectáculo, principalmente el carácter de juego. No hay duda acerca de la competición, no sólo porque la protagonización de este espectáculo esté basado eminentemente en la confrontación competitiva, sino porque el propio carácter competitivo de la sociedad en que se desenvuelve, es factor esencial de su desarrollo.

En la mayoría de los participantes del *deporte-espectáculo*, los espectadores, no se da el ejercicio físico. Pero basta que éste sea el factor esencial de los protagonistas (los “jugadores” o “corredores” o “contrincantes”) para que dicho elemento subsista con carácter de condición “*sine qua non*” en el deporte-espectáculo.

Los protagonistas de este deporte-espectáculo, cuando son profesionales, no juegan propiamente; trabajan. Cuando no son profesionales, su actitud lúdica está en razón inversa a la dedicación e intensidad (en horas de entrenamiento, concentraciones, etcétera). En general, los protagonizadores del deporte-espectáculo van dejando de ser “jugadores” a medida que éste adquiere importancia. Pero el juego subsiste plenamente. Ha pasado de los protagonistas a

la sociedad. El espectáculo deportivo es uno de los grandes juegos, de las grandes diversiones de nuestra sociedad contemporánea...

En el ámbito del deporte-práctica, a despecho de algunas teorías que tienden a minimizar su carácter educativo, destaca un conjunto de realidades que pueden configurarse en una verdadera filosofía de la educación a través del deporte o del deporte como educación.

Aparte de la función primordial reflexivamente educativa expuesta como tal, existen valores y funciones tales como *autocontrol*, *auto-expresión*, *juego limpio*, *perseverancia*, *expresión estética*, *esfuerzo*, *equilibrio*, *entrega*, *superación*, etcétera, que constituyen toda una extensa cantera educativa.

Es menester que los dirigentes del deporte reflexionen acerca de esta vigorosa realidad de la práctica deportiva. Es cierto que algunas tendencias que exhiben minuciosidad y amaneramiento han minimizado la función educativa, le han dado un aspecto un tanto pedante, con pérdida de su enorme vigor original que radica precisamente en su espontaneidad y fuerza virgen. Tiene razón Henting cuando clama: "El deporte es objeto y víctima de un proceso que le confiere un carácter cada vez más científico, incluso en la escuela. Los procedimientos de perfección, los análisis de movimientos con ayuda de simulaciones en computador, la confección de taxonomías, la crítica y la sistematización de la determinación de objetivos, la programación de los diferentes procesos de enseñanza, la investigación científica de los procesos instructivos verbales en la enseñanza del deporte, todo esto, en principio, es necesario, pero su forma y sus efectos actuales repugnantes y catastróficos desde el punto de vista pedagógico: En vez de ayudar a los docentes, la ciencia intimida a los unos y tienta a los otros a evadir los verdaderos problemas empleando una dialéctica insoportable (...). La ciencia pedagógica que podría convertir el deporte en área libre, poniendo en claro sus condiciones y modos de actuación, lo transforman definitivamente en un

laboratorio (...). El deporte es una posibilidad del hombre; el trabajo, la política, la ciencia ya no lo son, sino que se han convertido en *necesidad*". (102)...

Buena es la técnica al servicio del hombre, no el hombre al servicio de la técnica; he aquí un elemental principio educativo. ¿Hasta qué punto se debe exigir al joven el esfuerzo por aprender una técnica estereotipada en la ejecución de un movimiento? Como criterio pedagógico puede valer el de *tanto cuanto le sea suficiente para disfrutar ejecutándolo, dominándolo*. La técnica, que en el deporte-espectáculo está motivada por una *exigencia* de máximos rendimientos, irrumpe en el deporte-práctica proyectando su demanda de ejecuciones perfectas con peligro de la pérdida de espontaneidad que el deporte-práctica debe mantener.

La perfecta ejecución de un movimiento se logra con repetición y automatización. Para el rendimiento en el deporte, la automatización es necesaria. ¿Es verdaderamente educativa la automatización? Nos encontramos ante uno de los más arduos problemas del aprendizaje del gesto deportivo, y, en el fondo, de la educación por el movimiento. Pero tal confusión se deriva de la falta de planteamiento por separado de los dos hechos deportivos: el que es requerido x motivado por las exigencias del deporte-espectáculo, y el requerido y motivado por los objetivos del deporte-práctica (antes o después, de su consideración educativa). No obstante, la valoración positiva de "pedagógico" o "educativo" con respecto al deporte en general o a una u otra modalidad deportiva o forma de practicar deporte, está sujeta a revisión en distintos campos de constatación empíricos y de crítica teórica. Frente a ciertos dogmatismos apriorísticos surgieron recientemente escepticismos no menos apriorísticos. La experimentación, la ciencia y la teoría rigurosa empieza a aportar luz...

Algunas consideraciones tras la exposición de los elementos para la leona

Conviene advertir y señalar que la representación en dos caminos divergentes de las dos grandes direcciones que ha adquirido el deporte de nuestro tiempo, no

significa un total divorcio entre las realidades sociológicas que comportan uno y otro. Por el contrario, existen conexiones e influjos directos entre ambos. La identidad de algunos conceptos activamente presentes en ambos deportes (“campeonismo”, “equilibrio” o “internacionalismo”) aunque con matices e incluso acepciones distintas, es la primera prueba de ello.

En primer lugar, es muy difícil, probablemente imposible, establecer la línea divisoria entre uno y otro. ¿Dónde, en qué momento, en qué categoría, un jugador de fútbol pasa de ser un practicante del espontáneo deporte individual o de pequeño grupo al deporte-espectáculo? ¿En tercera división nacional? ¿En primera categoría regional? Es un gran aficionado; le gusta jugar, es decir, juega por afición; pero a los partidos de su equipo acuden ya centenares e incluso miles de espectadores. Ya hay un negocio económico alrededor de su práctica deportiva. Recibe algún dinero. Se ve sometido a la asiduidad de los entrenamientos, que ya no realiza por espontánea afición. ¿A cuál de los dos deportes pertenece? ¿Sigue siendo más *deporte-“praxia”* que *deporte-espectáculo* o al revés?

Otro ejemplo de interdependencia pueden ser las instalaciones deportivas que crecientemente se necesitan para expandir la práctica deportiva. En muchos casos, dichas instalaciones son construidas merced al dinero derivado o relacionado con el deporte-espectáculo.

Los medios de difusión que ofrecen al público los grandes acontecimientos deportivos, descubren a muchos jóvenes los atractivos del deporte y hacen que se aficionen a su práctica. Los grandes campeones ejercen fascinación sobre niños y jóvenes. Aunque este tipo de fascinación está vinculado a la imagen del gran deporte, no cabe duda de que deriva en un incremento de la práctica deportiva.

La formación de técnicos con sus escuelas y organizaciones gremiales, incrementadas y perfeccionadas por las demandas del gran deporte-espectáculo,

aporta también sus beneficios de iniciación y enseñanza de práctica deportiva a otros niveles.

Algunos autores han lamentado que no existan términos sustantivos distintos que pudieran aplicarse a cada una de las formas de deporte. Con ello se evitarían confusiones derivadas del hecho de hablar distintos idiomas con la misma palabra. El término deporte es multívoco. No llega a equívoco, precisamente por este poderoso instinto semántico del pueblo. Hay algo común, axial, mantenido desde su origen, permanente en todas y cualesquiera formas evolucionadas de deporte, este es "praxis". Y hasta en el módulo más artificialmente espectacular y profesionalizado del deporte, por ejemplo el que podríamos llamar *deporte-show* o *deporte-circo*, subsiste esa "praxis". El hecho de que en este esquema se independice del *deporte-"praxis"* con carácter casi de entidad independiente el deporte-espectáculo, aparte de su predominio estructural en la sociedad de nuestro tiempo, está sobre todo en que las dos grandes formas de deporte no son tanto dos realidades independientes cuanto *dos direcciones, dos tendencias*. Toda aquella estructura u organización que va siendo creada por las demandas espectaculares del deporte, ingresa en la gran línea del deporte-espectáculo; aun cuando siempre conservará –y por ello sigue siendo rigurosamente deporte– elementos de su original "praxis". Este entendimiento de las líneas divergentes en su carácter dinámico, tendencial, es condición indispensable para entender los fundamentos de la presente teoría. Podrán aparecer críticas elaboradas con ligereza si se pasa por alto esta consideración...

INFRAESTRUCTURAS

El gran deporte-espectáculo crecerá; seguirá su marcha ascendente, llamado a ser uno de los grandes ocios pasivos estandarizados de la sociedad del futuro. Constituirá gran negocio económico, alimentará planes políticos, pondrá a su servicio ciencia y técnica. La simplicidad del lenguaje práctico del espectáculo deportivo, a la vez bello y apasionante, será llevado instantáneamente a todos los

rincones del mundo. Aceptemos esa enorme realidad que se avecina, que está ahí. Ella misma traerá sus estructuras e infraestructuras. Pretender mantener esas estructuras e infraestructuras como aptas para el deporte-“praxis”, es forzar la realidad sociológica de nuestro tiempo.

El “deporte-práctica para todos” se abre como una nueva posibilidad del hombre de nuestro tiempo y, vistas las direcciones que toman los hábitos de la sociedad tecnificada, como una verdadera necesidad higiénica del hombre de nuestro tiempo. El deporte estructurado en clubs y federaciones, resultado de la realidad social del siglo XIX y primera mitad del siglo XX, tiene que ir dejando paso, o al menos haciendo sitio, al deporte al alcance de la mano, al deporte a la vuelta de la esquina. Junto al recinto acotado, propiedad de cada club, los espacios abiertos y las instalaciones suficientes para uso libre del vecino. En algunos países, existen ya interesantes realizaciones en esta línea. Junto a los calendarios de competiciones federadas, los encuentros libremente concertados, a cualquier hora y con la duración libremente convenida por los vecinos que se encuentren, se relacionen y aprendan a conocerse y respetarse en la cancha del barrio. Algo así era, en realidad, el deporte popular en otras épocas. Burgueses y plebeyos jugaban a la pelota, al tejo, o lanzaban la barra en las esquinas y en los espacios abiertos del pueblo.

Naturalmente, una concepción de infraestructuras que faciliten el deporte a nivel popular y espontáneo, no puede estar desvinculada de una concepción general de la futura vida ciudadana, de una urbanística fecundada por la sociología, la ecología, la antropología y la psicología del hombre del futuro. Por ello el tema de hacer posible un verdadero *deporte para todos* rebasa el ámbito meramente deportivo. Pero a los sociólogos y pedagogos que estudian el deporte con su fecundo porvenir en cuanto a aprendizaje humano, a los técnicos que estudian sus condiciones de desarrollo y sus estructuras, les toca informar a la sociedad acerca de esta grave necesidad de movimiento, juego y canalización de frustraciones con que se encuentra el hombre contemporáneo y que precisamente en el deporte

espontáneo puede hallar un modo idóneo de evacuación. Es menester difundir estos convencimientos sobre todo ante los variados responsables (rectores y planificadores) de la vida social.

Si ya en el mundo entero nadie diseña un diminuto pueblo, un pequeño barrio sin su escuela, habrá que pensar hasta qué punto, dentro de 10 o 15 años, la palestra, la cancha o césped deportivo –o mejor, la serie o batería de tales recintos– no será ya más necesario que la misma escuela, cuando las enseñanzas y aprendizajes sean adquiridos por medios técnicos a domicilio y urja sin embargo, con más fuerza, la necesidad de expansión, de movimiento espontáneo, de contacto social libre.

El “deporte-práctica” es una tarea de profundo alcance pedagógico que necesita, aunque nada tenga contra ella, eliminar radicalmente la imagen del gran deporte-espectáculo. No se trata de luchar contra éste, no sólo porque sería una lucha inútil, dada la fuerza intrínseca de su pujante realidad social, sino porque el deporte-espectáculo está llamado a su vez a desempeñar importante papel psicológico y sociológico en las distensiones personales del hombre o, futuro. Se trata de aceptar el deporte-espectáculo como un importante hecho de nuestro tiempo y, al mismo tiempo, no vinculado a él, ni dependiente, sino como realidad social autónoma, instaurar el convencimiento, la práctica y la *propaganda* de un nuevo modo de entender el hecho deportivo, independiente de campeonismos, sueldos, *records* y triunfalismos. Todo el mundo puede hacer deporte, hasta el más débil. Todo el mundo debe hacer deporte. Es ya, simplemente, cuestión de higiene personal.

Existen problemas prácticos a la hora de concretar la planificación de un deporte para todos, de definir estructuras. Tomemos un ejemplo: un organismo público que dispone de medios económicos limitados para promover la construcción de instalaciones deportivas, ¿qué tipo de instalación concreta debe subvencionar, la reglamentaria para el deporte federado de competición o una distinta, informal,

ajena a la imagen de *record* y campeonatos? ¿Debe subvencionar la construcción de piscinas olímpicas, o, más bien, debe invertir el dinero en piscinas de recreo deportivo?

Este planteamiento es un pequeño símbolo de toda la problemática con que se topan los organismos responsables de la promoción y expansión del deporte. Y no es tema de fácil solución. Existe diversidad de criterios. Según unos, igual se pueden divertir nadando en piscinas de 50 m que en una en forma de riñón. Por consiguiente, dada la limitación de medios económicos, construyamos piscinas de 50 m (o, al menos, de 25), ya que éstas son aptas para cumplir la doble función, la del deporte-práctica para todos y la del deporte de alta competición. Otros opinan que, a la larga, una piscina de 50 m terminará supeditada a campeonatos, entrenamiento de especialistas, etcétera, quedando relegado a segundo o tercer término, el simple practicante sin aspiraciones. Al igual que de una piscina, puede decirse de una pista de atletismo, una cancha de baloncesto, un campo de fútbol. El problema existe y es reflejo del conflicto general que tienen planteado en nuestra sociedad los organismos responsables a la vez de ambos deportes (la mayoría de los organismos rectores del deporte en el mundo).

La construcción de instalaciones exclusivamente reglamentarias lleva consigo otro problema más sutil: la dificultad de desvincular el deporte-práctica-para-todos de la imagen campeonil del gran deporte. Al borde de una piscina reglamentaria de 50 m y a la vista de los que allí se entrenan, es más fácil que un niño débilmente constituido exclame: "yo no valgo para hacer deporte" que ante una piscina en forma de riñón y con acceso al agua escalonado. Y esta frase es el simple reflejo del drama de una sociedad que ha acantonado y segregado del resto de sus ciudadanos a "los deportistas" como el gremio de los físicamente fuertes a quienes les toca protagonizar el ejercicio deportivo.

A las entidades que tienen bajo su responsabilidad el desarrollo de ambos deportes, por el momento no les queda quizá otra solución que dividir los medios,

repartirlos; dar a cada uno una parte de su caudal, pero sin pretender establecer baremos de interrelaciones ni hipótesis de mutuo influjo.

Al responsable del desarrollo del deporte de alta competición (abocado en definitiva al deporte-espectáculo) le tocará invertir todos los medios que estén a su alcance para dicho desarrollo, los cuales cada vez, por sus condicionamientos técnicos, científicos y por la altísima competencia internacional, habrán de ser mayores. Si tiene además que realizar la promoción del deporte para todos, nunca encontrará medios suficientes, dada la escasez de estructuras que la actual sociedad posee para dicha práctica deportiva. No le tocará otro remedio que dividir, siguiendo el mejor criterio posible. Como si a uno le correspondiese sembrar tomates y montar una fábrica de gaseosa en un pequeño terreno. Dividirá éste en dos partes y ocupará cada una de ellas con los citados productos, pero sin pensar que se puedan influir mutuamente, que de la extensión de uno pueda depender el éxito del otro.

En tiempos de Coubertin, e incluso hasta los años 60, podría ser válida la concepción de que de una mayor expansión en la práctica del deporte en su base, se derivaría una mayor altura en el campeón deportivo. Era la teoría de la pirámide. Hoy ya no es válida esta concepción. Un campeón a nivel mundial no es ya el resultado natural por selección de una masa de practicantes. Es un producto artificial de la técnica y la ciencia aplicadas a un superdotado. Que éste haya podido ser descubierto entre una masa de jóvenes practicantes, es cierto. Ello quiere decir simplemente que sin practicantes de base sería difícil detectar al posible campeón. Pero de ahí a relacionar directamente el número de practicantes de base con la altura de los grandes *records*, hay un abismo. Hoy los grandes *records*, las grandes figuras se fabrican al margen de la práctica deportiva de base. Estructurar una planificación deportiva buscando las correlaciones entre número de practicantes y nivel de campeonismo es una antigualla, un desfaseamiento e ignorancia de la realidad del deporte de nuestro tiempo.

Los grandes campeones son necesarios para mantener con decoro el diálogo deportivo internacional; y éste viene a ser una exigencia de nuestro tiempo en el marco de las relaciones sociales regionales, nacionales e internacionales. Los organismos responsables deben pues atender y fomentar, con todos sus medios disponibles, esta fórmula de relación nacional e internacional típica de nuestro tiempo.

Pero junto a ello, si a los mismos organismos les corresponde la promoción del deporte a todos los niveles, deben percatarse de la trascendencia humana de esta otra responsabilidad. No se trata entonces de fomentar el deporte en la base porque así se accederá a grandes triunfos en la cúspide. Se trata de desarrollar el deporte a todos los niveles porque favorece al ciudadano, al hombre. La adquisición de hábitos de práctica deportiva es una garantía de futura salud personal y pública. Y éste es un logro más trascendental que los campeones. Por ello la prioridad –caso de que no haya más remedio que establecer órdenes de prioridad– está en este desarrollo deportivo para todos. No porque influya en aquél; sino porque en sí mismo tiene su mayor beneficio. Partiendo de una visión clara de los objetivos, se podrá ir poco a poco encontrando soluciones al problema de las dotaciones infraestructurales y de las planificaciones para el desarrollo deportivo a todos los niveles.

De todas formas, seamos conscientes de que esa gran lotería que para una nación puede suponer un verdadero desarrollo y hábito del deporte-práctica, no es sólo tarea de dirigentes, técnicos y especialistas del deporte, sino de dirigentes, técnicos y responsables de todos los estamentos de la vida pública.

HOMBRES Y DEPORTE*

José Ma. Cagigal

SELECCIÓN

El deporte posee grandes valores humanos, y entraña también grandes peligros. Una valoración desmesurada, la calibración desequilibrada de sus distintos aspectos pueden producir daños considerables en la psicología juvenil, lo mismo que perjuicios físicos. Como vivimos en la época deportiva, y el niño ha de toparse con el deporte por cualquier senda, es menester enriquecerle con categorías ordenadas. Aun sólo por esto es fácil colegir la obligación grave que pesa sobre todo educador de conocer el problema deportivo; sus valores, peligros, métodos, posibilidades.

Conocidos éstos, no queda sino la aplicación lógica de los principios. Ésta tendrá que verse condicionada por las limitaciones concretas de cada institución. La diferencia de posibilidades hace que de idénticas convicciones puedan derivarse realizaciones muy distintas.

Insinuamos aquí la norma que puede ayudar a modo de sugerencia. La agrupamos en dos temas:

- 1) Selección de deportes.
- 2) Organización.

El fin es siempre el mayor provecho integral del muchacho. Es sabido el papel importantísimo que juega en la vida del hombre la imaginación. "Los juegos – afirma López Ibor– son manifestaciones de la vida y actividad de la fantasía. Los juegos físicos, los deportes, son modos de expresar la *fantasía motora*". Teniendo

* Madrid, Taurus, 1957.

esto en cuenta, y recordando otra vez las numerosas posibilidades que encierra el deporte en el mundo físico, psíquico, moral, social y hasta intelectual, habrán de ser escogidos con preferencia aquellos juegos y ejercicios deportivos cuya dimensión llegue al mayor número de calidades de la persona. "Los juegos más completos –añade el mismo López Ibor– son siempre los que podríamos llamar *multívocos y polifónicos*, porque apelan a diversos registros del teclado personal".

Es equivocada la posición de algunas personas que al discutir sobre la prevalencia de un deporte u otro presentan como argumento definitivo sus mayores beneficios físicos. Es regresar al eterno equivoco; concepción meramente física del deporte.

ORGANIZACIÓN

Son muy variadas las posibilidades de los centros. Es casi absurdo pretender reglamentaciones bajo un único patrón, no sólo en el deporte, sino en cualquier aspecto educacional. La fórmula feliz de organización deportiva se reduce, en el fondo, a la resolución de dos incógnitas: *Campeonismo* y equilibrio *juego-entrenamiento-competición*. Insinuamos alguno de los caminos.

Campeonismo

Es el fenómeno psicológico-social que se produce en una entidad educativa al adoptarse las fórmulas deportivas de la *competición*. Para toda competición se procede a la selección, y, generalmente, a ésta se une la especialización. Tenemos entonces en medio de una colectividad juvenil un grupo de selectos deportivamente, dedicados con exclusividad a una actividad deportiva.

Pronto entre ellos destacan *los campeones* efectivos. Los demás son *campeones* por aspiración. Esto plantea un problema de doble aspecto: El individual del protagonista de ese campeonismo. El social dentro de la organización.

La aspiración y el conato constante de superación son esencialmente educativos. "Realizar una *performance* es realizar en sí mismo una plenitud, su propia plenitud" (Guillemain). El objetivo psicológico de la *performance* está expuesto, sobre todo en los jóvenes, a los ataques directos: primero, del amor propio, la petulancia, ambición, de la cólera, e incluso de la envidia, el interés personal. Es la polilla del campeonismo, totalmente anti-educativa. Realidad imprescindible por ley psicológica juvenil. Realidad que hay que afrontar y vencer.

La paradoja educativa impone la búsqueda de ocasiones de afirmación personal del muchacho; e inmediatamente, el rechazo de toda pedantería y orgullo juvenil. Las normas para conseguir este segundo paso educativo son las ordinarias del vencimiento del orgullo juvenil, pero con una desventaja: la imposibilidad de sustraer su motivación.

Algunos han abogado por la eliminación del campeonismo. Evitar sus oportunidades. Para ello, poca *competición* y más *juego deportivo*. Esta solución supone el desconocimiento del mismo juego deportivo. En el agonismo es esencial la superación de un adversario o un obstáculo. Desemboca directa y normalmente en el campeonismo. El mismo juego deportivo entraña la competición; y la reglamentación de ésta no es más que la aseguranza a largo plazo de un juego ordenado y de más fácil raigambre.

El adolescente necesita abordar empresas, proponerse metas y proyectarse hacia ellas. La competición deportiva le brinda una vital oportunidad. En su mundo más íntimo y espontáneo, en el juego, se va a habituar a la lucha por la vida, a la conquista de ideales. Precisamente, la competición prolongada en jornadas le añade un nuevo valor: constancia en la empresa.

En la edad juvenil no se puede prescindir de la competición; es incluso una providencia educativa. El deporte practicado por la persona mayor se va diferenciando precisamente en que cada vez necesita menos de competiciones

organizadas: tiene más de juego que de agón. En los juveniles, éste constituye su salsa.

Es virtud social del deporte la vinculación a una corporación. Un muchacho llega a entusiasmarse tanto por la victoria de su equipo, de su colegio, que fácilmente rebasa sus ambiciones personales. Por eso, en el colegio, en la organización juvenil, son necesarios los campeones, mantenedores del fuego olímpico colectivo. El campeón es el pequeño héroe cuya cercanía alienta. La natural inclinación del chico al ejercicio físico anárquico puede encauzarse por los moldes organizados –que son los integralmente educadores– merced a la presencia de un campeón.

Esa capacidad de sublimación colectiva del amor propio es el gran remedio a la periclitante fisonomía psicológico-moral del joven campeón. Antes el triunfo de su entidad que el propio. Este último sólo en cuanto se funde con aquel. Esta misma colaboración de equipo le exigirá constantes renunciaciones en la opinión del director técnico, a veces en la ocasión soñada. Son renunciaciones fecundas, que si se logra no agosten la llama idealista, determinarán el clásico tipo natural, el campeón ingenuo, partícipe de la raza de hombres a la vez grandes y sencillos; polo opuesto de esos pedantes y repelentes triunfadores precoces, para quienes el mismo argot juvenil ha reservado su expresivo término: *chulos*.

En las manos del educador está la solución psicológica del “campeón”. Todos, sin duda, hemos presenciado los casos extremos: El “figura” imprescindible de un equipo que ha llegado a esclavizar al mismo educador, porque éste es débil y *no sabe* prescindir de él cuando debe. O el “gallito” amansado, porque, cuando quiso cacarear destempladamente, le dejaron solo en el corral.

Basta que el director¹ posea *siempre* su conciencia de educador, tanto a más en el juego que en la clase. Lo que, por desgracia, sucede es que a ellos también los alcanza frecuentemente el mareo del afán victorioso, y sacrifican a ese ídolo popular sus más sagrados deberes. Son una de dos: o ambiciosos con vanidad, o débiles de carácter.

Es fácil descubrir en la historia personal del deportista juvenil *chulo* la presencia de alguno de estos educadores endebles. El segundo aspecto del problema campeonístico es su repercusión social dentro del centro. En España somos muchas veces amigos de apariencias más que de realidades.

El deporte no está hecho para la vistosidad del colegio; ni se obtiene un campeonato como medio propagandístico. Las copas y trofeos escolares y juveniles; no son *para* sino *porque*. Hay que partir de esta base en la organización deportiva de un centro. El deporte no es para el centro, sino para los alumnos.

El primer objetivo es, pues, que *todos* los alumnos se beneficien del deporte. Queda planteado el problema entre la *élite* deportiva —en expresión de *Seurin*— y la masa. Esa *élite* es necesaria aún bajo el punto de vista de la masa. Para que haya afición tiene que existir la calidad. Los campeones son el índice y la garantía de la vitalidad deportiva de un centro. Pero el culto exclusivo de la selección es siempre muy tentador.

Una vieja leyenda china cuenta que un rey, preocupado por el porvenir alimenticio de su pueblo, mandó construir grandes silos y los llenó de trigo. Mostraba a los mandarines y a los monarcas extranjeros la gran potencia económica de su pueblo, revelada en las abultadas reservas. Cada día estaba más ufano. Mandó ampliar los almacenes y siguió llenándolos. Un día, el pueblo tuvo hambre. Las reservas permanecieron intactas. El rey se paseaba orondo entre los silos. Todo el

¹ Nos referimos aquí también a los entrenadores técnicos, pues han de persuadirse, ellos y quienes los eligen, que *siempre* son —máxime estando con jóvenes— educadores.

Comienzan a ladear el deporte no por falta de impulso hacia él, sino como respuesta psicológica. "El psicoanálisis –señala Seurin– podría sin duda aportarnos interesantes observaciones a este respecto".

La indicada convivencia entre campeonismo selecto y competición masiva es la mejor solución; quizá la única. Pero además, garantizando este interés por la protagonización de una competición deportiva, se soluciona otro arduo problema pedagógico. La actual estructuración de campeonatos escolares, infantiles, juveniles, federativos, provinciales, regionales, nacionales, amenaza borrar de los centros toda huella de auténtico *juego* deportivo. Y el *juego* es necesario, indispensable con su espontaneidad, su intrascendencia y su capricho.

Las competiciones deportivas, cuya importancia va en auge, exigen especialización, intensa preparación técnica, *entrenamiento*. Entre ambos no dejan resquicio al *juego*. Si se logra interesar de tal manera al chico por sus olimpiadas y campeonatos internos que se lance a ellos como a su *juego* predilecto, se ha salvado el escollo. El juego del adolescente se torna espontáneamente, por virtud biológica, deportivo. Por eso es fácil la compenetración juego-entrenamiento-competición. Con todo, nunca conviene saturar disciplinariamente la psicología juvenil. No han de desaparecer de los patios de juego las partidas espontáneas, exclusivamente sometidas al capricho lúdico del muchacho.

Este triple equilibrio depende en gran parte del entrenador de cada especialidad. En medio de la disciplina y sumisión, tanto en los trances campeoniles como en los entrenamientos, no debe ausentarse nunca el bienestar lúdico. No puede convertirse el entrenamiento deportivo en una clase o un estudio más. El dintel que separa trabajo-juego es sagrado. Si el preparador técnico es *profesional*, sepa que sus discípulos son *jugadores*. Si el profesor de una asignatura escolar puede apelar en última instancia a recursos meramente disciplinares, el entrenador deportivo no. Sus armas son sólo el ascendiente personal y la convicción. Por eso

quizá sea más difícil educar al adolescente en su vida lúdica que en el trabajo serio. No es papel fácil el de entrenador ni sirve cualquiera para ello. El entrenador debe ser un conocedor de hombres, porque en definitiva es un *formador de hombres*.

El entrenador de juveniles –más difícil todavía– debe conocer al hombre en su etapa evolutiva: niñez, adolescencia, juventud. Y esta etapa es muy compleja.

Encuadra también dentro del problema del equilibrio el fenómeno de la elección de especialidad. Unos, sin saber por que, se lanzan al fútbol, otros al baloncesto o al atletismo, natación, etcétera. Algunos, en realidad, a todo deporte, aunque siempre brillan más en alguna faceta.

¿Debe dejárseles en aquellas que espontáneamente han escogido o habrá que orientarlos hacia otras con más posibilidades de rendimiento o a las que reportarán a su físico mayores beneficios? Triple posibilidad. Cada una de estas tres orientaciones apunta a un fin distinto:

- La estima del *juego* sobre lo demás.
- El sometimiento de todo al rendimiento campeonil.
- El mejoramiento físico del propio individuo.

Partamos de una base: Antes es el bien del individuo que su rendimiento a *performance* deportiva. Es de elemental comprobación que el chico escoge instintivamente aquella práctica deportiva donde más fácilmente encuentra la afirmación de su personalidad. Ahora bien, esta afirmación ira ligada a unas cualidades típicas. Los bien dotados para el fútbol cobran por tal deporte inmensa afición. Quizá un tórax estrecho está reclamando un mayor cultivo de los grupos musculares superiores; pero como sus piernas son más fuertes, destaca más en el fútbol, y lo prefiere; cada vez se acentúa más su desproporción. Igual sucede con el ciclismo, el remo, el *hockey*, etcétera.

¿Es necesario sacarlos de esa su afición predilecta e introducirlos en otros cuadros? Nunca en el deporte, conviene forzar. Debe ser practicado con *afición*. Si el tránsito se efectúa sin contorsiones, debe realizarse. Ha de comenzar por un *convencimiento* teórico y práctico del chico. Por otra parte, es fácil que el rendimiento vaya vinculado, a la elección. Escogió aquello para lo que se sentía más capacitado. Muchas veces respondía a una realidad.

Suele ocurrir a menudo que, al efectuarse la selección espontánea, han estado ausentes por desconocimiento algunas modalidades. Tal es el caso frecuente ahora en España con el atletismo. Deportistas singularmente dotados para él han abrazado otras especialidades por desconocerlo. La labor del orientador es delicada. Debe provocar la afición; y, consciente de los valores que encierra, no condescender ante los primerizos hastíos de los noveles, provocados por los sacrificios –mayores que en otros deportes– que exige el atletismo. Pero debe montarse siempre sobre la garantía de la ilusión.

El remedio radical se encuentra ciñéndose al concepto fundamental de educación física. Ésta no puede realizarse sólo con deportes. La gimnasia es la base de toda preparación física. Antes de la práctica especializada de cualquier deporte está el hombre físicamente apto, armónico, equilibrado, merced a la gimnasia. Dentro luego de su especialidad tendrá que contar de nuevo siempre con la gimnasia; ésta sigue siendo la base y la tónica de toda educación física.

Preparado de esta forma el individuo, puede escoger su preferido camino. Así, el deporte le será primordialmente gustoso, le resultará *juego*. Podrá dar el máximo *rendimiento campeonil*, y no se verá perjudicado en sus condiciones físicas.

El EXHIBICIONISMO es considerado también por los modernos tratadistas como nefasto para la verdadera educación física. “El peligro capital que amenaza al alumno es el de exhibirse delante del público”, dice una máxima de la moderna gimnasia austriaca. Se comprende fácilmente por qué. Parte en general de la

posición fundamentalmente viciosa que adopta todo trabajo humano que, siendo de naturaleza inmanente –provecho del individuo–, pone como norma de actuación la apariencia extrínseca –el público–. Esto, unido a la proverbial vanidad adolescente, provoca un viraje radical en la colaboración dinámico-física de los elementos de la personalidad.

Herbert, Georges (1925), "El Sport bajo su concepción verdadera o educativa y el Sport desviado o descarriado" y "Los fines del Sport en su concepción actual", en *El Sport contra la educación física*, G Pérez Acosta (trad.), Barcelona, pp. 36-43 y 44-53.



por Georges Herbert, Ex-Teniente de Batallón
Herbert, antiguo Director del Colegio de Atletas
de Reims.
Traducido por G. Pérez Acosta, Coronel de
Artillería.

CAPITULO II

EL SPORT BAJO SU CONCEPCION VERDADERA O EDUCATIVA Y EL SPORT DESVIADO O DESCARRIADO

El Sport, tal como acaba de ser definido, o sea el ejercicio llevado a cabo con la idea de lucha, tiene su lugar marcado en la educación física. No es el complemento de esta educación, como equivocadamente existe una corriente de opinión en este sentido.

Pero entendámonos bien. Se trata del Sport en su verdadera concepción, útil, o mejor aún, educativa, y no del Sport tal y como es concebido y practicado actualmente. Esta clase de Sport, a la cual le es preciso un nombre, pero que desde luego se la puede calificar de desviado o descarriado según sus formas de manifestación (que describiremos más adelante), hay que rechazarlo de una manera absoluta para la educación de la juventud. En efecto, no es un medio de perfeccionamiento físico o viril,

sino un fin en sí mismo, una forma de actividad que se separa completamente, según veremos, de la sana educación.

Aclararemos la razón de por qué el Sport forma parte de la educación física. Para esto recordemos las definiciones dadas anteriormente. Entre los fines perseguidos en la educación física, encontramos los siguientes: "Desarrollar las cualidades de acción o viriles y despertar y aumentar el valor de las aptitudes". Para alcanzar estos dos objetos, los medios no han variado jamás. Se coloca al alumno en presencia de dificultades cada vez mayores; se recurre a su voluntad y a su energía, para vencer u obtener resultados cada vez mejores; se le hace luchar con adversarios, etc. Ahora bien, vencer dificultades, alcanzar un resultado, luchar para mejorar, etcétera, todo esto en realidad constituye la esencia misma del Sport.

En el transcurso de una sesión de trabajo bien ordenada y bien dirigida por un maestro inteligente, la idea de lucha interviene de una manera natural durante la ejecución de los ejercicios. Por ejemplo, se trata del salto. En un principio se hace saltar al alumno alturas reducidas en consonancia a las posibilidades del mismo, a fin de conseguir con la repetición de un acto fácil, un efecto sobre el desarrollo muscular y una buena coordinación de movimientos necesarios para poder saltar bien. En cuanto el alumno muestra aptitudes suficientes, lo

trigo, y el arroz..., todo iba a engrosar los inmensos almacenes. El pueblo empezó a morir de hambre. El rey dejó de comer, y aumentaba con su propia ración los cúmulos alimenticios. Un día fue encontrado muerto en sus almacenes. El tema de esta leyenda es fecundo. Por eso se ha repetido con variados matices en otras literaturas populares. Hoy se dice que no es el hombre para la institución, o para el estado, o para la técnica, o para el reloj..., sino todos ellos para el hombre.

La selección deportiva en un centro ha de cultivarse tanto cuanto sirva para el auténtico esplendor deportivo total. Esplendor entendido en sentido intrínseco, de dentro a fuera; que brilla porque tiene luz, no porque lo iluminan. Son perfectamente compatibles ambas concepciones. Hay centros que tienen bien resuelto el problema.

De una sistemática organización de campeonatos por edad o por cursos se seleccionan los componentes de equipos representativos. Integrados ya como titulares del centro en un *grado* de honor, dejan ya de participar en campeonatos internos.

Aunque de gran tradición, no son recomendables los campeonatos entre distintos cursos. La edad, que generalmente acompaña al grado académico, debe ser discriminante absoluto de promociones deportivas. Un equipo de preuniversitarios, por ejemplo, contra un 5º curso de Bachillerato, aunque por circunstancias singulares puede estar nivelado deportivamente, nunca lo está psíquica ni físicamente. Algún encuentro solitario celebracional, bien está. Pero la competición sostenida obliga a los menores a un esfuerzo de adaptación y superación que, lejos de adelantar beneficios, desequilibra. Puede permitirse la incorporación aventajada de un individuo, pero no de una colectividad.

Es fórmula acertada la celebración de campeonatos dentro de cada curso. No ya entre los equipos representativos de distintas secciones, puesto que venimos otra vez al cultivo de la selección, sino entre grupos integrados por todos los alumnos.

Un ejemplo: Un curso consta de unos 100 alumnos, háganse ocho equipos de 12, cuatro en una primera categoría y *cuatro* en segunda. Noventa y seis muchachos empeñados en un duelo lúdico; todo el curso prácticamente.

El ideal es el campeonato complejo, de varios deportes a la vez, fútbol, baloncesto, *hockey*, balonvolea, *ping-pong*, atletismo, pelota, natación..., en los que deban participar todos a casi todos los *equippers* (según el número exigido en cada deporte). Así, todos practican varias especialidades, con lo que se consiguen bienes más universales. Cada equipo de primera forma un club, en unión de otro de segunda. De esta forma, los buenos jugadores animan con el mismo entusiasmo a los menos dotados. El campeonismo se diluye, y sus beneficios alcanzan a casi todos: hay como círculos concéntricos de campeonismo, según las categorías. Mientras los "superclase" forman parte, si son mayores, de los equipos colegiales, los segundones se convierten en los héroes de los clubs internos de curso. Y hasta en el grado ínfimo de segunda o tercera categoría hay opción a cierto género de campeonismo.

Hemos tenido la dicha de presenciar en algún colegio el maravilloso engranaje de un *tercer* curso de Bachillerato, donde 140 muchachos, repartidos en clubs con *tres* categorías cada uno, llenaban con entusiasmo todas las tardes de jueves y domingos, empeñados en una magna competición olímpica que abarcaba *ocho* deportes.

La fórmula de inscripción puede ser obligatoria o voluntaria. Es preferible esta segunda cuando se sabe motivar un interés que garantice la participación moral de todos. De esta auténtica actividad deportiva, sin preocupación de exhibicionismos, es de donde se pueden esperar los grandes triunfos. Generalmente, los colegios señalan su cenit en las competiciones en aquellos años que *suceden* a una auténtica labor interior. Y decae tras los periodos en que la preocupación por el éxito exterior ahoga el verdadero trabajo. "Estos cursos

vienen muy flojos”, se suele decir, con una cínica inculpación al azar. No es difícil averiguar la verdadera causa.

En cuanto a los equipos titulares del centro, siempre es preferible su participación en campeonatos específicos a la de competiciones generales. Aparte de las desventajas, tanto físicas como morales, de intervenir con personas mucho mayores, es ley comprobada que el atleta se supera cuando compite con los de su categoría: juveniles con juveniles; escolares con escolares.

La superación con la que instintivamente se tiende a compensar una notable diferencia en edad no es de buena ley y amenaza romper la armonía de una maduración deportiva equilibrada. En España estamos de enhorabuena los centros de educación. No todo han de ser críticas. La organización, y sobre todo la concepción, de nuestros Juegos Nacionales Escolares pueden equipararse a las mejores del mundo en su género. Por desgracia no ocurre igual con los Juegos Universitarios; mas no por culpa de los organizadores, sino por la radical dificultad existente en nuestra Universidad para la práctica ordenada del deporte; consecuencia a su vez de la mentalidad general.

Equilibrio: Juego-Entrenamiento-Competición

Es ordinario entre nuestros jóvenes una ontogénesis deportiva de signo decadente. De lo mismo se queja *Seurin* en Francia. “Este interés existe generalmente en los cursos inferiores de nuestros establecimientos de Segunda enseñanza; desaparece progresivamente en la medida en que el profesor centra su acción en los mejores”.² Mientras en éstos aumenta su pasión deportiva –son “los campeones”–, los demás han visto con frecuencia herido su amor propio al ponerse en evidencia su ineptitud. El desprecio duele a veces más que la injuria.

² «L'Education physique et le sport», *L'Homme Sain*, mars, 1956.

cuál suele producirse desde las primeras sesiones, se ensaya de valorar lo adquirido buscando la manera de hacer mejor, es decir, a saltar más alto. A partir del momento en que la preocupación del desarrollo muscular y del estudio de los gestos ceja para dar paso a la idea de obtener un resultado preciso o de vencer una dificultad (saltar más alto) entonces el ejercicio del salto se transforma en Sport.

Pongamos otro ejemplo, el de la carrera. Se prescribe en un principio una marcha inferior a la que corresponde a las capacidades conocidas del alumno, a fin de desarrollar su resistencia a la respiración, su resistencia general, encontrar el ritmo de sus gestos y movimientos, y rectificar sus defectos, etcétera. Después, en un momento dado, se hace una llamada a su voluntad y energía para recorrer una distancia dada en un tiempo dado, o se le pide sobrepasar a otro alumno. En este último caso, el simple ejercicio de la carrera se ha transformado en Sport.

Esta es la buena manera de conducir un entrenamiento físico.

En la pedagogía del "método natural" por el cual abogamos en educación física, método que está basado en la observación del desarrollo de los seres en estado libre y particularmente de los niños, el elemento "lucha", es decir, el Sport, interviene a cada instante en las sesiones de trabajo. Esta ma-

nera de proceder es normal y se concibe, según las explicaciones precedentes.

Este principio pedagógico no ha escapado a algunos escritores deportivos, observadores concienzudos, a partir de las demostraciones que hicimos sobre este método en el Congreso de educación física de París en 1913. Algunos han escrito lo siguiente: "El método natural parece ser el mejor método de preparación para los deportes". Esta observación es exacta si se considera el Sport como una actividad aparte, como un complemento de la educación física. Acabamos de demostrar que es falsa bajo el punto de vista pedagógico considerando al Sport en su concepción normal o educativa, es decir, si lo consideramos como constituyendo una parte de la educación física, como así lo es en efecto, porque el Sport se ejecuta al desarrollar con alguna intensidad los procedimientos del método natural.

El ruido hecho alrededor del Sport, desde hace algunos años, ha hecho creer a espíritus no prevenidos sobre todo a los jóvenes, de que se trata de una nueva actividad.

El Sport ha existido siempre. La palabra es la que es nueva. Su concepción actual es la que es reciente. La mentalidad de sus propagandistas, de sus adeptos, son las prácticas, los procedimientos,

Las costumbres y ya los prejuicios de los centros deportivos los que son nuevos.

En nuestros días el Sport ha llegado a constituir un dominio aparte, acaparado por sus organizaciones y organizaciones que lo han "captado" no solamente para reglamentarlo bajo el punto de vista técnico (y que si solamente se hubiera concretado a esto habría sido un bien), sino que ha llegado a constituir un vasto mecanismo administrativo, con su cortejo de pontífices, sus comités, sus comisiones, sus series indefinidas de concursos y sus campeonatos.

Perteneciendo el Sport a todo el mundo, se llega a creer que no existe fuera de las agrupaciones que han sido creadas para regirlo.

Es inútil el insistir para probar que el Sport ha existido siempre. En todos los tiempos y en todos los países, los niños, los adolescentes y los adultos han buscado la manera de aventajarse, luchar en los juegos, los ejercicios de todas clases, la caza, el entrenamiento para el combate. Por todas partes, y siempre, ha habido lucha entre adversarios, se ha buscado la manera de aventajarse, la manera de hacer mejor que uno mismo o que otros, de alcanzar un resultado preciso.

Pero, hagamos notar el punto capital siguiente: lo que ha dominado siempre en el Sport a través de los tiempos ha sido la razón de "utilidad": preparación de hombres para que sean aptos a todos los

esfuerzos necesarios para la defensa del suelo o país, para la lucha contra los elementos, contra las bestias feroces, etc.

Ha sido preciso haber llegado a la época actual o referirse a las épocas de decadencia e indolencia, para asistir al espectáculo que ofrece la desviación del Sport de su objeto o fin inicial utilitario, o sea a su degradación progresiva por medio del dinero y el espectáculo.

La gimnasia del tiempo de nuestros padres concibió atletas admirables y de grata memoria, pero la gimnasia actual (léase el Sport) ha cambiado de tal manera el hábito de los atletas (léase campeones) que la mayor parte de ellos son considerados con aversión por los verdaderos amantes de los ejercicios físicos.

Considero justo el defender a la Naturaleza, que ha sido calumniada... La Naturaleza, en efecto, produce hoy leones que no son más cobardes; ni débiles que los de otros tiempos; los perros, los caballos, los toros, etc., no han degenerado... La Naturaleza obedece como en tiempos de nuestros antepasados, a impulsos que la dirigen hacia delante y según sabios designios.

Con respecto a las cualidades que en otro tiempo distinguían a nuestros atletas, la Naturaleza por sí misma no se ha opuesto a su manifestación y conservación, pero ahora bien, la ausencia de una sabia dirección en los ejercicios y una aplicación sostenida

nida con vigor en determinada dirección ha privado a la Naturaleza el poder de manifestación en una de sus bellas formas.

“Los atletas empiezan también a violar algunas leyes morales inspirados por el afán-del dinero, pues venden y compran la victoria. Unos venden su propia gloria; otros compran una victoria fácil, porque llevan una vida afeminada. No se tiene vergüenza ni para vender ni para comprar” (1).

Estas son las palabras del escritor griego Filostrato hacia el año 200 de nuestra era. ¿No es ésta una lamentación muy apropiada a la época actual, y no es al mismo tiempo muy oportuna esa crítica, en momentos que la moralidad se ha debilitado?

Las observaciones que anteceden nos permiten hacer resaltar las características del verdadero Sport.

El verdadero Sport es educador por excelencia. Impera en él la razón de “utilidad” que lo mantiene en el verdadero camino y le impide desviarse hacia la fantasía, lo artificial, o el vano alarde de fuerza.

Está preservado de toda clase de excesos, por el elemento educativo y esencial, llamado la “medida”, o dicho de otra manera, se regula en cuanto a los esfuerzos que es preciso efectuar, se dosifica según las posibilidades de cada uno, y se limita en cuanto a la frecuencia.

En fin, una idea moral directriz lo orienta hacia

(1) PHILOSTRATO.—*Tratado sobre la gimnástica*.

un fin benéfico, siendo esa idea moral: el altruismo. Dicho en otra forma, está preservado de los peligros que resultarían de una cultura puramente corporal; peligros que describiremos más adelante y que los pedagogos y filósofos de todos los tiempos y de todos los países han denunciado a fin de preservar a la juventud.

Cuando el Sport no tiene como frenos que lo mantengan en el buen camino, los siguientes caracteres esenciales: la utilidad, la medida, el altruismo, como tristemente ocurre hoy día, entonces desaparece su papel educativo.

Desviado de su verdadero fin, se desliza insensiblemente hacia todos los excesos y en muchos casos se convierte en elemento destructor en lugar de ser un elemento educador. Si se practica ante gran número de espectadores, entonces cae en el fambulismo, y se extravía prestándose a bajas combinaciones de los profesionales y semi-profesionales las cuales nos han sido descubiertas por los escándalos cada vez más frecuentes. Entonces el Sport no sólo se ha desviado, sino que se ha alejado completamente de sus sanos principios y verdaderos fines.

CAPITULO III

LOS FINES DEL SPORT EN SU CONCEPCION ACTUAL. SU OPOSICION A LOS DE LA EDUCACION FISICA

El Sport, tal y como es concebido y practicado actualmente, y más especialmente sus formas extremas, cuyas características acabamos de indicar, persigue fines completamente opuestos a los de una sana educación física. Y hasta está en oposición de toda educación desde el momento que se introduce en la escuela o es practicado por la juventud de una manera exclusiva.

Esto parece paradójico. Sin embargo, nada es más fácil de demostrar. Examinaremos en detalle los principales fines de la educación física y los compararemos con los del Sport actual.

La educación física utiliza el ejercicio como medio para conseguir el desarrollo muscular y orgánico. Dosisifica los esfuerzos que son preciso efectuar o la cantidad de trabajo que precisa gastar, según las

capacidades de cada uno. El resultado puramente material del ejercicio, el encontrarse en forma, no pasará de un límite inferior o tipo medio, mientras el desarrollo no sea suficiente.

En Sport, el ejercicio no es un medio sino un fin. La técnica es la que sólo se tiene en consideración. Se corre no para desarrollarse, ni para aumentar la resistencia orgánica, sino solamente para conseguir efectuar un recorrido en el menor tiempo posible. Se salta para alcanzar la mayor altura, o para saltar lo más lejos posible, etc. Se busca ante todo y muchas veces de una manera inmediata, el máximo de rendimiento, sin preocuparse de la dosificación, de los efectos sean estos buenos o malos, ni de las repercusiones inmediatas o lejanas que puedan producirse en el organismo.

En educación física, la base de trabajo está constituida por los ocho grupos de ejercicios utilitarios, indispensables, siguientes: marcha, carrera, salto, trepar, levantar, lanzar, defensa, natación. El Sport ignora esta base necesaria para un desarrollo completo. Para elegir la clase de ejercicios no se tiene en cuenta para nada su valor práctico. Así, por ejemplo, el trepar y escalar, cuya utilidad es capital tanto bajo el punto de vista del desarrollo muscular como de sus aplicaciones corrientes en la vida, no son practicados en los centros deportivos. Han sido abandonados de una manera absoluta, hasta el extremo de que un deportista se consideraría degra-

dado si se suspendiese de una barra o de una cuerda.

La educación física tiende a generalizar el valor de las aptitudes en toda clase de ejercicios utilitarios indispensables, sin excepción.

El Sport, por el contrario, tiende a la especialización y muchas veces en una sola clase de ejercicio. Y ocurre aún que en la clase o género de ejercicio elegido esta especialización esté limitada a un caso particular. Así, por ejemplo, algunos no practican más que un solo género de carrera: la velocidad, el fondo, o el medio fondo; y en el género elegido, no se ejercitan más que sobre una sola distancia, siempre la misma. Otros no practican más que un solo género de salto. Algunos no saltan más que de una sola manera; sin impulso por ejemplo, y siempre de costado (y de un mismo costado), nunca de frente. Se han visto campeones especialistas del salto sin impulso, que en ciertos momentos al saltar con impulso han saltado a menos altura, a consecuencia de no haber practicado nunca esta clase de salto.

La educación debe ser para todo el mundo y sobre todo para los débiles y para los que ocupan el plano medio que son la generalidad. Dicha educación los conduce progresivamente hasta adquirir el máximo de desarrollo que permita su constitución.

El Sport, tal y como es comprendido y practicado actualmente, no puede ser llevado a cabo más que por los fuertes y aquellos que por naturaleza hayan

heredado excelentes aptitudes. Estos sujetos bien dotados no tienen más que encauzar su fuerza natural sin tener necesidad de un largo trabajo preliminar. Los débiles, no pudiendo desde los primeros momentos ponerse en forma, ni producir los efectos o soportar las fatigas que son precisas para la preparación, abandonan o son eliminados por surmenage o cansancio. No llegan a desarrollarse, ni aun a fortificarse. Esta sola consideración bastaría para condenar el Sport bajo el punto de vista educativo.

La educación física tiende a acrecentar las resistencias orgánicas y las inmunidades naturales contra las enfermedades, en virtud de la dosificación, la práctica de baños de aire y de sol, actuación progresiva al frío, una enseñanza apropiada de las reglas de sobriedad, de la frugalidad y de todos los preceptos de la higiene cuya aplicación es capital durante la juventud para poder adquirir una buena salud. En una palabra, la educación física desarrolla ese estado que se llama la rusticidad y que no es más que una resistencia y salud a toda prueba.

En cambio en el Sport la salud no es preocupación dominante bajo concepto alguno. El trabajo suele efectuarse al aire libre, pero no se presta atención especial al endurecimiento contra el frío o intemperie, y menos aún a la frugalidad y a la sobriedad. No se preocupa en buscar ese estado especial y

tan utilísimo llamado de rusticidad. Los campeones y mantenedores del Sport son los primeros en dar ejemplos de refinamiento reclamando masagistas, managers, ayudantes, mantas, agua caliente..., y un conjunto de exigencias que constituyen un confort completamente artificial.

La educación física, se ocupa con el mayor interés en trabajar las partes débiles del organismo para restablecer el equilibrio normal; corrige las deformaciones a fin de desarrollar el cuerpo armoniosamente; en una palabra, nivela las aptitudes.

En Sport, no se ocupa del desarrollo de los puntos débiles ni de la corrección de deformaciones para no ocuparse más que de la técnica pura o de la forma que le precisa adquirir. No se ocupa en trabajar los ejercicios para los cuales no se tienen condiciones innatas. Se estaciona únicamente en la práctica de aquél para el cual se ha obtenido éxito desde el primer momento. En lugar de restablecer el equilibrio de las funciones y de la musculatura, acenúa más bien de esa manera el desequilibrio general.

En educación física, ya lo hemos dicho, se practican toda clase de ejercicios sin excepción, teniendo cuidado de poner cada uno de ellos de acuerdo con la importancia que le es propia bajo el punto de vista del desarrollo del individuo y de sus aplicaciones a la vida corriente.

Resulta, pues, bajo este punto de vista, una extrema variedad en el trabajo y, además, una adap-

tación interesante de los diversos ejercicios a las circunstancias de tiempo, de lugar y de clima.

El Sport, por el contrario, evoluciona dentro de un marco estrecho de ejercicios siempre los mismos, con sujeción a reglas de ejecución inmutables. Se salta de tal manera, pero no de tal otra. Se corre sobre distancias fijadas definitivamente, pero jamás sobre distancias intermedias. Se lanza un objeto de tal forma y de tal peso, pero no de otra. Se saltan obstáculos móviles dispuestos en cierta forma, pero no se entrena en los saltos sobre fosos u obstáculos naturales. Se lanza un venablo, pero no otros objetos, etc., etc.... En fin, toda una serie de ejercicios interesantes no se practican jamás.

En educación física, en cada ejercicio particular, se busca el gesto o movimiento esencialmente útil.

En Sport, la manera de practicar un ejercicio casi siempre es convencional. Algunos ejercicios, en realidad, no son más que deformaciones de ejercicios naturales o utilitarios. El gesto útil no es buscado especialmente ni trabajado. Aún se le suprime si resulta perjudicial para el estado en forma. Así, por ejemplo, en el Sport de lanzar, se ocupa de lanzar lejos, pero no de lanzar justo. De esa manera se desprecia el trabajo de coordinación que es preciso para apuntar bien, o dar en el blanco, o sea un se ejercita el trabajo de puntería.

En el salto de altura, se ocupa de saltar alto, pero poco importa la manera de tomar contacto con el

suelo, siendo siempre la tierra en que se salta muy blanda para llevar a cabo los saltos convencionales por encima de una cuerda o una barra. Se olvida un punto capital en el salto, como es la caída, no ejercitándose en el equilibrio necesario y no entrenándose especialmente y en el sentido normal la rodilla, el tobillo y el pie. De donde resulta una fragilidad o inferioridad de esas partes en los miembros inferiores, aun en los especialistas, cuando se trata de salvar verdaderos obstáculos en pleno campo sobre terrenos duros, y sobre todo al saltar en profundidad, clase de salto que es desconocido en Sport.

Al perder de vista el fin, u objeto útil, el Sport se convierte en artificial y desnaturaliza la forma normal de los ejercicios. No se debe establecer como conclusión de que hay que condenar de una manera absoluta todo lo que sea artificial, porque existen algunos ejercicios convencionales que pueden prestar buenos servicios. Lo que sí sostenemos es el principio siguiente: lo útil debe estar por encima y ser siempre antes que lo artificial o convencional. Pero lo artificial es tan corriente en Sport que esta consideración es quizá inoportuna.

La educación física trata de realizar o llegar a conseguir el tipo completo de fuerza, a la vez resistente, rápido, diestro, apto para todo género de ejercicios. Enseña que el hombre fuerte es aquel que realiza una serie de resultados suficientes en un

conjunto de pruebas haciendo intervenir los diversos elementos de la fuerza física; la resistencia o el fondo, la fuerza muscular propiamente dicha, la velocidad, la destreza, la energía.

En Sport, basta realizar un resultado excepcional para ser declarado un sujeto de un valor físico superior, aunque obtuviese resultados nulos en los otros géneros de ejercicios.

Los records establecidos por los especialistas falsan las ideas sobre el valor del hombre fuerte completo y útil. Este hombre completo y útil, siendo apto para todos los géneros de ejercicios, no puede alcanzar los resultados de los especialistas, cuyas proezas no son debidas en la mayor parte de ellas, más que a una exageración de algunos dones o dotes naturales o a una conformación especial.

La educación física utiliza las pruebas físicas en los diversos géneros de ejercicios para comprobar los resultados. No acude a los concursos y matches únicamente en los casos impreseindibles que sean precisos y con el solo fin de desarrollar la idea de lucha o esfuerzo.

En Sport, todo consiste en pruebas, concursos y competencias de todas clases. No se trabaja más que con esos fines.

La educación física se lleva a cabo bajo forma de enseñanza pedagógica. Un conocimiento profundo de los efectos fisiológicos en los diversos ejercicios es preciso al educador para no cometer errores.

En Sport, la pedagogía y la fisiología son desconocidas. Una vez iniciado en una técnica, en un estilo, se hace concurir a las pruebas sin ocuparse para nada de los efectos producidos sobre el organismo, o de las posibilidades de cada uno. Los entrenadores no son pedagogos sino técnicos puros. Ignoran los buenos o malos efectos de los ejercicios que enseñan. Entre ellos, como buenos especialistas, los hay que no enseñan más que una técnica pura: la danza, la equitación, etc.

La educación física tiende a educar la masa, el conjunto, y no se esfuerza con especialidad en hacer resaltar brillantes individualidades. Únicamente, los resultados obtenidos por un grupo o conjunto de sujetos son los que se consideran como representando un valor.

El Sport busca al campeón, el ser excepcional, y, para descubrirlo, sacrifica si es preciso a todos los demás. Todo es para el vencedor, o el mejor; al débil ni siquiera se le anima ni estimula.

La educación física tiende a reprimir todos los sentimientos egoístas para exaltar los del altruismo. Enseña a cada uno sus deberes para con su familia, con su país, y con la humanidad. Por estas razones va completamente muerta de una manera estrecha a la educación general.

El Sport se limita demasiado a la investigación del individualismo. El trabajo en común se limita únicamente a los juegos de equipo, y además no

existe más que una parte de deportivos que practiquen esa clase de juegos.

La educación física pone al niño y al adolescente, en guardia contra el amor propio exagerado, la vanidad, el afán de exhibición, etc.

El Sport se esfuerza en buscar el aparato exterior, la galería, la muchedumbre, el espectáculo, la exhibición.

Terminamos aquí la exposición de fines que están en oposición en estas dos materias. Existen otras muchas; pero las pasamos por alto porque serían objeto de un verdadero curso de fisiología y de pedagogía. Los que se acaban de indicar son suficientes para hacer comprender sin más documentación especial, el error peligroso de todos aquellos que quieren que el Sport, tal y como es concebido y practicado actualmente, sea la mejor de las educaciones físicas.

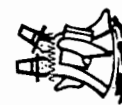
P.J. Arnold

Educación física, movimiento y currículum

Arnold, P. J. (2000), "Deporte, educación moral y desarrollo del carácter" y "Deporte competitivo, victoria y educación", en *Educación física, movimiento y currículum*, Madrid, Morata, pp. 44-59 y 75-91.



TERCERA EDICIÓN



Ministerio de Educación y Cultura

Ediciones Morata, S. L.

Deporte, educación moral y desarrollo del carácter

Pese a una tradición larga y respetada, que se remonta a PLATÓN (1955), según la cual existe una relación importante entre la vida física de una persona y el desarrollo y formación de su carácter, se ha argumentado en los últimos años que el deporte (y la participación en juegos) carece de consecuencia moral y que se trata, por eso, de un asunto "falto de seriedad" o trivial. Tal posición sobre el deporte (y los juegos)¹, que se incluye en los textos de quienes postulan el enfoque de la educación como iniciación, procede de la consideración de que presenta una discontinuidad respecto de la vida y de que, por consiguiente, cuando se compara con los intereses vitales, carece de importancia moral y de valor ético. En una palabra se trata de algo "no serio" más que "serio". Desde luego, eso no significa que el deporte no deba considerarse o realizarse seriamente. La base de la afirmación de que el deporte no es serio no radica en el enfoque o en la actitud de los jugadores en cuanto a lo que hacen, sino en la estimación de que el deporte, en razón de su marginación de la vida, es moralmente inconsecuente. Argumentemos que semejante opinión del deporte se basa, en parte, en una errónea visión de éste y, en parte, en una asimilación muy

¹ Para el propósito presente, y a partir de ahora, entenderé predominantemente por deporte aquellos juegos deportivos que constituyan actividades en equipo y se hallen determinados por reglas.

apresurada del deporte con el área del juego. Examinaremos primero este último punto y luego analizaremos el otro. Se advertirá que ambas cuestiones son interesantes porque no afectan solamente al modo en que el deporte es concebido sino de manera más especial a la posición del movimiento (que se halla en buena parte referido al deporte y a los juegos) en el contexto de la educación y del lugar que ocupa en el *curriculum*.

Uno de los autores que más influencia han tenido en los últimos años sobre el juego ha sido HUIZINGA (1970)², quien dio crédito a la opinión de que el juego se halla separado de la vida cuando habió de que era una "posición de actividad libre, bastante conscientemente al margen de la vida 'ordinaria', y no 'seria', " (pág. 32). Además, se refirió en parte a su naturaleza "independiente" cuando declaró que se desarrollaba "dentro de sus límites propios de tiempo y de espacio, conforme a sus propias reglas y de un modo ordenado" (*ibid.*). Consecuentemente indicó que "el juego depende de la aceptación temporal por parte de los jugadores de una serie de reglas que 'separan' la actividad dentro de los juegos de los acontecimientos del mundo 'real'...". Y añadió: "el juego como tipo de actividad de ocio... supone la creación temporal de una esfera de irrealidad" (*ibid.*, pág. 33).

Dentro de la consideración de la educación como iniciación resulta completamente claro que autores como DEARDEN y PETERS deben mucho a HUIZINGA. DEARDEN (1968, págs. 100-101), por ejemplo, al hablar del juego como "no serio" lo caracteriza primero como "independiente" en el sentido de estar separado de los deberes, deliberaciones y proyectos de desarrollo que constituyen el entramado de los propósitos de la vida ordinaria; y, en segundo lugar, se refiere al juego como "inmediato en su capacidad de atracción", por lo que parece estar pensando en algo como la absorción espontánea. En contraste con la actividad "no seria" del juego existen aquellas actividades que por un lado están referidas a los "valores culturales" de la sociedad, y aquí cita las "artes y las ciencias" (1969, pág. 85) como ejemplos, y, por otro, aquellas materias de "interés básico" que se refieren al juicio particular y a la moralidad social (1968, pág. 97). Se advertirá así que, en contraste con las actividades "no serias" del juego, las "serias" tienen que ver con el conocimiento

² Véanse también: Lucas (1959, pág. 11) y Callois (1961).

y la verdad así como con la moralidad³. El juego es entonces para DEARDEN "una actividad no seria e independiente que emprendemos sólo por la satisfacción que el mismo implica" (1969, pág. 84).

PETERS (1966, capítulo 5) adopta también en su libro *Ethics and Education* la distinción que hace HUIZINGA y afirma que pueden dividirse las actividades del curriculum entre aquellas que son "serias" o valiosas y las que no lo son. Ha de recordarse que, en la categoría de las "serias", PETERS (*ibid.*, pág. 159) coloca áreas intelectuales como la ciencia, la historia, la apreciación literaria y la filosofía. En suma, resulta evidente que asocia lo serio con las "formas del conocimiento" de HIRST (1974, págs. 30-35 y págs. 84-100) en razón de que ilustran otras áreas de la vida, contribuyen a la calidad de ésta y poseen un amplio contenido cognitivo. Estos dos factores son los que las distinguen de los "juegos". Lo que es importante advertir aquí es que el juego y lo "no serio" han llegado a ser asociados con el deporte y, por implicación, con la educación física. Resulta muy clara esta transposición en el pensamiento de PETERS, quien escribe:

Quando decimos de algo que es un juego, nos referimos, en parte, a que está marginado de la actividad principal de la vida, que es completo en sí mismo y se halla limitado a unos tiempos y lugares específicos (1966, pág. 159).

Tras haber calificado los juegos como "no serios" prosigue:

Pueden concebirse los juegos como de significación educativa y, por eso serios, sólo en cuanto proporcionen oportunidades para adquirir cualidades del conocimiento de la mente y del carácter, gracia estética y destrezas que posean aplicación en un área más amplia de la vida (*ibid.*).

Lo que resulta especialmente interesante en el contexto de nuestra presente tarea es que reconozca que:

Es evidente, por ejemplo, su importancia para la educación moral. Porque en muchos juegos, y en especial en los que suponen un trabajo en equipo, tienen que revelarse virtudes como el valor, la sinceridad, la persistencia y la lealtad en un grado importante. Otros ofrecen oportunidades para desarrollar el juicio, la serenidad y la capacidad de intuir los motivos de los demás (*ibid.*, págs. 159-160).

³Un tanto sorprendentemente, Dearden (1965, pág. 97) menciona también "un amor por la naturaleza y afirmarse frente a los azares" como serios, en cuanto que son culturalmente valorados. Así las actividades al aire libre y algunas formas de deporte como la navegación a vela y la escalada podrían ser también consideradas "serias".

Concluye diciendo:

Quienes creen en la importancia educativa de los juegos suponen que las situaciones que presentan y en las cuales han de ser ejercidas y cultivadas unas virtudes son muy semejantes a situaciones en la vida de un carácter menos independiente (*ibid.*, pág. 160).

La base de la posición de PETERS respecto a los juegos parece ser ésta: que aunque los juegos, como contenidos "serios" puedan ser ejercidos por sí mismos, no presentan como tales, a diferencia de los contenidos "serios", un interés moral. Es posible, sin embargo, emplearlos con fines serios y educativos si se examinan y utilizan de una forma instrumental. No obstante, en el caso de ser considerados como "ejercicio de moralidad", por ejemplo, "pueden cesar de ser simplemente juegos" (*ibid.*, pág. 159). El *cricket*, observa PETERS, está clasificado como juego porque "moralmente carece de importancia" (*ibid.*, pág. 158).

Lo que parece claro entonces es que, en la visión de PETERS, los juegos en la forma de deportes no son serios en cuanto que no están directa o inherentemente interesados en nuestras vidas intelectuales o morales. Como estimo que esta última posición es especialmente errónea, me propongo examinar la cuestión con más detenimiento. Se argumentará que aquellos juegos que son deportes (*hockey, rugby, fútbol, etc.*) son "serios" en el sentido de que, lejos de hallarse apartados de la esfera moral, se encuentran ineludiblemente ligados a ella⁴.

Razonando de acuerdo con estos términos se pretende mantener la concepción del juego como una práctica esencial e intrínsecamente moral y que, cuando de algún modo es corrompido o degradado, como sucede a veces, deja de ser deporte en cualquier sentido pleno del término. Cuando esto pasa, deja de ser todo lo que puede y debería ser. A este respecto no es diferente del concepto de educación que, cuando no alcanza a promover el conocimiento y la comprensión de un modo moralmente aceptable, ya no es posible calificarla como tal. En el deporte, como en la educación, existen unas consideraciones éticas que están integradas en su ejercicio eficaz.

⁴Vale la pena advertir que, si bien Huizinga (1970, pág. 28) habla del juego como "independiente", también advierte que la relación entre el juego y la seriedad es "siempre fluida" y en modo alguno simple. Su tesis principal, no debería olvidarse, se interesa por mostrar que el juego constituye un elemento esencial en todas las actividades muy consideradas y puede, en cierto sentido, ser la base de todas ellas.

Al tratar de establecer la relación entre deporte y moralidad me propongo primero decir algo respecto a la moralidad y la educación moral antes de pasar a examinar la práctica del deporte como rectitud y el desarrollo y la formación del carácter en el deporte.

Moralidad y educación moral

En términos amplios puede decirse que la moralidad se interesa por nuestra relación con los demás. Supone nuestra consideración y nuestra atención por los demás así como por nosotros mismos. Se interesa por el modo de distinguir lo "justo" de lo "injusto", lo "bueno" de lo "malo". Por eso, la moralidad está comprometida con valores y con una consideración de los principios a los que podemos referirnos antes de emprender una actividad o acometer una determinada acción. Con frecuencia estos principios, como la universalidad o la imparcialidad, la benevolencia racional y la libertad, se consideran básicos para el carácter del discurso y de la acción morales. La universalidad supone que los principios identificados deben ser aplicables a todos. La benevolencia racional reconoce la importancia de razonar así como de reconocer los intereses de todos, de manera que ningún individuo ni grupo resulte, favorecido a sabiendas, a costa de otro. La libertad presta atención al hecho de que, para que un acto sea moral, tiene que ser libre. Es decir un acto libremente elegido y del que pueda ser considerado responsable el agente en cuestión.

El término educación moral alude a la intencionalidad del desarrollo moral. Es según KOHLBERG (1971, pág. 25) el estímulo de una capacidad para el juicio moral. Más que esto, se interesa también por una disposición a actuar conforme con cualesquiera juicios morales formulados. Lo que distingue a una educación moral es que se trata de una actividad deliberada e intencional que se preocupa del cultivo de un juicio moral básico y de una disposición voluntaria a actuar en consecuencia. Aquí intervienen tanto la autonomía racional como la fuerza de voluntad. Poder formar un juicio moral y no actuar conforme a él significa no alcanzar lo que supone la educación moral. La conducta moral y, por tanto, la educación moral se expresan con la mayor claridad cuando un juicio moral se traduce en una acción moral

apropiada. Evidentemente MCINTOSH (1979) pensaba en algo parecido cuando escribió:

De la persona moralmente educada se espera no sólo que sea capaz de establecer juicios morales sino de actuar conforme a éstos. La vida moral requiere una multitud de disposiciones personales, y la persona moral debe examinar la cuestión hasta los límites de su capacidad pero para que se produzca una acción moralmente justa, el individuo ha de estar dispuesto a actuar conforme a su juicio moral (pág. 167).

Lo que diferencia "educación moral" de "adiestramiento moral", que supone una forma de ejercitación para que los alumnos se adecúen a las normas morales sin un gran entendimiento de los principios morales, es que ellos mismos se estimulan a pensar críticamente sobre las cuestiones morales a la luz de los principios morales fundamentales y que formulan sus propios juicios racionales y los traducen en la acción moral apropiada. Según MEAKIN (1982) un criterio importante del éxito en la educación moral es:

el grado en el que un individuo esté dispuesto y sea capaz de someter una serie determinada de normas morales a su propio escrutinio crítico y de decidir, a la luz de la razón, si debe actuar conforme a ellas o sobre alguna otra serie de normas elegidas por él mismo (pág. 65).

Puede estimarse, conforme a cuanto se ha dicho, que es siempre necesario pensar primero y actuar después pero esto no es así forzosamente. Lo que pasa muy a menudo en la práctica, y quizá sobre todo en el deporte, es que el jugador actúa de un modo espontáneo, como sucede frecuentemente en los actos de deportividad, sin razonar primero por qué lo hace así. Lo que importa es que una persona moralmente educada es capaz de revelar su interés moral sin tener necesariamente que razonar de antemano la postura que adoptará. Esto no significa, sin embargo, que en un caso preciso no pueda justificar lo que hizo, señalando las normas y los principios morales subyacentes por los que pueden juzgarse todas las acciones. En este aspecto no existe diferencia entre aquellas acciones que tienen lugar dentro del marco de los juegos y deportes y otras en que no ocurre así.

ASPIN (1975) destaca buena parte de lo que mantendré cuando observa:

Por eso la moralidad y, a *fortiori*, la educación moral se interesa por ayudarnos a comprender que la vida humana está plagada de obligaciones de uno u otro tipo. Uno de sus propósitos será proporcionarnos un

conocimiento de las normas que operan en este "juego" específico y tratar de desarrollar en nosotros una captación de los principios subyacentes, junto con la capacidad de aplicar inteligentemente estas normas y de contar con la disposición para obrar así (pág. 57).

Sin embargo, a la vista de cuanto se ha dicho no debería pensarse que la educación moral se interesa sólo por el logro de juicios morales y por tener la voluntad y la capacidad de operar conforme a éstos. Está claro que resultan importantes otras consideraciones. WILSON y cols. (1967), por ejemplo, además de los aspectos cognitivo y volitivo de la educación moral, reconocen también que la dimensión afectiva posee un papel que desempeñar. Lograr que los niños adviertan que los sentimientos de otras personas cuentan tanto como los propios y una capacidad para entender a los demás en diferentes situaciones son también parte de una educación moral como la posibilidad de pensar y actuar conforme a unos principios. Concibiendo la educación moral como una parte del desarrollo personal y social, PRING (1984, pág. 117), postula una forma de *currículum* que toma en consideración al menos cuatro factores. En primer lugar, la *capacidad cognitiva*, que incluye la capacidad evolutiva de pensar en términos de rectitud y de principios. En segundo lugar, *los hechos que deben conocerse*, lo que en el caso del deporte supondría el conocimiento de las reglas. En tercer lugar, un conjunto de consideraciones interrelacionadas, que él denomina *actitudes, sentimientos y disposiciones*. Aquí se incluiría, en el caso del deporte, la generación de una actitud apropiada hacia las reglas y el árbitro así como un respeto y una comprensión hacia los compañeros de juego. En cuarto lugar, la *aplicación práctica*. Esto supone, de nuevo en el caso del deporte, la realización concreta de los tres factores anteriores. Exige al respecto "fuerza de carácter", sobre todo si lo que se considera como "justo" va en contra de la presión predominante en el grupo.

En sus reflexiones sobre la educación KANT (1960) reconoció que ésta no se limita al aprendizaje de textos. Creía firmemente que lo esencial en educación es la formación de la persona por sus propios esfuerzos en términos de sus aptitudes y de su carácter (1960, págs. 2-3). Para él, la exigencia de vivir conforme a la naturaleza abre el camino a la exigencia de ir más allá de la naturaleza mediante el ejercicio de la razón en términos del deber y de la ley (*ibid.*, pág. 108). Según KANT, el fin primario de la educación es el desarrollo del carácter moral. Para conse-

guirlo, cada alumno debe obtener no sólo el respeto de los demás, quienes le verán como un fin y nunca simplemente como un medio, sino también el cultivo de un respeto de sí mismo. Cuando un niño (o una persona) miente, se degrada por despojarse de su dignidad y de la confianza que cada individuo debe poseer (*ibid.*, pág. 102). Mentir, engañar y otras formas de aprovecharse de otro no sólo resultan lamentables en términos sociales sino también por el daño moral que supone a su propio carácter. Se explicará brevemente que tales actos autoexigentes, aplicables en la esfera del deporte y de los juegos no menos que en otros terrenos de la vida, son por su naturaleza tanto sociales como personales. La mentira y la trampa deben ser condenadas en cuanto que hay que mantener la honradez y la sinceridad por cuanto que afectan al propio respeto de la persona así como a la calidad de sus relaciones con los demás. KANT no consideró la formación del carácter como algo que tiene lugar de la noche a la mañana, sino más bien como la consecuencia de un proceso consistente y prolongado de autoformación. Se halla singularizado por una firme prosecución de un propósito, basándose en principios morales razonados y universalizables. Debe advertirse la concordancia que, en este último punto, ofrece la descripción por parte de PETERS (1981a, pág. 29) de "tener carácter", que resalta la regulación de la conducta conforme a unos principios de orden superior. Lo que en general debe comprenderse es que, como observa WRIGHT (1971, pág. 203), la noción de carácter en su sentido moral no puede definirse a través de "una serie de acciones realizadas, como si fuera una descripción, bien de los principios que proporcionan coherencia y significado a la conducta del individuo, bien de las disposiciones subyacentes y relativamente permanentes".

Las consideraciones de KANT respecto a la relación entre la educación y la formación resultan importantes para el movimiento al menos en tres aspectos. En primer lugar se la estima como moral, basada en principios razonados y universalizables. En segundo lugar, subraya la concesión de un respeto a los demás así como la existencia de un respeto por sí mismo. En tercer lugar, llama la atención sobre el hecho de que el desarrollo del carácter no es un proceso pasivo sino que se trata de algo autónomamente activo y deliberado que implica la autoformación. Sostendré todos estos puntos cuando me refiera al deporte y a la conducta apropiada para éste. Sin embargo, y antes de abordar más específicamente esta tarea, resultará útil examinar

la base ética del deporte, que será descrita como una forma singularizada de práctica relacionada con la imparcialidad.

El deporte como imparcialidad

La idea y la práctica del deporte a la que deseo referirme aquí se interesa por la justicia como imparcialidad. Al hablar de la justicia como imparcialidad, y aunque se preocupe predominantemente por la práctica social de las instituciones, RAWLS (1958, pág. 165) reconoce que existe una distinción pero también una conexión entre la aplicación del término imparcialidad a una práctica y su aplicación a una acción específica de un individuo. En su libro *A Theory of Justice* explica su teoría de la "imparcialidad" con referencia a dos principios: los de libertad e igualdad (1972). Afirma que la libertad constituye un valor humano básico que las personas racionales siempre desearían incluir y proteger en sus prácticas y que este derecho a la libertad se antepondrá siempre al principio de igualdad de oportunidades. Quiero desarrollar esta posición general de RAWLS en su relación con el deporte y tratar de evidenciar que la práctica del deporte es no sólo justa sino esencialmente moral (a pesar de su ruptura de cuando en cuando).

En términos "amplios", la justicia como imparcialidad se relaciona con el deporte en cuanto alude al principio de libertad, ya que un individuo posee el derecho de escoger (o rechazar) los deportes que practicará⁵; y, en términos estrictos, en cuanto que acepta las reglas que caracterizan a ese deporte tal como es. En el grado en que el individuo ve su vida y su carácter moral ligados y coexistentes con las elecciones que haga, con las actividades que acometa, con los esfuerzos que realice, advertirá que el deporte no es menos "serio" que otras formas de la práctica humana. Lo importante aquí es que, aunque pueda considerarse a un deporte como un tipo particular de práctica, caracterizada

⁵ Es importante la cuestión de que los juegos escolares sean o no obligatorios, dado que plantea la pregunta de si es posible justificar en términos de libertad algo que resulta obligatorio.

No me propongo participar aquí en esta controversia, al margen de decir junto con algunos educadores que primero es necesario iniciar a los chicos en una actividad, aunque sea obligatoriamente, antes de brindarles la posibilidad de decidir si les interesa continuarla.

Véase el Capítulo V para comentarios posteriores sobre este punto y cuestiones anejas.

por sus reglas, no posee un carácter discontinuo, ni está en modo alguno separado, de la vida o las preocupaciones morales. Es, en realidad, una forma identificable de vida y, como la ley o la medicina, no resulta moralmente irrelevante⁶. Del mismo modo, la igualdad se relaciona también con el deporte en cuanto que quienes participan en uno determinado se integran en el pleno conocimiento de que sus reglas se aplican tanto a ellos mismos como a todos los demás. Entienden y aceptan que dichas reglas interesan a *todos* los jugadores y que constituye parte de la práctica esperada del deporte el hecho de que sean *imparcialmente* aplicadas de modo que un jugador o un equipo no consiga una ventaja injusta sobre otro. También resulta básico que el deporte se desarrolle como una práctica competitiva. Si se estimase que las reglas del deporte no se interesaban por el logro de una imparcialidad, el deporte dejaría de ser, en este sentido, la práctica que es. El agente racional, como jugador, no sólo habrá llegado, antes de participar, al compromiso sobre una igualdad de trato sino que, como participante, mantendrá y se someterá a lo que sea imparcial. Se advertirá entonces que, en el concepto de imparcialidad en el deporte, resulta fundamental el reconocimiento y la aceptación de que las reglas que al tiempo constituyen y determinan el juego no sólo han de ser admitidas de antemano sino observadas de buen grado en la práctica. Lo que aquí importa es que, tanto lógica como moralmente, existe sólo un medio de participar de un modo imparcial en el juego y es a través de las reglas⁷. La actuación injusta no procede tanto de la transgresión accidental de las reglas como de su deliberado quebrantamiento. Las trampas y los trucos sucios se denominan así, no porque violen las reglas, sino porque las burlan intencionadamente con la esperanza de lograr una ventaja injusta. Tales actos no son simplemente "ilegales", en el sentido de que no se adecúan a las reglas, sino que resultan inmorales en cuanto que se ha quebrado el consenso logrado con los demás. KEENAN (1975) expresa así este punto de vista:

Si surgen trampas de algún tipo entre los participantes en el juego es que éstos simplemente no han adoptado el principio de imparcialidad y la moralidad de la justicia (pág. 117).

⁶ Dos artículos de interés aquí y que abordan los aspectos "serios" y "no serios" de los juegos y que pueden tener consecuencias en el deporte son los de Kolnai (1965-1966, págs. 103-108) y Midgley (1974, págs. 231-253).

⁷ Esta tesis ha sido recientemente puesta en tela de juicio, véase Lehman (1981).

El acto de transgredir las reglas en el deporte es algo semejante al incumplimiento de una promesa formulada; tratar de conseguir una ventaja injusta mediante el quebrantamiento de las reglas no es deporte en manera alguna, porque el concepto de deporte supone una represión de los actos realizados para obtener una ventaja injusta. Más aún, se reconoce la parcialidad de algunos actos en la circunstancia de que, aunque puedan ser permitidos por las reglas, contravienen en realidad el espíritu de la práctica⁸. La actuación imparcial supone algo más que acomodarse simplemente a las reglas; exige también un compromiso por lo que representan en el nombre de la imparcialidad. El principio de la igualdad en el deporte da por asumida la aceptación del deber de imparcialidad de todos los participantes. Quienes hayan captado este principio no sólo habrán admitido una serie común de reglas y su espíritu sino que entenderán que las aspiraciones y los intereses de los demás así como los suyos sólo serán realidad a través de dicha práctica. Habrán advertido que, para reconocer a otro jugador como persona, es preciso considerarle y actuar respecto a él de cierta manera. Esto no sólo conduce a la conservación del deporte como práctica, sino que posee unas implicaciones claras sobre el modo en que hay que desarrollar las relaciones en términos de esa práctica.

A la hora de resumir la opinión según la cual el deporte, como algunas otras prácticas socialmente constituidas, se interesa por la justicia como imparcialidad, puede decirse que está afectado básicamente por los dos principios gemelos de libertad e igualdad. Si se priva al deporte de estos principios fundamentales, dejaría de existir la práctica tal como ha sido constituida. El deporte es justo en cuanto que todos los participantes acepten sin objeción sus reglas y se sometan voluntariamente a su naturaleza y espíritu constructivos aun cuando sea posible lograr una ventaja por no proceder así. En aspectos importantes, el juego limpio en el deporte radica no tanto en las actuaciones del árbitro como en las acciones de los jugadores y en las razones que tienen para comportarse de ese modo. Se advertirá así que resultan mutuamente reforzantes el concepto del deporte como imparcialidad y la posesión y formación del carácter.

⁸ Para una exposición clara de la razón, véase Fraleigh (1982 y 1984).

El deporte y el desarrollo del carácter moral

No son desconocidas las reivindicaciones del deporte como formador del carácter. A menudo se menciona que de una participación en juegos y deportes, surgen cualidades tan admiradas como la lealtad, la cooperación, el valor, la resolución, la fuerza de voluntad, el dominio de sí mismo, la resistencia, la perseverancia y la determinación. Se advertirá, no obstante, que tales cualidades no están limitadas al deporte o resultan peculiares de éste. Sin embargo, estimadas en sí mismas pueden considerarse como rasgos humanos deseables pero que no son en sí mismos morales. Ladrones y asesinos, por ejemplo, pueden mostrar estas mismas cualidades y ser admirados por ellas pero nadie pretendería afirmar que las prácticas que emprenden son morales. Existiría una gran diferencia entre la significación del carácter en general y el desarrollo de un carácter ético o moral. La pregunta conceptual que por eso se suscita es ésta: ¿es el deporte el tipo de práctica humana que está lógicamente ligada y que resulta consecuente con el desarrollo de un carácter moral? Si puede aceptarse la idea del deporte como imparcialidad, tal como se esbozó antes, se deduce que, cuando uno se interesa por su enseñanza, se preocupa *ipso facto* por la moralidad de su práctica y la preservación de sus ideales y normas. Sin una adecuada comprensión de sus reglas y de los principios subyacentes en que éstas se basan, el deporte no sería ni podría ser todo lo que es y lo que debe ser en términos de comprensión moral y de conducta. Esta es una cuestión bien reconocida tanto por ASPIN (1975) como por MEAKIN (1982). El carácter moral se desarrolla en el deporte, como en otras esferas de la vida, en cuanto que se cultivan y dirigen (para sostener lo que es imparcial, justo y en interés de todos) cualidades humanas admiradas como la lealtad, el valor y la resolución. Hasta este punto puede afirmarse que la práctica del deporte guarda proporción con la educación moral y el desarrollo de un carácter moral. Sin una conexión lógica con la moralidad, el deporte podría muy bien proporcionar un foro para el estímulo y la exhibición de virtudes humanas admiradas, pero no se mantendría necesariamente emparejado con el desarrollo del carácter moral. Mantener que el deporte es una actividad moral por virtud de los principios subyacentes, las reglas y los ideales que lo caracterizan no supone, sin embargo, afirmar que los participantes actúen siempre e in-

de resistencia y la determinación. Mientras que (por lo que yo sé) carece de base empírica la afirmación de que el deporte o el campo deportivo sea el *mejor* terreno de adiestramiento para el desarrollo de las cualidades admiradas del carácter, no parece en modo alguno irrazonable señalar que el deporte proporciona un foro excepcionalmente bueno para la manifestación estimulada de tales cualidades que son admiradas no sólo en el deporte sino en otros aspectos de la vida. Desde luego, los actos de generosidad y magnanimidad en el campo de juego son reconocidos universalmente como deportivos. De un modo similar, los actos altruistas de deportividad no sólo se consideran dignos de un deportista sino también moralmente valiosos¹⁰.

No es tarea del especialista en educación física emplear el deporte como un *medio* de educación moral y/o del cultivo de cualidades admiradas del carácter; se interesa más bien por iniciar a los chicos en diversos tipos de actividades físicas, a algunas de las cuales se las denomina deporte. Pero al enseñar el deporte como un tipo específico de práctica humana, la responsabilidad del especialista en educación física estriba en advertir que sean adecuadamente comprendidos los principios éticos en que se basan y que la forma en que se realice esté de acuerdo con sus reglas y con el mantenimiento de las mejores tradiciones de su práctica. El especialista en educación física no puede garantizar nada más, pero como guardián influyente de una práctica éticamente basada puede hacer mucho por mantener sus más altos ideales, sus más queridas tradiciones. Como en todas las formas del aprendizaje, depende mucho de las actitudes y de los juicios aportados a lo que se hace y de si lo que se enseña y estimula se considera como valioso en el contexto de la vida. A semejanza de la moralidad, la práctica del deporte es una especie de evaluación, un tipo de valoración de la conducta humana.

Si en el pasado se asumía con gran facilidad que las actitudes y las cualidades estimuladas y desarrolladas en los deportes eran transferibles a otras áreas de la vida, la situación presente puede considerarse como de confusión y escepticismo. Confusión porque, como ya dijimos antes, algunos educadores siguen estimando el deporte en términos de juego y marginado de la vida en vez de ser una prolongación de ésta (DEARDEN, 1968 y 1969; y PETERS

¹⁰ La deportividad es un concepto más complejo de lo que parece en un principio. Para un análisis de sus diferentes significaciones así como de sus consecuencias morales, véase Arnold (1984b). Véase también el Capítulo IV.

variamente de un modo moral. Está caro que siempre no ocurre así. Pero eso no invalida la afirmación conceptual aquí expuesta sobre su importancia y las consecuencias que tiene para los especialistas en la educación⁹.

A veces se suscita una pregunta más: ¿exige o proporciona la práctica del deporte oportunidades excepcionales para alentar y cultivar tales cualidades humanas admiradas? En ausencia de datos empíricos concluyentes sobre los méritos relativos de distintas actividades en términos de desarrollo moral, resulta difícil formular un juicio definitivo o generalizador. Pero cuando se examinan otras formas de actividades socialmente aceptables es difícil eludir la conclusión a la que llegó MARAJ (1965, pág. 107):

No existen en la vida cotidiana muchas situaciones que proporcionen, como el deporte, el tipo o el número de oportunidades que susciten las cualidades consideradas deseables.

Lo que debería advertirse es que aquí *no* se dice que cualidades como la persistencia, la iniciativa y la confianza sean en sí mismas específicamente promovidas sólo a través del deporte o que resulte posible transferirlas y aplicarlas automáticamente a otras esferas de la vida. Esta última opinión responde a una visión ingenua y carente de base de la relación entre el deporte y el desarrollo del carácter. Precisamente sobre este punto observa NISBET (1972, pág. 65):

No deberíamos llegar apresuradamente a la conclusión de que el jugador que se muestra valiente o leal en el campo de *rugby* vaya a ser valiente o leal en el taller, como padre de familia o como miembro de la Cámara de los Comunes.

Lo que parece más razonable es la afirmación de que el deporte, cuando se considera y enseña como una práctica socialmente constituida e interesada por la imparcialidad, proporciona un contexto de comportamiento éticamente basado en el que tales cualidades del carácter no sólo son estimuladas sino estimadas conforme a las mejores tradiciones de sus diferentes casos. En algunos deportes, por ejemplo en los saltos de esquí, cobran relevancia la audacia, la serenidad y el dominio de sí mismo; en otros, como el fútbol, se destaca el esfuerzo cooperador, el poder

⁹ Véase Shea (1978) para un recuerdo útil del hecho de que los docentes de una escuela son profesionales y que eso supone la formulación de juicios éticos en relación con lo que uno está enseñando.

1960). Escepticismo, porque son escasos o nulos los datos empíricos que muestren un nexo positivo entre el desarrollo de cualidades admiradas y una participación en los deportes. Desde luego, la observación de algunas formas y niveles de juego competitivo sugeriría incluso una relación negativa. Por útil y eficaz que fuese disponer de una prueba de los efectos de la "transferencia de adiestramiento", emanada de una participación en el deporte que alcanzase al resto de la vida, conceptualmente hablando, la posesión de tales datos no significaría gran cosa. Lo cierto es que la enseñanza del deporte supone y debe suponer la iniciación de los chicos en una forma de vida que (como implica la adquisición de destrezas, el desarrollo de un conocimiento práctico y la promoción activa de cualidades humanas admiradas así como de una comprensión y una conducta morales) representa en efecto una forma de educación.

Se concibe mejor el desarrollo de un carácter moral en el deporte en términos de una persona cuyas acciones se hallen informadas y guiadas por lo que conoce y comprende de las normas y principios éticos en que se basan esas reglas, así como por las mejores tradiciones de la práctica de la que resulta la imparcialidad y la autoformación.

Como ya se ha indicado, resulta importante la noción kantiana de la "autoformación" (1960, págs. 2-3) que puede tener lugar en el deporte. Supera la idea de una aceptación pasiva de las reglas y del sometimiento a la toma de decisiones y a la formulación de un criterio por parte de un árbitro. Denota más bien un compromiso racional y autónomo para mantener los valores de la práctica y una voluntad y una autenticidad demostradas de obedecer las reglas en interés de la imparcialidad. Entendiendo que la práctica del deporte es esencialmente moral, el jugador acepta y aprende a regular su juego en beneficio de todos. No aceptar la responsabilidad personal en el modo en que deba realizarse la práctica y confiarla enteramente al árbitro supone la desaparición del dominio de sí mismo, rechazar la oportunidad de autoformación¹¹. Si significa algo el desarrollo de un carácter moral en el deporte es debido a su preocupación porque cada uno de los jugadores se autogubierne en el sentido de determinar no sólo lo que va a hacer sino de precisar lo que *debería* hacer en términos de lo que resulta justo. Si ha de conservarse

¹¹ Para un estudio más detenido de la cuestión, véase Arnold (1984a, pág. 280).

la idea del deporte como una forma éticamente basada de la práctica humana, debe prestarse una atención considerable para lograr que los jugadores acepten la responsabilidad de lo que hacen.

¿Qué conclusión puede sacarse entonces de lo que se ha dicho acerca del deporte, la educación moral y el desarrollo del carácter? Es ésta: que el deporte, en común con la educación, se halla básicamente interesado por lo moral no menos que por lo racional. El deporte, al menos en cuanto supone la promoción de un conocimiento práctico y de una conducta moral, es educativo. La formación y la posesión de carácter en el deporte, como en el resto de la vida, se interesa por la persona en su plena constitución, sus creencias, actitudes y conducta. Desarrollar un carácter moral no significa la identificación y el cultivo de unos cuantos rasgos deseables que resultan estimulados y exigidos en cierto número de situaciones dadas; significa más bien ayudar a los individuos en el camino de la autoformación de una manera basada en principios, auténtica y discerniente, tanto dentro como fuera del terreno deportivo.

Deporte competitivo, victoria y educación

Pese al actual debate sobre la materia, la naturaleza y significación de la competición en educación sigue siendo controvertida. Las cuestiones tienen un amplio alcance y no es posible analizarlas aquí por completo. Poseen, sin embargo, una repercusión en el lugar del deporte competitivo, sobre todo en el contexto de la educación moral y, por esta razón, algo habrá que decir primeramente sobre la competición en relación con la educación en general antes de examinarla en su relación específica con el deporte.

La competición como concepto discutido

Se dice, a veces, que la competición es un concepto normativo "esencialmente discutido". Eso equivale a afirmar que lo que se entiende por el término procede de unos sistemas incompatibles de valores de modo que no es posible ningún análisis coherente¹. Cada sistema de valores realiza su interpretación de

¹Fielding (1976) escribe:

Un concepto "esencialmente discutido" es el que indica que las disputas no se resuelven por sí mismas ni siquiera cuando los enfrentados son conscientes de las interpretaciones rivales. Desde luego, los que participan en la discusión tratan de formular posteriores argumentos y justificaciones para respaldar sus afirmaciones con objeto de establecer aún más firmemente su propia interpretación particular.

(Continúa en página siguiente)

acuerdo con los que afirma ser "argumentos convincentes, pruebas y otras formas de justificación" (GALLIE, 1964, pág. 157). A este respecto, la competición es semejante a otros conceptos discutidos como "arte" y "democracia". En términos muy generales, sin embargo, puede decirse que existen dos concepciones acerca de la competición: positiva y negativa. La concepción positiva es la que sostiene que la competición es una condición previa del desarrollo personal y del progreso social y que proporciona un marco dentro del cual pueden distribuirse justa y libremente beneficios y cargas. Semejante marco, se afirma, resulta necesario para alentar y preservar cualidades como la iniciativa, el ingenio y la independencia. Por otro lado, la concepción negativa mantiene que las situaciones competitivas amenazan los empeños cooperadores, contribuyen a minar unas valiosas relaciones personales y sociales y forman una distinción errónea entre ganadores y perdedores. La competición, se dice, es a menudo la fuente de la envidia, de la desesperación, del egoísmo, del orgullo y de la insensibilidad.

Cuando, en el contexto de la educación, se debaten estas concepciones de la competición ideológicamente opuestas no es sorprendente que surjan quienes se muestran a favor y quienes están en contra. Así, por ejemplo, PRVULOVICH (1982), un defensor de la competición, escribe:

La competición puede lograr y logra nuevos talentos, a menudo imaginados y en sus diferentes formas nutre diversas capacidades y distintas aptitudes y destrezas. Estimula además nuevos empeños y suscita el anhelo de un mayor conocimiento y de una más honda autorrealización (pág. 82-83).

(Viene de la página anterior)

En este tipo de situación, algunos filósofos han adoptado la posición de que las cuestiones tienen solución y que es probable que ésta se logre mediante el examen de los presupuestos metafísicos de los participantes (pág. 135).

Pero, W. B. Gallie (1956), pionero en acuñar la noción de un concepto esencialmente discutido, señala que, aunque las disputas interminables lo sigan siendo precisamente por obra de un empecinamiento metafísico o desde luego psicológico, no tiene por qué ocurrir así necesariamente. En ciertos conceptos que resultan esenciales en la estética, la filosofía política y la filosofía de la religión estas disputas aparentemente interminables

son perfectamente genuinas; (y) aunque no pueden resolverse por argumentación de ningún tipo, sin embargo se hallan respaldadas por argumentos y pruebas perfectamente respetables... Esta utilización del concepto, mutuamente discutible y mutuamente discutido, caracteriza su uso general estándar (pág. 169).

Por su parte FIELDING (1976), que es un representante de la concepción negativa, escribe:

Rechazo la competición en la escuelas; como ideal social, la competición social se me antoja odiosa; la competición como norma de procedimiento es moralmente repugnante porque, fueran cuales fuesen los demás criterios que se desee incluir u omitir, yo insistiría en que parte de dicha perspectiva contiene cierta referencia a actuar contra otros dentro de un espíritu de egoísmo (pág. 140).

Tal vez en un esfuerzo por lograr una explicación analítica neutral de la competición frente a declaraciones tan cargadas de valores como las mencionadas, DEARDEN (1976) plantea tres condiciones separadamente necesarias y conjuntamente suficientes para que A y B se hallen en competición por X:

- (I) Tanto A como B tienen que desear X. Ha de existir algún objeto común deseado por ambos.
- (II) La ganancia de X por parte de A debe excluir la de B.
- (III) Tanto A como B deben persistir en lograr la posesión exclusiva de X aunque sepan que uno de ellos ha de ser excluido (pág. 114).

Este "esquema simplificador" de DEARDEN, como él lo denomina, aunque útil hasta cierto punto, omite demasiadas consideraciones relevantes para ser de uso universal. FIELDING (1976) lo ha criticado por dos motivos principales. El primero es que resulta demasiado simplista la "metodología esencialista" (es decir la que trata de caracterizar la competición, identificando una serie de condiciones lógicamente necesarias y suficientes). Cada condición, sostiene, puede ser "juiciosamente impugnada" por causa de la naturaleza cargada de valores del término (pág. 126). La cuestión aquí es que una metodología esencialista resulta inapropiada para la tarea de caracterizar a la competición, porque no puede ser aplicada mientras siga siendo imparcial ante una de las concepciones rivales que se brindan. La segunda de las críticas de FIELDING posee una base sustantiva (es decir, en términos tanto de lo que se suscita como de lo que más específicamente se omite en el debate respecto al empleo del vocablo²). Señala además que, cuando se aborda un concepto valorativo como la

² Fielding (1976, págs. 126-129) cita como omisiones: la relación entre competición y regulación; la naturaleza de la regulación; si la competición se halla centrada en el objeto o en el oponente; si es voluntaria o involuntaria; si se hace referencia al proceso competitivo o al motivo competitivo.

competición, resulta también importante que se preste cierta atención a su carrera histórica. Cita a MACINTYRE (1971) en apoyo de la opinión según la cual:

No podemos investigar filosóficamente una materia de un modo apropiado a menos que tomemos seriamente en cuenta el hecho de que ésta siempre posee una dimensión histórica. Esa dimensión falta en la mayoría de las obras de los filósofos de la tradición analítica (pág. 95).

Como considero estos tres puntos no sólo válidos para el análisis que hace DEARDEN de la competición sino, más aún, necesarios para un entendimiento de la competición en el deporte dentro del contexto de la educación, los tendré en cuenta en los apartados siguientes.

Deporte competitivo y educación

Al tomar en consideración el trabajo sobre la competición tanto de DEARDEN como de FIELDING, MEAKIN (1986) examina las que presenta como críticas "fuertes" y "débiles" que son a menudo dirigidas contra la conveniencia moral de contar con el deporte competitivo como parte del *curriculum* educativo obligatorio. Me propongo examinar sucesivamente cada una de estas críticas.

La crítica aguda y una respuesta a ella

La crítica aguda contra la competición en las escuelas, en especial cuando resulta obligatoria, sostiene que la competición, en sí misma, es mala. Se afirma que es intrínsecamente inmoral y que conduce a las formas egoísta y ególatra de conducta. El deporte competitivo se considera a menudo como un claro ejemplo de estas tendencias y, como resultado, atrae censuras morales considerables. Así señala MEAKIN (*ibid.*):

El objetivo de esta censura es la conducta indeseable de muchos competidores; unos malos modos que a menudo degeneran en violencia; una petulante desdona para aceptar las decisiones de los jueces y árbitros; una tendencia a burlar las reglas y a cometer transgresiones y, con más frecuencia, una conducta antideportiva hacia los adversarios (pág. 59).

La acusación más seria contra el deporte competitivo en las escuelas es entonces que resulta esencialmente inmoral y que provoca y refuerza valores y conductas sociales indeseables.

Antes de examinar esta visión del deporte competitivo, sería útil considerar la posibilidad de realizar algunos comentarios generales sobre la presencia o, de otro modo, la obligatoriedad de la competición en el contexto de la educación. Hay dos puntos de destacada importancia. El primero, como ya se ha indicado antes, es que, normalmente hablando, las elecciones morales son elecciones libres. Se suscita por eso la pregunta de, si al hacerse obligatorias las materias del *curriculum* se hallan en congruencia con la moralidad y con la educación moral. Ante esto, parecería que no es así. Pero si no se hace obligatorio lo que se considera importante en el aprendizaje y en la educación habría que averiguar, sin embargo, cómo sería posible lograr racionalmente los propósitos y objetivos educativos. Desde luego puede adoptarse la opinión de que la educación debe proceder sobre la base de iniciarse sólo cuando un alumno se sienta atraído hacia una materia o la ha aceptado voluntariamente. Al menos pueden señalarse, sin embargo, dos objeciones a esta posición. La primera es que algunos alumnos pueden no sentirse atraídos hacia una materia determinada por mucho que se haga para resaltar sus valores intrínsecos o instrumentales. ¿Deberían ser por eso desechadas? La segunda es que, en cualquier caso, el único modo de averiguar si una materia cuenta con algo gratificante o beneficioso en algún aspecto es tratar de acometerla. Una visión alternativa es que sólo iniciando obligatoriamente a los alumnos en las que se consideran actividades valiosas de una cultura, si es necesario al menos hasta una cierta edad, podrán ellos más tarde hacer una elección responsable e informada sobre lo que prefieren hacer. Como observa WHITE (1982), con objeto de que un alumno se vuelva libre "ha de pasar por un período de educación obligatoria" (pág. 132). Únicamente cuando se ha dispuesto una base suficiente en una gama de tareas seleccionadas, conseguirá un alumno hacer una elección libre y más informada de si desea proseguir con ellas.

Al examinar estas dos concepciones, me parece que la última es más sólida, tanto sobre una base moral como sobre otra pragmática. Es probable en principio, y en la práctica, que demuestre ser el modo más seguro de promover los intereses del crecimiento y desarrollo educativo de un alumno.

Al volver entonces a la cuestión principal de la competición

se recordará que, a menudo, resulta importante proporcionar cierta perspectiva histórica sobre el modo en que un término ha llegado a ser utilizado y entendido. Esto es ciertamente lo que ocurre con el deporte. Originariamente, *com-petio* significaba "examinar, esforzarse juntos". Se hallaba más estrechamente ligado a amistad que a rivalidad. En el contexto del deporte, competición era, y sigue siendo para muchos, una pugna por sobresalir³, una forma de destacar que no sería posible a no ser por el tipo de situación que el deporte proporciona. Para competir en el deporte, como se ha señalado anteriormente, primero es necesario comprender la actividad y aceptar someterse a las reglas que la gobiernan. Si un competidor rompe o burla las reglas de un modo deliberado, podemos preguntarnos seriamente si es deporte lo que hace. La cuestión aquí es que el deporte competitivo no es, como se ha descrito a veces, una forma desenfrenada de conflicto, sino una práctica institucionalizada y regida por reglas que trata de regular lo que está y no está permitido a través de unas normas que son justas para todos. Además, se halla reforzada por una serie de conveniencias sociales y códigos de conducta de los que tradicionalmente se confía que formen parte de una competición "deportiva". De un modo paradójico, el deporte competitivo queda mejor ejemplificado como una forma regida por reglas de rivalidad amistosa que suponen una cooperación. La observación de PERRY (1975) según la cual "las competiciones nos exigen asumir la capacidad de cooperar para que resulten posibles" (pág. 128) es quizá especialmente cierta en lo que se refiere a las deportivas. Decir entonces que un juego es competitivo no significa necesariamente que esté ausente la cooperación entre los dos adversarios o los dos bandos; exige más bien que se halle presente, al menos en un cierto grado, para la continuidad del deporte competitivo como práctica institucional.

Seguramente donde está mejor personificado el enfoque del deporte competitivo es quizá en el movimiento secular que se conoce como olimpismo. Destaca la ética del juego limpio y de la deportividad y resalta la idea de que la competición debería caracterizarse por un empeño honesto y una buena voluntad. Lejos de ver el deporte competitivo como inmoral y antisocial, lo considera como una forma de pugna que genera camaradería

³ Simon (1985), por ejemplo, escribe que la competición en el contexto de los deportes puede ser defendida sobre la base de que "es un empeño mutuamente aceptable por sobresalir" (pág. 28).

en un mutuo afán por sobresalir. Esta imagen del deporte competitivo, como ya se verá, corresponde parcialmente a un ideal, pero ha sido y sigue siendo una parte de la historia del deporte competitivo. El hecho de que este ideal se haga o no realidad como parte de la formación de un joven depende en gran medida, si no enteramente, del modo en que se promueva y enseñe en las escuelas el deporte competitivo. Lo que se rechaza, tanto sobre la base conceptual como histórica, es la concepción de que el deporte competitivo sea esencialmente y, por eso, necesariamente inmoral.

La cuestión del egoísmo

Subsiste no obstante una acusación seria: que el deporte competitivo lleva a una conducta egoísta. Se recordará que FIELDING (1976) rechazaba la competición en las escuelas, argumentando que conducía "a actuar unos contra otros dentro de un espíritu de egoísmo" (págs. 140-141). ¿Se deduce que existe egoísmo puesto que en términos del resultado de un juego puede decirse que la victoria de una persona es la derrota de otra o que, alternativamente, la ventaja de una es la desventaja de otra?

A la vista de cuanto se ha dicho, la respuesta tiene que ser con seguridad negativa. En primer lugar, como se ha advertido, el deporte competitivo tiene lugar dentro de un marco de reglas constitutivas que son aplicables a todos los participantes. Tales reglas están encaminadas a salvaguardar los intereses de cada uno por su imparcialidad. En segundo lugar, el ideal de una "buena competición", que quizá está mejor caracterizado por los actos de deportividad, exige no sólo que cada participante juegue limpio, de acuerdo con las reglas, sino que actúe en interés tanto de los demás como de sí mismo. A menos que todos los participantes acepten cooperar al respecto dejará de existir el deporte como institución social valorada.

Apréciase que las puntualizaciones conceptuales recién formuladas respecto a lo que es el deporte competitivo no sólo contribuyen a refutar la opinión de que sea inherentemente inmoral sino que, consideradas en conjunto, proporcionan unos niveles normativos para efectuar estimaciones en relación con la conducta en el deporte. Sin una identificación clara de lo que es deporte competitivo, poco es lo que puede hacerse respecto a una evaluación de la práctica.

Lo que se ha afirmado es que la concepción tradicional del

deporte no hace de éste necesariamente una manifestación de egoísmo en razón del hecho de que sea competitivo. Desde luego, esto no significa negar que puedan ser egoístas las motivaciones de ciertos participantes. Un competidor en el deporte, como en otras esferas de la vida, puede hallarse tan absorto en sus propios intereses que desdén o excluya los de los demás. Un capitán de *cricket*, por ejemplo, puede preocuparse tanto por lograr ciertas carreras para su propia gloria que prescinda de la oportunidad que su equipo tenga de ganar el partido por no declararlo así previamente. Un tres cuartos central en el *rugby* puede ansiar tanto apuntarse la victoria con un ensayo que niegue a su compañero de línea la oportunidad de lograr la victoria del equipo. Tales actos son, desde luego, egoístas y no se les considera conformes con una buena conducta deportiva.

Del análisis anterior puede concluirse que, en un nivel individual o psicológico, no es posible negar que a veces tienen lugar en el deporte actos de egoísmo, pero que cuando se producen no son perdonados. Lo que necesita distinguirse, por un lado, es la idea del deporte y el modo en que debería realizarse y por el otro el hecho de que no siempre sea realizado así.

La cuestión de ganar

Un aspecto posterior de la crítica fuerte contra el deporte competitivo es la cuestión de ganar. Con objeto de examinarla de lleno, en relación con lo que ya se ha dicho, resultará oportuno esbozar y comentar luego un artículo de BAILEY (1975) en el que ataca y condena el hecho de ganar en la realización de juegos⁴. Es de un interés especial en este contexto porque suscita cierto número de cuestiones adicionales interesantes al educador y que pueden ser beneficiosamente debatidas.

BAILEY inicia su artículo expresando dudas respecto a la "adecuación de los juegos competitivos como parte de una educación general obligatoria". Se muestra especialmente escéptico ante la opinión de que "los juegos competitivos son, por lo general, educativos" (*ibid.*, pág. 40) y de que "generan un tipo de derivación moral y de construcción del carácter" (*ibid.*, pág. 41).

⁴ Aunque el artículo de Bailey (1975) se refiere a los juegos, está hablando realmente de aquellas actividades competitivas denominadas deportes. Dada la finalidad de este capítulo he dejado la terminología tal como estaba.

Comentando un pasaje de CAILLOIS (1961), acepta como base de la argumentación que los juegos competitivos hacen de la victoria "la clave de todo el empeño" (BAILEY, 1975, pág. 40), que el lema del juego sería jugar para ganar; que las reglas existen "únicamente con el fin de lograr que resulte indiscutible la reivindicación de la victoria" (*ibid.*, pág. 41), con objeto de que los jugadores puedan "demostrar su superioridad sobre otros individuos o grupos" (*ibid.*, pág. 43).

Las objeciones de BAILEY a la inclusión de los juegos competitivos (deportes) en la educación proceden así del hecho de que los considere ligados a la noción de victoria. Por esa razón desea mantener que la clave radica en vencer una oposición con objeto de demostrar una indiscutible superioridad. Lo que resulta especialmente preocupante para BAILEY desde el punto de vista "moral" es que, al enseñar los juegos, "estamos enseñando aquellas conductas y actitudes que conducen a la derrota del otro bando" (*ibid.*). Mantiene que "puesto que la victoria es el objetivo esencial, la infracción de las reglas y las sanciones se convierten entonces en una parte de la tarea de calcular si una acción se orienta hacia la victoria o se aleja de ésta" (*ibid.*). Lo que aquí se da por supuesto es que las reglas de los juegos son simplemente "técnicas y funcionales y no morales" (*ibid.*, pág. 47). Añade que si los juegos competitivos se hacen *obligatorios* esto nos aparta aún más de la idea de libertad de la que depende la moralidad y la educación moral. Partiendo de su explicación de la conexión entre educación y juegos competitivos, sobre todo si se les hace obligatorios, BAILEY llega a la conclusión de que debemos "no sólo abandonar la tesis de que la participación en los juegos competitivos educa moralmente, sino aceptar la idea de que, en educación, deberíamos tratar de disminuir, en vez de estimular, la importancia de la competición y de la victoria" (*ibid.*, pág. 48).

Frente a esto, las reservas de BAILEY en cuanto al puesto de los juegos en la educación parecen razonables. Sin embargo, un examen más atento revela un error respecto a lo que son (o deberían ser) los juegos competitivos en la forma de *rugby*, fútbol, *hockey*, *cricket*, etc. Desde luego se muestra tan obsesionado por la idea de la victoria como clave de todo el empeño que ésta tiñe y tergiversa buena parte de lo que dice.

Mantener de los juegos, como hace BAILEY, que la victoria es su clave significa no entender la participación de los individuos. BAILEY parece pensar que, si puede atacar y minar la noción y el

motivo de la victoria en los juegos, condenará cualquier cosa valiosa que haya en su práctica. Al centrarse en la cuestión de la victoria, no sólo falsea la naturaleza de la competición deportiva sino que extrae de allí cierto número de conclusiones discutibles. Comentaré, en primer lugar, la afirmación de BAILEY según la cual la victoria constituye la clave de todo el empeño.

Resultaría correcto decir que, una vez iniciada una actividad lúdica, no sería en gran medida un juego si los jugadores no tratasen de ganar. Pero supondría un error asumir por eso que la victoria es su única motivación. *Tratar de ganar* puede considerarse entonces como un rasgo necesario para competir, pero esto no puede confundirse con la *razón* o el *motivo* que tenga una persona para jugar. Para muchos escolares (y también para muchos adultos) ganar es una perspectiva rara vez lograda, pero eso no les impide desear jugar y seguir compitiendo y tratar de ganar. Su razón de jugar puede que esté relacionada con la diversión, el mantenimiento de una forma, la terapia, la amistad, la sociabilidad o intentar sobresalir más que ganar con objeto de "demostrar su superioridad sobre otros".

Si, como THOMPSON (1975) señala, "la única clave de un juego competitivo es ganar, entonces el único criterio para decidir participar en un juego es que las propias probabilidades de victoria sean elevadas" (pág. 150). Una persona sólo participaría en aquellos juegos en que ocurriera de este modo. Buscaría deliberadamente adversarios débiles con objeto de asegurarse cada vez la victoria. Está claro que si esto fuera así, la práctica del deporte sería absurda. Dejaría de existir la idea de una "buena pugna" o de un "buen juego"⁵. Lo que es evidente es que, aunque los juegos competitivos suponen la perspectiva de producir "gana-dores" y "perdedores", eso no significa que ganar sea lo único que interesa al participar. Ni tampoco se deduce que su valor radique exclusivamente en ser victorioso. WEISS (1969), por ejemplo, nos recuerda que:

Incluso los derrotados obtienen ganancia de un juego. Se benefician del simple hecho de haber intervenido en una competición, de que han

⁵ Resultan aquí interesantes los comentarios de Arnold y Fraleigh (1984, Capítulos 8 y 9) escribe que una buena lid se caracterizará, en parte, por consideraciones éticas como la igualdad de oportunidades para un rendimiento óptimo, una acción no agravante, cortesía sin acoso y una consideración comprensiva. Arnold (1979) se refiere a la "buena lid" como poseedora de tres aspectos separados pero interrelacionados: "la buena contienda, la creación y descarga de una tensión placentera y la realización estética de destrezas y estrategias" (pág. 161).

desarrollado grandes destrezas, de que han hecho posible o deseable su exhibición; de que se han ejercitado hasta el límite y han logrado que existiera un juego (pág. 183).

Además, según DELATTRE (1975), es en los momentos de prueba más que en la victoria en donde se halla la fuente de valor en el deporte de competición. Señala:

La prueba del temple individual en el atletismo competitivo es una forma de *autodescubrimiento*... La reivindicación de la importancia del atletismo competitivo radica sinceramente en el hecho de que nos proporciona oportunidades para el autodescubrimiento, para la concentración y la intensidad de la intervención, para dejarnos llevar por las exigencias de la contienda... con una frecuencia rara vez alcanzada en ninguna otra parte. Por eso es por lo que, en el atletismo competitivo, tiene más éxito haber jugado bien y perder bajo la presión de un adversario verdaderamente capacitado que derrotar a uno menos valioso o indigno en un encuentro en donde no se hayan planteado exigencias (pág. 135).

Adviértase que, desde el punto de vista del desarrollo personal, a veces se aprende más perdiendo que ganando. El jugador deportivo, para ser verdaderamente tal, como el político o el hombre de negocios, tiene que aprender a soportar tanto la decepción como el triunfo, sin verse indebidamente afectado por una u otro.

Al insistir que lo único que interesa en la participación en un juego es ganar, BAILEY descarta cualquier valor intrínseco que éste pueda poseer. Como observa DUNLOP (1975):

Lo que resulta lógicamente necesario (para que tenga lugar un juego competitivo) no es en realidad importante en el sentido de que deba ser el propósito "central" del jugador o del equipo (pág. 156).

Lo que con seguridad y por encima de todo pretende lograr el profesor no es una forma perversa y degenerada de competitividad, interesada por demostrar la superioridad y por ganar a cualquier precio, sino conseguir que sea un "buen juego", de modo que todos los jugadores puedan beneficiarse y disfrutar. Aquí el interés no se centra en el resultado final—ganar o perder—sino más bien en lo que sucede y en el modo en que se desarrolla. El empleo inteligente de destrezas dominadas, la táctica bien ejecutada, el uso perceptivo de la estrategia, la mezcla disciplinada del esfuerzo del equipo no son sino algunas de las facetas de lo que constituye el contenido de un buen juego. A la hora de observar el modo en que se desarrolla, un buen profesor se interesará por lograr que los chicos entiendan y se sometan gustosos a las

reglas, se acomodan a su espíritu, adquieran cualidades admirables como el coraje y la determinación, así como también que se comporten de una manera amistosa y deportiva. Tratar de ganar forma parte de lo que es un buen juego, pero el resultado de ganar o perder siempre está subordinado a los valores inherentes a actuar bien. Cuando se juega bien un partido, dentro del espíritu adecuado y mientras los participantes aprenden y obtienen placer de ello, ni la victoria ni la derrota asumen una importancia indebida. Cuando los juegos competitivos se realizan de esta forma, como debería ser en un entorno educativo, se advertirá que desaparecen muchos de los supuestos peyorativos referidos a la naturaleza de la competición. En lugar de ver la victoria como la clave de la participación en los juegos con todos los matices negativos que a menudo induce, es posible considerarlos como actividades humanas, como formas en miniatura de la vida, que proporcionan un marco dentro del cual pueden desarrollarse y ejercerse las capacidades físicas, promoverse las cualidades del carácter y estimularse formas amistosas de conducta. Un juego competitivo, como reconoce DEARDEN (1976, pág. 121), puede seguir siendo bueno incluso si uno pierde. Su valor radica en lo que ocurre en el *proceso* de jugar más que en el *resultado*. Parece claro que el *ethos* o modo en que se ve y enfoca un juego puede estar influido por quienes lo enseñan (MEAKIN, 1952, págs. 80-81).

En resumen, se ha señalado que resulta errónea la concepción de la competición por parte de BAILEY, en relación con los juegos y sobre todo en un contexto educativo. Y lo es porque no aprecia que el marco histórico y normativo asociado con el deporte resulta esencialmente ético. Desde luego, esto no significa decir que no sean reales algunas de las preocupaciones que BAILEY expresa o que no ocurran, en ocasiones, actos como el egoísmo, las trampas y las transgresiones. Lo que aquí se rechaza, y en lo que basa su razonamiento BAILEY, es que, como los juegos son necesariamente competitivos, son por fuerza inmorales. Confunde la idea del deporte competitivo con ciertos aspectos de abusos que pueden ocurrir, a veces, en su seno.

La crítica débil y el papel del profesor

A diferencia de la crítica aguda, la débil no considera la competición sustancialmente errónea sino tan sólo de un modo contingente. MEAKIN (1986) escribe:

La crítica débil del deporte competitivo consiste en que, aunque no moralmente erróneo en sí mismo, en general dicho deporte se practica de una manera indeseable (pág. 64).

En este caso, la censura no se dirige tanto a la competición en sí misma como a los abusos que a menudo la acompañan. Lo que en efecto se critica no es la competición *per se* sino el modo en que a veces se produce, tanto si se trata de violencia, de infracciones intencionales de las reglas o de modos generalmente objetables de comportarse. Se dice que, a menudo, viendo algunos de los hábitos y actitudes más desabridos de sus héroes en los equipos de los mayores o de profesionales, los pequeños llegan a imitarles, pensando que, si bien su conducta no es loable, generalmente constituye lo que se espera que hagan.

El problema planteado entonces por la crítica débil no consiste en cómo abolir la competición porque se la considere irremediablemente nociva sino en el modo de evitar que se corrompa. Para la escuela, la cuestión clave consiste en cómo iniciar a los alumnos en los deportes competitivos y atléticos sin que adopten actitudes indeseables y formas ofensivas de conducta o, si las emplean, qué puede hacerse para rectificar la situación. Está claro que el profesor tiene aquí un papel importante que desempeñar. ¿Qué puede hacerse para impedir que el deporte competitivo se convierta en una fuente potencial de deseducación o, más positivamente, en una forma de educación en que se ejemplifiquen valores morales? Son posibles algunos enfoques. A continuación se citan tres que serán considerados sucesivamente:

- (I) alterar la orientación del valor;
- (II) recurrir sistemáticamente a la racionalidad;
- (III) constituir ejemplos de los ideales sobre los que ha habido un compromiso. Cada uno de éstos se explicará y debatirá brevemente en cuanto a su aceptabilidad educativa.

Alterar la orientación del valor

La concepción del deporte, antes explicada y a la que me referiré como visión tradicional, es la que resulta mejor caracterizada como práctica social institucionalizada, gobernada por reglas éticamente basadas y marcada por una rivalidad competitiva e integral pero amistosa, intrínseca a un sentido del juego limpio y de deportividad. En esta visión, hablar del deporte significa hablar

de competición. Uno es parte de la otra. Sin competición, el deporte no sería lo que es. No obstante, en los últimos años el término "deporte competitivo" ha sido utilizado para denotar un empeño "serio" del deporte en contraste con un enfoque "no serio" o "recreativo". Tras advertir la distinción hecha aquí, algunos educadores han afirmado que el deporte escolar debería ser denominado "deporte recreativo", en un esfuerzo por mantener su naturaleza esencialmente competitiva. Aunque es posible apreciar los motivos de tal cambio en la orientación, me parece mal concebido. El deporte, como las matemáticas o la historia, es lo que es y no debe ser confundido, tanto si resulta ser recreativo como si puede impartirse recreativamente. La justificación educativa para que el deporte forme parte del *curriculum* del movimiento estriba en que se le considera valioso en sí mismo y no porque se descubra que posee un valor recreativo, aunque a veces pueda ocurrir así. Este punto no es siempre entendido por quienes desean transformar en otra cosa la concepción tradicional del deporte, que es intrínsecamente competitivo. Si el profesor entiende bastante bien la naturaleza del deporte y se halla comprometido con éste, no permitirá el desarrollo de la ética lombardiana⁶, que resalta la victoria a cualquier precio en detrimento de los valores sociales y morales. Lo que el profesor tiene que ser capaz de controlar y condenar, y lo que a su vez puede, a veces, estimular el entrenador de un equipo profesional, es el intento de lograr la victoria por medios sucios e inmorales.

Es posible que se adopte un enfoque igualmente erróneo como superación o prevención de la práctica del deporte de modos indeseables. Consiste en verlo como un medio o como un vehículo a través del cual se enseñen y refuercen los valores sociales y morales. Aunque el deporte, como se ha mantenido, está esencialmente interesado por los valores sociales y las cualidades morales que el profesor puede indicar de un modo beneficioso, en su relación con la vida y con el deporte, daña la integridad y la justificación educativa de éste el hecho de concebirlo y utilizarlo nada más que como un instrumento al servicio del educador moral. Lo malo de este enfoque del deporte, que coincide en

⁶ La ética lombardiana recibe este nombre de un famoso entrenador de fútbol americano, Vince Lombardi, a quien se atribuye la siguiente frase: "Ganar no es lo más importante, es lo único importante".

Es interesante advertir que Lombardi afirmó haber dicho: "Ganar no lo es todo sino desear ganar" (véase Morris, 1979).

buena parte con lo que Kew (1978) llamó la "ética radical"⁷, es que subvierte y mengua el deporte como algo valioso en sí mismo.

Puede hacerse una crítica semejante del denominado enfoque de la "contracultura" del deporte. En un intento de superar la ética lombardiana, que hace hincapié en ganar, se ha tratado de promover la idea de que "jugar lo es todo: el resultado final carece de importancia". En su forma más simple Kew (*ibid.*) observa que resulta un "enfoco en que el acto de jugar se considera como pura distracción y disfrute, una afición a moverse y ejercitar destrezas al lado de otras personas" (pág. 109). Tampoco aquí parece considerarse el deporte por sí mismo, sino como un medio hacia algo exterior. Ese algo no resulta totalmente claro pero parece estar asociado con la noción de existencia auténtica que se interesa por la "inmediatez de la experiencia, con el aquí y ahora, con el proceso más que con el producto" (*ibid.*, pág. 111).

El problema suscitado entonces por todas las tentativas precedentes de alterar el carácter central de la competitividad en el deporte, orientándolo en una dirección diferente y reduciéndolo así a una forma de instrumentalismo, es que ya no sigue siendo deporte, al menos en su sentido tradicional.

Una apelación sistemática a la racionalidad

¿Qué puede hacer el educador para favorecer y complementar el proceso que debería ser parte de su enseñanza en el campo de deportes si, como indica la visión tradicional, el deporte competitivo está constituido y gobernado por reglas que lógicamente presuponen principios morales fundamentales, como la igualdad y una preocupación por los intereses de otros?

MEAKIN (1981, pág. 246) indica que el debate, tanto formal como no formal, debe ser parte del proceso docente. "El objetivo consistiría en sensibilizar al niño que se desarrolla hacia los presupuestos morales del deporte competitivo y hacerle ver que posee un cierto grado de elección entre someterse o no someterse a ellos". El profesor, señala, no sólo debe preguntar a los niños si deben o desean comportarse de cierta manera sino que, apelando a un razonamiento moral, ha de condenar las prácticas

⁷ La ética radical se halla quizá mejor ejemplificada en las escuelas privadas inglesas de mediados del XIX, que empleaban los deportes como un medio de reforzamiento social y moral (véase Kew, 1978, pág. 104).

"malas" y recomendar las "buenas". Así, de una manera racional, puede construirse el desarrollo de ideales y modos de conducta éticos como la modestia en la victoria y la dignidad en la derrota. Inteligentemente manejado, este proceder podría resultar útil en la prevención de prácticas antisociales y moralmente nocivas, quizá incluso en el estímulo y la realización de lo que exige la concepción tradicional del deporte. Sin embargo no es probable que, en sí mismo, esto sea suficiente. Podría determinar, de no relacionarse con la práctica en el campo de deportes, una aceptación intelectual de lo que es una conducta apropiada sin que tuviera lugar necesariamente. Como se señaló antes, ser moral es una cuestión de motivación, carácter y conducta tanto como de razón.

Ejemplificación de los ideales con los que existe un compromiso

Si, como se ha indicado, la conducta social y moral en el deporte no procede tanto de la comprensión de las reglas y de los principios en los que están basados sino en las disposiciones y en las actitudes cultivadas y practicadas, se deduce que la discusión racional, aunque sea útil, no es en sí misma suficiente. Lo que quizá se precisa en la esfera del deporte, no menos que en otras áreas del *currículum*, es que los alumnos perciban lo que se requiere de ellos. Si los niños son capaces de advertir en qué consiste actuar honrada, justa, valerosa, resuelta y generosamente mientras se hallan en competición, más probable será que se sientan impresionados con esos actos que por un debate sobre ellos.

Una cosa es entonces la racionalidad y otra las manifestaciones de virtud. Es probable que los actos de deportividad despierten más la imaginación y hagan más por los ideales del deporte que cualquier volumen de casuística. Por eso es por lo que importa que el profesor, guardián de las mejores tradiciones del deporte, sea consciente de su rol, puesto que es él quien determina las normas que probablemente seguirán aquellos que tiene a su cuidado. Debe comprender que posiblemente el modo en que él mismo se comporte en el campo de deportes sea tan captado como enseñado. No basta entonces con que el profesor se constituya en un claro intérprete de las reglas del deporte. Lo que se requiere, por añadidura, es que se muestre como genuinamente

comprometido con las formas de consideración y de conducta que exige. Es improbable que puedan enseñarse con eficacia los valores sociales y morales en el deporte a no ser que el profesor revele, él mismo, un compromiso con ellos. Esta es, desde luego, una exigencia considerable pero en modo alguno imposible de atender. En razón del poder del ejemplo y del compromiso es completamente necesario, en palabras de WARNOCK (1977) "que los profesores sepan qué pretenden, qué características están mostrando, puesto que virtudes y vicios formarán una parte de la imagen general de la posible conducta moral que, poco a poco, elaborará un niño" (págs. 135-136).

Siendo conscientes de su papel, convendrá sin embargo que recuerden el comentario de RYLE (1975):

...en cuestiones de moralidad, a diferencia de las técnicas, es mejor que no se presenten buenos ejemplos con propósitos edificantes (pág. 57).

Lo que aquí importa es que, si el profesor se esfuerza o insiste demasiado en presentarse como modelo o no se aprecia su sinceridad, es probable que sea despreciado, ridiculizado o quizá, peor aún, desafiado.

Por lo que, en última instancia, se mide el trabajo de un profesor de deportes no es tanto por la educación moral de los juicios desapasionados de sus alumnos sino por sus actitudes y conductas cuando se lanzan entusiasmos al reto de la competición.

Jose Maria Cagigal

EL DEPORTE EN LA SOCIEDAD ACTUAL

Biblioteca Cultural

rtve



EDITORIAL PRENSA ESPAÑOLA
EDITORIAL MAGISTERIO ESPAÑOL

Cagigal, José María (1975), "Exhibicionismo político",
"Profesionalismo",
"Internacionalismo",
"Sedentarismo" y "Los medios de difusión", en *El
deporte en la sociedad actual*, Madrid, Prensa
Española/Magisterio Español/Editora Nacional, pp.
32-44.



El fabuloso salto de Bob Beamon, con el que estableció el mayor «récord» del olimpismo moderno (8,90 m).

Exhibicionismo político

Otro de los hechos que es menester tener en cuenta para justipreciar el actual desarrollo del deporte, es su fuerza política. En el juego de las grandes propagandas nacionales, el deporte aparece como

un elemento popular, de fácil éxito masivo, sin barreras de lenguas. No importaba qué idioma hablase Ni-Chin-chin. Saltó 2,29 m. y batió el récord del mundo. Igualmente, todos los que no entienden inglés comprenden que el «récord» de Bob Beanion, de salto de longitud, es una gran hazaña. Las victorias deportivas de una nación se han convertido en síntomas de su progreso como país. Los políticos lo han descubierto. Las líneas aéreas internacionales, se ven con frecuencia nutridas de grupos deportivos, nuevos módulos de embajadas populares. El diálogo deportivo internacional es fuente de prestigio. Pero como no se puede entablar un diálogo deportivo decoroso sin grandes campeones, surge la urgencia por cultivarlos. Y aparecen las fábricas y «cuadras» de campeones, subvencionados, segregados a una vida más o menos artificial, con todas sus consecuencias psicológicas y sociológicas. El campeonato deportivo de nuestro tiempo está directamente alimentado por este poder político que se ha descubierto en el deporte. Torneos Internacionales, Campeonatos Mundiales y, sobre todo Juegos Olímpicos, con sus contabilidades de medallas, marcan una nueva forma de dialéctica internacional, de pacífica rivalidad (a veces no tan pacífica).

Este descubrimiento del deporte como poderosa entidad política va a acelerar enormemente la instauración de muchas estructuras deportivas, el desvelo por cuidar el deporte a escala mundial. La visión que el ciudadano medio tiene del deporte, a partir de la década de los sesenta, comienza a diferir sustancialmente del concepto, más o menos tradicional, que recibió de épocas anteriores.

Profesionalismo

De la elemental espectacularidad que el deporte lleva consigo surgió su proclividad al profesionalismo. No es un suceso exclusivo de nuestro tiempo. Profesionalismos deportivos aparecieron siempre en las épocas de los grandes esplendores deportivos. En la espectacularidad de la lucha deportiva el mercantilista vio una ocasión de enriquecerse: acotó el recinto, y cobró dinero a los que querían contemplarla. Pero estos espectadores que pagaban, exigían mayores calidades en las prestaciones deportivas. Así surgió el protagonista exclusivamente preparado para competir, con un sueldo estipulado, o con un alimento y alojamiento fijos. El profesionalismo es una derivación bastante natural del deporte, no estrictamente necesaria, pero frecuentísima, con una frecuencia que invita a repensar acerca de muchos tópicos.

Ya en los albores del deporte moderno, en Inglaterra aparecen

atisbos de profesionalismo. Es famosa la figura de James FIGG, en el primer tercio del siglo XVIII, esgrimidor, boxeador y, posteriormente, «manager» de profesionales. En la misma antigüedad, no es menester esperar a la época de la decadencia de los Juegos, (después del siglo III a. d. C.) para toparnos con el problema del profesionalismo. Así «al final del siglo V (a.d.C.), la denominación de atleta no era ya un distintivo de honor sino la etiqueta de una clase especial que seguía un régimen y un entrenamiento para sus carreras, de una forma tal, que les hacía distintos de los ciudadanos normales. Eurípides pensaba que de los millares de demonios que existían en Grecia ninguno era peor que la raza de los atletas. Ni sabían cómo llevar una buena vida ni podían hacerlo. Aristóteles pensaba que el ejercicio de los atletas ni producía una buena condición para los propósitos generales de la vida cívica, ni favorecía la procreación de los hijos. Eurípides culpaba a los espectadores del declive del atletismo; sin duda, su adulación, y el dinero que aportaban al deporte fue lo que permitió que se ofrecieran a los atletas valiosos premios, y que fuesen remunerados como especialistas en diversosnes a pleno rendimiento (152).

El profesionalismo en muchas ocasiones era una práctica deportiva realizada por profesionales que jugaban a ver quién era más diestro en el manejo del oficio. Los remeros que pasaban a las gentes de un lado a otro del Támesis en su bote, competían en ratos libres a ver quién remaba más rápido. Los mensajeros profesionales, a ver quién llegaba antes (a caballo o a pie). Muchas tradiciones lúdico-deportivas nacieron precisamente, al contrario de lo que frecuentemente se piensa, de actividades profesionales.

No es menester demostrar el enorme influjo que en la conformación y valoración del deporte del siglo XX ha tenido y sigue teniendo el profesionalismo. La irrupción de los intereses económicos, con toda su comparsa de condicionamientos, exigencias, tensiones, y votos, está ahí presente, traspasando cualquier estructura de nuestro deporte.

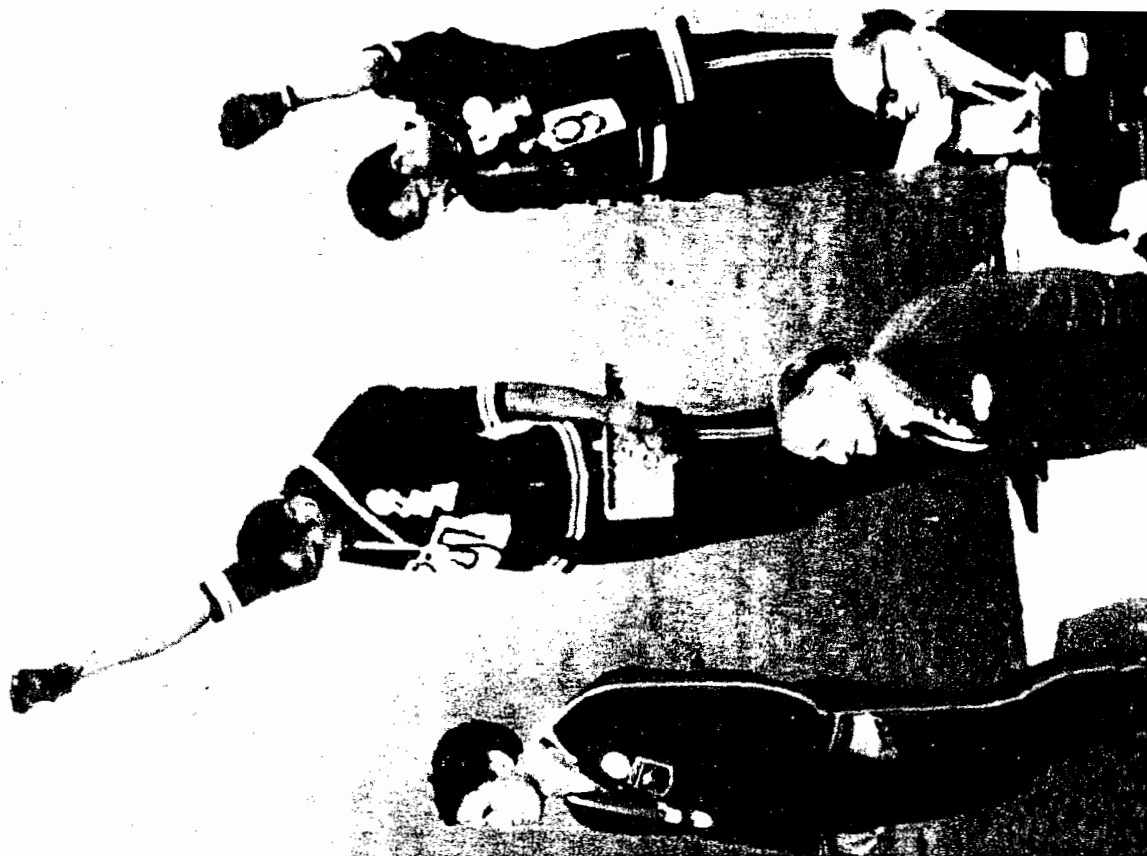
El profesionalismo ha constituido casi a lo largo de todo el siglo XX, uno de los caballos de batalla para la identificación del deporte como realidad social. En este problema el acento oficial lo puso el Comité Olímpico Internacional que, en sus estatutos, definía el carácter del «amateur», es decir, del verdadero deportista que practica el deporte por afición y sin afán de lucro, el único con derecho a participar en las competiciones olímpicas. Fue una regla muy estricta que estuvo vigente durante muchos años.

Internacionalismo

Ya muy avanzado el siglo xx, y como último gran impacto en el orden cronológico, nos topamos con un hecho bastante difícil de precisar y definir, pero que viene imponiéndose y se muestra especialmente patente en las formas colectivas de sentir de la actual generación de jóvenes. Podríamos denominarlo: *nueva conciencia de ciudadanía del mundo* propia del hombre de nuestro tiempo.

Una serie de hechos tecnológicos, culturales y sociales podrían quizá citarse como influyentes en esta nueva valoración geográfica política a la que asistimos en la segunda mitad del siglo xx: la facilidad y rapidez para viajar; el conocimiento directo, a través de los medios de difusión, de la vida de otros países; la crisis de valores tradicionales, acelerada por las catástrofes de dos guerras mundiales; el desencanto de muchos estereotipos nacionalistas; el redescubrimiento de valores sustanciales de la persona... Estos importantes sucesos que pueden aducirse, junto a otros, como posibles explicaciones de internacionalismo, aparecen sobre todo en las generaciones nacidas después de la Segunda Guerra Mundial. Sin que sea precisamente un intento de enfrentamiento con los nacionalismos o patriotismos, el hombre cobra conciencia de que, aparte de ser inglés, ruso, alemán o japonés, es ciudadano del mundo. Hay una mayor comprensión y cercanía espiritual hacia problemas, vivencias y culturas de otros países, principalmente hacia los que representan civilizaciones distintas de las tradicionales en Occidente. Como cristalización concreta de esta evolución en las actitudes, puede citarse la multiplicación por todo el mundo de los albergues juveniles de convivencia, de los que sólo en Europa, hay más de un centenar. Estamos en pleno período de las jornadas de convivencia internacionales; cursos universitarios internacionales; moda en el aprendizaje de idiomas. Festivales internacionales de todo tipo presiden la vida de la moderna cultura popular, sobre todo de la juvenil. La industria de los discos, la idolatría y la cercanía comunicativa de todos de la canción y del espectáculo, sitúan en una misma esfera de vivencia a la provincia de Badajoz y a la joven londinense o parisina. Asistimos a la subcultura de la internacionalización, que posiblemente pase a ser cultura, ya que esta vertiente de explosión popular juvenil halla el paralelo en la proliferación de congresos internacionales, científicos, industriales, comerciales, conferencias, fundaciones culturales a nivel internacional, etc.

No se debe despreciar, dentro de esta consideración, el movimiento de los «hippies», característico sobre todo de los años 60, una de cuyas facetas es la superación de fronteras nacionales. El hecho de



El famoso gesto de significación política de los ganadores de los 200 m, en los Juegos Olímpicos de México (1968) demuestra hasta qué grado de implicación política ha llegado el deporte-espectáculo.

El superfronterismo, con «hippies» o sin ellos, es un distintivo de nuestro tiempo. En las más sólidas estructuras de la sociedad internacional existen signos inequívocos. En ambientes científicos, congresos, organizaciones, se habla incluso con fuerza, del establecimiento de una lengua única. Igual sucede en el mundo comercial o industrial. En la historia política, tras un primer avance frustrado de internacionalismo efectivo, la Sociedad de Naciones, fue constituida después de la Segunda Guerra Mundial la Organización de las Naciones Unidas (ONU). Llena de limitaciones e imposibilidades, pero esperanzadora, potencial, refugio moral cada vez más efectivo de unos y otros países. En todos los órdenes de la actividad humana significante han surgido organizaciones internacionales. Destaca la UNESCO, órgano que promueve la acción educativa coordinada en el mundo, la ayuda a países más necesitados, estimulando todo progreso educativo. ¿No es esto el advenimiento de un internacionalismo en el que el hombre, sin perder sus valoraciones telúricas, se sienta a la vez cercano al resto del mundo, *ciudadano del mundo*? En esta fase de la evolución social, todo aquello que facilite el diálogo de unos con otros, toda aquella actividad que establezca contacto, que una y vincule, está llamada a jugar un papel importante. Entre estas actividades está el deporte, sin barreras idiomáticas, con el elemental y rico lenguaje del juego competitivo. No extrañan por ello, que, sobre todo en los últimos veinte años, hayamos asistido al gran desarrollo internacional del deporte. Hoy son más de 60 las Federaciones Internacionales rigurosamente constituidas, con sus estatutos aceptados por todos los países miembros, con sus

calendarios competitivos rigurosamente respetados, sus asambleas generales, comités ejecutivos. Aparte de estas asociaciones deportivas, existen a nivel verdaderamente mundial, más de 15 grandes organizaciones relacionadas con el deporte y la educación física en general. Esta internacionalización puede significar una nueva era en el desarrollo e importancia social del deporte.

Seden tarismo

Aparte de estos importantes hechos socio-culturales, expuestos con mayor o menor orden cronológico, no puedo dejar de citar otra realidad cuya realización y desenvolvimiento histórico se gesta y produce con mayor lentitud, pero cuyas consecuencias más agudas se sienten, sobre todo, en la sociedad del siglo xx. Me refiero a la revolución de la máquina.

Este viejo hallazgo del hombre, compañero antiguo de él en sus formas rudimentarias, va a conocer a partir del siglo xix, un prestigio y trascendentalización insospechados. Se hablará a partir de entonces del maquinismo y de él se derivarán fenómenos tan decisivos en la historia económica, social y política, como la industrialización, la post-industrialización, la motorización o la cibernética.

La máquina ha sido el gran fetiche de la historia humana. Era un instrumento de ahorro de energía, importante ayuda para la vida. Posteriormente se convirtió en rival. En una fábrica eran despedidos docenas de obreros porque se había adquirido una máquina que hacía el trabajo de 50 de ellos en menor tiempo. Pero el hombre siente celos de la máquina. A un obrero excelente se le hace el panegírico de que «trabaja como una máquina». De este fetichismo; de esta ambivalencia, necesidad-rivalidad, no podrá ya desembarazarse el hombre. Pero en el orden antropológico, la máquina viene a significar algo más trascendental: Va a suplir el esfuerzo del organismo; y ello va a traer importantes consecuencias.

Se me permitió transcribir unas reflexiones a este respecto, escritas para el Congreso de la Sociedad Internacional de Medicina e Higiene Social, de 1971:

El concepto de equilibrio humano, canonizado principalmente en las expresiones culturales de la Grecia clásica y helenística, y del cual no se había apartado la cultura occidental, brotaba de un reparto más o menos equitativo de funcionamiento y desgaste por parte del cuerpo y de la mente. La escultura y la literatura griegas abundan en esta concepción. La máquina releva al hombre del trabajo corporal. En el simple traslado de un lugar a otro, el maquinismo

ha supuesto una revolución en los hábitos del comportamiento humano. Coche, autobús, tren, avión... trastruecan la significación humana de aparato locomotor. Una vez entrados en la era de los computadores, otra gran revolución se ha iniciado con respecto a la significación humana de muchas de las funciones intelectuales: la lectura, la aritmética, la clasificación memorística, etc., están en vísperas de sufrir un enérgico ataque, cuyas consecuencias en nuestros hábitos mentales son aún imprevisibles. El hecho es que el hombre hace ya tiempo que protagonizó importantes cambios en las leyes de su comportamiento práctico. Estos cambios han producido crisis, y éstas no han sido resueltas.

Ante tales mutaciones en el uso y esfuerzo del aparato locomotor, sólo caben dos caminos: la adaptación funcional o la compensación. La primera solución, hoy por hoy no está en manos del hombre. Que éste llegue en el futuro a poseer una cabeza enorme, un tronco pequeño y extremidades todavía menores; que lleguen a atrofiarse el estómago y otros órganos digestivos merced a la alimentación por vía directa en sangre; que las áreas encefálicas sufran importantes transformaciones según la desaparición de ciertas funciones mentales y el desarrollo progresivo de otras; que el casi anárquico funcionamiento de los centros diencefálicos responsables de la emoción llegue a ser controlado, etc., es posible. La neurofisiología principalmente trabaja con esperanzas en algunos de estos campos. Pero los pronósticos más optimistas sitúan los primeros resultados eficientes bastante más allá de la frontera del año 2000. Las adaptaciones espontáneas, en todo caso, serán inmensamente más lentas. El impacto del maquinismo, de la locomoción mecánica, del robot, de la energía atómica, del computador, no puede aguantar el lento proceso evolutivo de las especies, a no ser que sobreviniese una avalancha de mutaciones, cosa que los sabios no aceptan. Entre tanto, la humanidad sigue viviendo; los problemas aumentan. El hombre, sumergido en estos contrastes, ha de buscar las soluciones concretas *bic et nunc* sin que tenga por ello que rechazar otras hipótesis de cambio a largo plazo que puedan alcanzar a los tataranietos de sus tataranietos.

Estas soluciones que el hombre tiene a su alcance están en la sustitución del trabajo físico, cada vez menos obligatorio, por el ejercicio físico voluntario; descubrimos el deporte como una de las grandes posibilidades de recuperación del equilibrio personal que el hombre puede encontrar en nuestro tiempo. De esta faceta del deporte como actividad recuperadora, reestructuradora, tiene ya noticia el hombre de nuestro tiempo por medio de trabajos de divulgación, a veces por comentarios de los medios de difusión y de la

propaganda. Con ello adquiere la práctica deportiva una nueva dimensión. Al viejo concepto de higiene corporal que el deporte recibía de los movimientos gimnásticos, se añade esta valoración como **higiene mental**, salubridad de la persona. Ésta es una de las ideas **centrales** de reciente movimiento, surgido en parte como reacción frente al avasallamiento del deporte-espectáculo, en parte como simple consecuencia del estudio serio de la actividad deportiva; tales son el llamado «Segundo camino del deporte», nacido hace 15 años y otro, todavía más reciente, que está alcanzando enorme difusión en diversos países: «Deporte para todos».

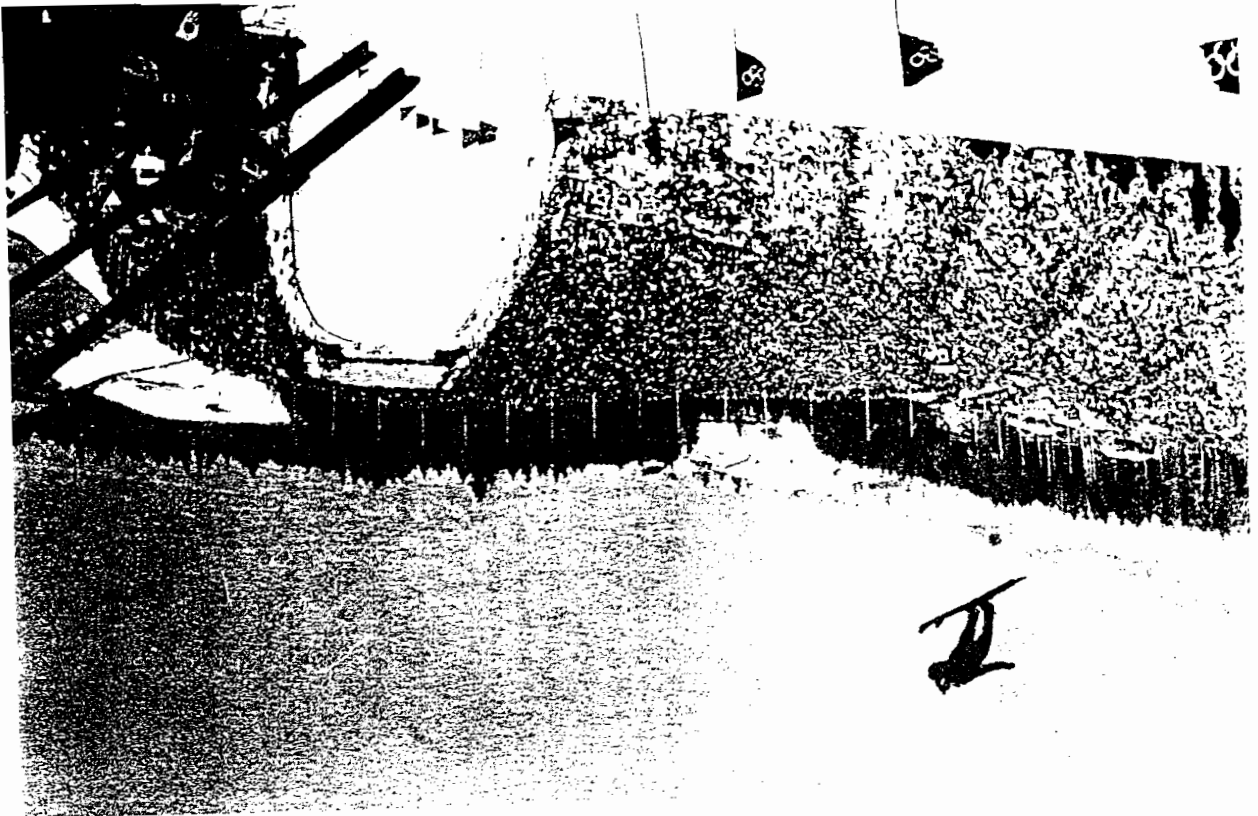
Los medios de difusión

Esta realidad tiene trascendental importancia en la conformación de la sociedad de nuestro tiempo. Por un lado está la facilidad y rapidez, y cada vez más la instantaneidad, de la noticia acerca de cualquier suceso acaecido en el mundo. Junto a ello, el carácter eminentemente audiovisual del conocimiento. Sentado en la cómoda butaca, el hombre de hoy recibe seleccionada y sintetizada la noticia de algo importante o chocante o alarmante sucedido en los antípodas. A las pocas horas, incluso minutos, del suceso. Es ya un hábito de nuestro tiempo. Noticiarios y teledifusores son las nuevas aulas de la cultura noticiosa de nuestro tiempo. Este hábito cultural —o pseudocultural— determina una nueva postura ante el mundo. La diversión, el ocio, tienden a pasivizarse y a estandarizarse. Ya no es menester «ir» al teatro o al cine, ahora «vienen» a casa. La sociología del espectáculo e incluso su propio concepto evoluciona.

El deporte, suceso eminentemente espectacular, pasa a convertirse en una de las grandes distracciones de nuestra época. Un nuevo modo de ocio *pasivo* basado en la *actividad* ludo-competitiva de unos cuantos protagonistas, se instaure en la sociedad de nuestro tiempo. Competiciones deportivas de todo tipo entran ya en el engranaje central de las programaciones televisivas y de los intercambios entre países.

Los comentarios alrededor de los sucesos deportivos acompañan al hombre merced a la ubicuidad e instantaneidad de la radio, hasta en sus idas y venidas en medio del tráfico urbano, en las tareas manuales, incluso en sus excursiones al campo. Las noticias deportivas abarrotan con profusa literatura las páginas de los periódicos. La espectacularidad *audiovisual* por un lado, la vicisitud azarosa del resultado y la fácil inteligibilidad por otro, hacen del deporte el gran espectáculo para el ocio pasivo de nuestro tiempo.

El deporte, suceso eminentemente espectacular, pasa a convertirse en una de las grandes distracciones de nuestra época.



Estos fugaces recuentos culturales pueden explicar en alguna manera la diversidad de áreas de la conducta humana y la variedad de estructuras sociales en las que directamente incide el deporte en nuestros días. Si a partir de la segunda mitad del siglo XIX, hasta la década de los 60, se ha podido hablar de un «deporte moderno» de principal inspiración británica, caracterizado por la organización de clubs y federaciones, por la reglamentación y codificación, por ciertos valores como el juego limpio, la caballerosidad, el contacto social, el afán de superación, el respeto al adversario, la entrega, la exigencia, etc., podemos plantearnos en el último cuarto del siglo XX la cuestión de que acaso hayamos iniciado un nuevo período del deporte, en el que junto a las citadas características y estructuras del llamado «deporte moderno», aparecen netamente definidas otras funciones, «roles» (papeles), estructuras, valores tan dispares de los anteriores como gran espectáculo, política, técnica, ciencia, profesión o exigencia internacional, los cuales nos sitúan ante un deporte mucho más variado, gigantesco, multifuncional. Podríamos hablar de un *deporte contemporáneo*. ¿Dónde deberíamos colocar la frontera temporal entre ambos? En las evoluciones sociales no hay fechas rígidas. Pero por buscar una fecha simbólica, verdaderamente significativa de la nueva hora del deporte, se podría situar ésta en los primeros Juegos Olímpicos de gigantesca organización —supuesto que los de Berlín de 1936 fueron una excepción en su tiempo—, es decir, en la Olimpiada de Roma de 1960.

Santiago
Coca

EL HOMBRE DEPORTIVO

Coca, Santiago (1993), "Autores", en *El hombre deportivo*,
Madrid, Alianza, pp. 218-224.



Alianza Deporte

deporte, y que entre nosotros, la Ley 77/1961 de 23 de diciembre sobre Educación Física abrió con la creación del Instituto Nacional de Educación Física, entre otras aportaciones, un nuevo capítulo en la historia del deporte en España.

Es este período, el de los años sesenta, el objeto de nuestro análisis, si bien al recordar las aportaciones de CAGIGAT al esclarecimiento de estos matices lingüísticos, seguiremos su trayectoria hasta el final de sus días.

—1960: SOLI, en su trabajo sobre «Los valores éticos del deporte»³⁰, propone la siguiente definición: «actividad libre y sin objeto pero realizada sistemáticamente y según reglas determinadas; una actividad de la totalidad del hombre, de movimiento corporal, ejercida en competición y en colectividad, que primariamente sirve para el ejercicio y educación del cuerpo, pero finalmente tiene presente la formación de toda la personalidad». Su insistencia sobre el carácter finalista del deporte que busca el mejoramiento del *hombre deportivo* no contempla aún aspectos del deporte que ya entonces emergían tímidamente pero que el autor no recoge; por ejemplo, el deporte como espectáculo, el profesionalismo en el deporte o el desafío al «récord».

—1963: ZAVALA, en su trabajo «Esencia del derecho deportivo»³¹, nos hablará del deporte como «actividad físico-agonística innegable e innunciable de la vida humana que no obtiene ningún beneficio de él para sus necesidades fundamentales». Visión particular de un jurista que deja de lado el perfeccionamiento moral del que hablaba SOLI, y se centra en el derecho que el hombre tiene de practicar el deporte. Tampoco se habla aquí de una dedicación que configure la personalidad del *hombre deportivo* y se coloca al deporte en la línea de lo que hoy daríamos en llamar *deporte para todos*.

—1963: DI MACCO, en su trabajo «Mujer y deporte a través de los tiempos»³², nos habla de dos definiciones, una que data del año 1959: «una forma de actividad de carácter lúdico de carácter agonístico y espectacular», y otra del año 1963: «juego y competición espectacular. Actividad muscular y nerviosa realizada por divertimento, esto es, no con fines de ocupación u otros objetivos». El carácter *espectacular* está presente como nota dominante, aunque todavía muy alejada, como es natural por otra parte, del concepto moderno del deporte como ocupación y profesionalidad.

—1964: DIEM, a quien cita CAGIGAT en su trabajo «Persona y deporte»³³, nos dice que el deporte es «un juego portador de valor y seriedad, practicado con entrega, sometido a reglas, integrador y perfeccionador, ambicioso de los más elevados resultados». De nuevo la insistencia sobre el valor de *perfeccionamiento* de la persona humana, juicio por otra parte muy en consonancia con la preocupación de Karl Diem por la *ética en el deporte*.

Acceptamos, para otra ocasión, la sugerencia de establecer un estudio comparado entre todos los autores que se han distinguido en este menester. Pero nuestro pensamiento discurrir por otros derroteros, y aun a sabiendas de que *olvidamos* o no citamos a otros muchos, fijamos nuestra atención en aquellos autores que a partir del año 1958 aportaron sus ideas a la fijación terminológica del concepto deporte.

Ya dijimos que alrededor de ese año el deporte empezaba a cobrar una nueva dimensión que quedaría patente en el esfuerzo de los pensadores de aquella época por encontrar un cauce al fenómeno *desbordante* del deporte y una fórmula que lo interpretara al unísono con los acontecimientos que discurrían por entonces. Tengamos presente: que los Juegos Olímpicos de Melbourne (22 noviembre-8 diciembre de 1956) coinciden con la invasión de la URSS sobre Hungría y su incidencia notable en la *esfera política*, que los Juegos Olímpicos de Roma (25 agosto-11 septiembre de 1960) representan la nueva concepción organizativa del deporte contemporáneo y su repercusión notable en el concepto *deporte-espectáculo*, que los Juegos Olímpicos de Tokio (10-24 octubre de 1964) se hacen planetarios a través de la *televisión*, de ahí la inserción extraordinaria de los medios de comunicación en la propia definición del deporte, que los Juegos Olímpicos de Méjico (10-24 octubre del año 1968) son el escenario de los «records» impensables, con lo que esta obsesión por batir las marcas va a suponer en la definición del

—1965: MAHEU nos habla en «Deporte y cultura»³³ de un deporte entendido como «disciplina humana dotada de una función social, como la Educación Física, que contribuye a la formación y desarrollo de la personalidad». Se insiste en la faceta *educativa y moralizadora* del deporte, a la que se sitúa en los mismos niveles que la Educación Física. Tengamos presente que tal afirmación proviene del entonces director de la UNESCO, por lo que tales conclusiones parecerán lógicas, independientemente de nuestro asentimiento o de nuestro rechazo.

—1966: DI SCALA nos habla del deporte como «divertimiento, diversión, entretenimiento... con un fin agonístico, campeonil y con la mirada puesta en el «record»»³⁴. Los dos aspectos *diversión y competición* comparten un mismo concepto y se aproximan a la visión más cercana y más común que se ofrece del deporte.

—1966: SEURIN nos define el deporte desde una perspectiva más amplia: «es juego (actividad) que no persigue utilidad alguna, es lucha (contra un adversario inerte, tiempo-espacio) o animado, y que tiene como objetivo la victoria. Actividad física intensa»³⁵. Añade el término *juego* como componente esencial junto al de *competición* para robustecer una definición que intenta abarcar muchos aspectos y que se presenta como un intento de no dejarse nada olvidado.

—1966: DAUVEN procede de manera distinta y centra su atención en el deporte entendido como «diversión de origen incierto que pone a prueba, según reglas fijas, las cualidades del cuerpo y del espíritu, con el fin de situar el valor físico de quien o de quienes a ellas se entregan»³⁶. Parece ser que el *esfuerzo físico* es la tónica dominante en esta definición, la meta hacia la que todo conduce.

—1966: GUILLEMAIN define así el deporte: «es ocio, es expansión, no reposo. Exige de sus adeptos una aplicación fatigante tanto desde el punto de vista intelectual como del muscular»³⁷. De nuevo el *esfuerzo* preside, y con insistencia, la expresión deporte y no se duda en acentuar el carácter oneroso de su práctica sin que de esa opresión se escapen cuerpo y espíritu.

—1968: AGOSTI nos lleva por derroteros muy similares al situarnos al deporte como «diversión consciente en vencer unas dificultades por medio de un esfuerzo apasionado», mental y físico, teniendo por único móvil la satisfacción de vencerlas y como escenario ideal el aire libre»³⁸. De nuevo el *esfuerzo* y de nuevo la *superación* como centros neurálgicos de este concepto de la vida deportiva que compromete hasta el límite de las fuerzas físicas y mentales.

—1968: BOUET define el deporte como «actividad institucionalizadora del ocio, con participación corporal como elemento primordial, de estructuras motrices rigurosamente especializadas, ejercido por sí mismo, en forma de competición, con el objeto esencial de lograr una «perfor-

mance»»³⁹. El deporte de alto rendimiento encuentra aquí una definición muy completa, y aunque no se mencionen otros elementos típicos del deporte más propios de nuestros tiempos, por ejemplo el que compete al deporte para todos, en BOUET están presentes *características esenciales* del deporte recogidas en todas las épocas.

—1969: WAGNER se compromete con el término *competición* como punto de partida para ese deporte entendido así: «competición con esfuerzos extremos, arriesgando incluso vida y salud pero también recreo lúdico mediante actividades físicas y finalmente toda clase de pasatiempos»⁴⁰. Está muy clara la apuesta en favor de esa dureza competitiva que lleva implícita el esfuerzo al que venimos aludiendo insistentemente en las últimas definiciones propuestas.

—1974: MACAGAL a quien se refiere la cita⁴¹, nos explica el deporte como «la práctica de una actividad deportiva» —aquí el término *deportiva* no nos parece correcto— «según determinadas reglas y con el fin de alcanzar un determinado rendimiento en un ambiente de emulación entre deportistas». A la ya aludida apostilla: nos encontramos con los factores de la *reglamentación*, del *rendimiento* y de la *emulación* como notas características de un deporte que según el autor lo mismo contempla el concepto fundamental de esa actividad reservada a la élite como a los que la practican como recreación.

Una vez presentado este catálogo de definiciones sobre el *deporte* que podríamos calificar «de autor» y cuya demostración se limita a recoger unos testimonios maestros, sugeridores de otras tantas investigaciones sobre el mismo término, centramos nuestra atención en el trabajo que sobre este concepto llevó a cabo CAGIGAL.

Y lo hemos recogido así, de forma monográfica, por su autorizada competencia y porque revela hasta qué punto fue variando el mismo sus posiciones desde su convencimiento de lo que significaba el deporte —sus primeras definiciones—, hasta su honradísima y científica postura final por la que renuncia a cualquier definición que estruje o comprima la amplitud de los contenidos propios de esa realidad humana. Procedemos según los años que fueron dando a luz a sus más cualificadas definiciones sobre el deporte:

—1957: en su libro «Hombres y deporte» aporta lo que él llama *un intento de definición* y es la primera muestra de sus trabajos posteriores sobre este concepto: «diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas»⁴².

Es evidente que el deporte no alcanzaba, entonces, en su pensamiento otras cotas que las de la simple recreación, regulada eso sí y presidida por un noble espíritu de lucha, pero desprovista de esa exigencia competitiva con que al transcurrir los años iba a dibujar la entraña del depor-

te. Aquí los perfiles que se adecúan al ejercicio físico son suaves y están pensados más en la *diversión* —primera palabra que emplea— que en otro compromiso.

—1959: en su artículo «Aporías iniciales para un concepto del deporte» dice así: «divertimiento liberal, espontáneo, desinteresado, en y por el ejercicio físico, entendido como superación propia o ajena y más o menos sometido a reglas».⁴³

Es evidente que el título del trabajo ya nos pone en guardia frente a conclusiones más o menos apodicticas respecto al término deporte. Empezan a manejarse expresiones como las del *ejercicio físico* o las de *superación* que se alejan del sencillo pasatiempo y nos introducen en la dureza típica de esa práctica física y humana que sigue llamándose deporte.

—1960: en «Persona humana y deporte» habla de «actividad sustancialmente lúdica, fijada o especificada por un sentido agonal o por una actividad física».⁴⁴

Tanto la dimensión *lúdica* como la *agonal* tienen ahora una presencia relevante y casi exclusiva en su definición sobre el deporte. El hecho lúdico es y será para CAGIGAL una nota dominante sin la cual el deporte no tendría sentido, más incluso que su concepto de lo *agonal*. De todas formas ambas afirmaciones estarán presentes, inequívocamente, en todos sus escritos al lado de lo deportivo. Criterio que lineamos nuestro, como puede colegirse a lo largo de este tratado, ya que ambos caracteres definen, entre otros, al *hombre deportivo*.

—1963: en «El fenómeno psicológico en el deporte» su definición es categórica: «deporte es el juego competitivo»⁴⁵. La verdad es que no se puede ser más explícito, más exacto, más breve al explicar lo que significa el deporte que a través de esas dos palabras, *juego competitivo*, el juego y la competición, que vienen a refrendar lo que ya anteriormente había propuesto.

—1964: en «Persona y deporte» define el deporte y anota algunas características que le convienen. Así, por ejemplo, dice: «el deporte es expresión», «el deporte es pedagogía de la persona», «el deporte puede ser considerado como influjo, como efecto, como acción que modifica el dinamismo y el resultado personal», «el deporte es un juego, practicado casi siempre en forma competitiva y con ejercicio físico».⁴⁶

Podamos ver aquí, al lado de una clara definición sobre el deporte parecida a la anteriormente citada, una suma de calificativos o de aproximaciones indirectas aplicadas al término deporte, una perspectiva distinta de presentar ese concepto, un enriquecimiento metafórico de lo que se mueve en torno al hombre deportivo.

Elegiríamos, entre todos esos epítetos que no entran a formar parte de la definición como tal, el término *expresión* que tanto cuadra a nues-

tra teoría sobre los *gestos corporales creativos* y el término *dinamismo* que de igual manera concuerda con lo que venimos proponiendo en relación con el *cambio* y la *creatividad*.

—1966: en «Deporte, pedagogía y humanismo» apunta esta definición: «diversión liberal, espontánea, desinteresada, expansión del espíritu y del cuerpo, generalmente en forma de lucha, por medio de ejercicios físicos más o menos sometidos a reglas».⁴⁷

Definición que el autor recoge de sí mismo de su libro, ya citado, «Hombres y deporte».

—1971: en «Ocio y deporte», por una parte acumula términos alrededor del deporte, «juego, competición, ejercicio físico, superación de uno mismo, educación corporal, función higiénica...», y por otra parte presenta una nueva definición: «deporte es actividad física humana que trasciende netamente la vida social, en la que generalmente convergen competición, ejercicio físico, superación, actitud lúdica, espectacularidad».⁴⁸

Se apunta en esta última versión de lo que entiende por deporte un aspecto *social* muy marcado, así como la afirmación de la *espectacularidad*, rasgos los dos muy esclarecedores de lo que ya suponía el fenómeno deportivo en la sociedad contemporánea. La aceptación de que el deporte formaba parte de la vida como dato sustancial y la resonancia espectacular de su desarrollo. Ambos ingredientes, socialización-sociabilidad y exhibición-espectáculo, quedarán asociados al deporte de alto rendimiento cada vez con mayor intensidad.

De nuevo otras dos características que añadir a la definición del deporte, junto a las ya nombradas del juego y de la competición, inseparables de lo que hoy entendemos por ese deporte moderno, insisto, de alto rendimiento.

—1981: en «¡Oh deporte! Anatomía de un gigante», afirma tajantemente que «todavía nadie ha podido definir con general aceptación en qué consiste el deporte, ni como realidad antropológica ni como realidad social», «el deporte está todavía por ser abordado con vigor y rigor desde ciertos ámbitos culturales y científicos».⁴⁹

De esta manera zanja CAGIGAL su propia experiencia investigadora que lejos de cerrarle el paso a nuevos caminos le estimulaba —una nueva *apertura*— a tantear otros más fecundos, más desconocidos, y desde luego más comprensivos de la realidad mastodóntica —*anatomía de un gigante* la llamaba— del deporte.

Hemos dejado para esta nota final sobre las definiciones que CAGIGAL proponía sobre el deporte su afirmación más rotunda sobre este tema y que recogemos de su trabajo «Ocio y deporte» del año 1971. Si no se ha citado antes ha sido por mera convención personal y porque prefería que fuera ella la que coronara esta exposición crítica. Vale la

pena traerla a colación, toda entera, ya que nos servirá al mismo tiempo, para abrir el capítulo que destinamos a «la definición posible del deporte».

En el artículo aludido y en sus notas que le acompañan CAGIGAL afirma lo siguiente: «acepto una importante evolución que me aconseja renunciar a todo tipo de definición que suene a género próximo y diferencia específica, para adoptar la más cómoda y menos comprometida postura de enunciar simplemente ciertas características (del deporte)»⁵⁰.

Johan Huizinga

Homo ludens

Huizinga, Johan (1987), "El elemento lúdico en la cultura",
en *Homo ludens*, Madrid, Alianza, pp 247-270.

Historia
Alianza / Emecé



12. El elemento lúdico en la cultura actual

No queremos perder tiempo con la cuestión de qué es lo que hay que entender por actual. Es claro que la época de la que hablamos es también un pasado histórico, un pasado que se va desmoronando a medida que nos alejamos de él. Manifestaciones que en la conciencia de los jóvenes son «cosas de otro tiempo» para los viejos son «nuestro tiempo», no por cuestión de recuerdo personal, sino porque su cultura participa todavía en ellas. Pero esto no depende sólo de la generación a que se pertenece, sino también de los conocimientos que se poseen. Un hombre colocado en postura histórica acogerá como moderna o actual una mayor posición del pasado que aquel que vive en la estricta miopía del presente. El concepto «cultura actual» se emplea, por lo tanto, con una extensión que penetra profundamente en el siglo XIX.

La cuestión es ésta: ¿en qué medida la cultura que vivimos se desarrolla en forma de juego? ¿En qué medida el espíritu lúdico inspira a los hombres que viven la cultura? El siglo pasado perdió mucho del elemento lúdico que distinguió a siglos anteriores. Ahora bien, ¿se ha compensado esta pérdida o, por el contrario, se ha incrementado?

A primera vista parece que ha tenido lugar una importante compensación en la vida social. El deporte como función social va aumentando su significación y absorbiendo cada vez un campo mayor.

Competiciones de destreza, fuerza y resistencia han desempeñado su papel desde siempre en toda cultura, ya sea en conexión con el culto, ya sea, tan sólo, como juego de muchachos o como diversión en la fiesta. La sociedad feudal de la Edad Media sólo para el torneo tuvo interés especial. Con su fuerte dramatización y su decoración aristocrática estrictamente no se puede denominar deporte al torneo. Cumplía al mismo tiempo con una función teatral. Sólo una pequeña capa superior tomaba parte activa en él. En general, el ideal eclesiástico impedía la estimación del ejercicio corporal y de la alegre demostración de fuerza en una medida que no sirviera a la educación noble, si bien la etnología nos muestra, con numerosos hechos, en qué gran medida jugaba el pueblo en la Edad Media. El ideal pedagógico del humanismo, lo mismo que el riguroso ideal moral de la Reforma y de la Contrarreforma, eran poco propicios para reconocer el juego y el ejercicio corporal como valores culturales. Hasta el siglo xviii no se nota que hayan ocupado otro lugar en la vida.

Las formas capitales de la porfía deportiva, son, por naturaleza, constantes y antiquísimas. En algunas prevalece la prueba de fuerza y de rapidez. A este grupo pertenecen las carreras a pie, las de patines, las de carros o caballos, el levantamiento de pesas, lanzamiento del disco, etc. Aunque en todos los tiempos se ha tratado de ser el más rápido en correr, en remar, en nadar, en permanecer más tiempo bajo el agua —en el *Beowulf* se retienen de propósito bajo el agua—, estas competiciones sólo en muy bajo grado adoptan el carácter de juegos organizados. No obstante, nadie dudará en considerar estos ejercicios, en virtud de su principio agonístico como juegos. Pero también existen formas que se desarrollan por sí mismas hasta llegar a ser juegos organizados con

un sistema de reglas. Así, por ejemplo, los juegos de pelota u otros semejantes.

Lo que importa es el tránsito de la diversión momentánea a un sistema organizado de clubes y campeonatos. En cuantos holandeses del siglo xviii vemos hombres jugando al golf, pero nada sabemos de una organización en clubes o de campeonatos organizados. Se comprende que una organización semejante se produzca con mayor facilidad en aquellos juegos en que se enfrentan dos grupos. También este proceso es tan viejo como el mundo: una aldea compite con otra, una escuela juega contra otra, un barrio contra otro. Sobre todo los juegos de pelota entre equipos entrenados, exigen, precisamente, equipos duraderos, y en este campo es donde aparece la vida deportiva moderna. Que este proceso tuviera su origen en la Inglaterra del siglo xix se puede explicar en cierto modo, aunque el factor del específico carácter popular inglés, que sin duda tiene su parte, es algo inderivable. Pero de seguro que ha contribuido cierta peculiaridad de la sociedad inglesa. La autonomía local reforzó el espíritu de solidaridad local. La ausencia de la instrucción militar obligatoria favoreció la ocasión y a necesidad de los ejercicios corporales libres. En la misma dirección actuaron las formas escolares y también la organización territorial y el paisaje, que ofrecían en los *commons* los más bellos campos de juego.

El desarrollo del deporte, a partir del último cuarto del siglo xix, nos indica que el juego se concibe cada vez con mayor seriedad. Las reglas se hacen mas rigurosas y se elaboran más al detalle. Las *performances* son cada vez más altas. Todo el mundo conoce las estampas de la primera mitad del siglo xix en las que los jugadores de *cricquet* llevan sombrero de copa. Ya esto dice bastante.

Con esta creciente sistematización y disciplina del juego se pierde, a la larga, algo de su puro contenido lúdico. Esto se manifiesta en la distinción de los jugadores en profesionales

y aficionados. El grupo interesado en el juego separa a un lado a aquellos para los que el juego ya no es un juego y a aquellos otros que, a pesar de su gran capacidad, se encuentran por bajo de los auténticos jugadores. La actitud del jugador profesional no es ya la auténtica actitud lúdica, pues están ausentes en ella lo espontáneo y lo despreocupado. El deporte se va alejando cada vez más en la sociedad moderna de la pura esfera del juego, y se va convirtiendo en un elemento *sui generis*: ya no es juego y, sin embargo, tampoco es algo serio. En la vida social actual el deporte afirma su lugar junto al proceso cultural propiamente dicho, y éste tiene lugar fuera de aquél. En las culturas arcaicas, las competiciones formaban parte de las fiestas sagradas. Eran imprescindibles en calidad de acciones de efectos santos y salvadores. Esta conexión con el culto ha desaparecido por completo en el deporte moderno. El deporte no tiene ningún carácter sacro ni ningún vínculo orgánico con la estructura de la sociedad aun en el caso en que un gobierno obligue a su práctica. Es más bien una manifestación autónoma de instintos agónicos que un factor de un sentido social fecundo. La perfección con que la moderna técnica social incrementa el efecto exterior de las demostraciones de masas, no consigue por ello que ni las olimpiadas ni las organizaciones deportivas de las universidades norteamericanas ni los campeonatos internacionales, que gozan de tan buena propaganda, se conviertan en una actividad creadora de cultura. Continúan siendo, por mucha importancia que revista para los participantes y los espectadores, una función estéril en la que se ha extinguido, en gran parte, el viejo factor lúdico.

Esta concepción se opone directamente a la opinión corriente según la cual el deporte representaría en nuestra cultura el elemento lúdico en su grado máximo. Pero en modo alguno se puede decir esto del deporte, que ha consumido, por el contrario, lo mejor de su contenido lúdico. El juego se ha hecho demasiado serio, y el estado de ánimo propio del

juego ha desaparecido más o menos de él. Merece observarse que este desplazamiento hacia el lado de lo serio ha afectado también a los juegos no atléticos, en especial a aquellos juegos en los que el cálculo racional lo es todo, como sucede en el ajedrez y en el juego de naipes.

En los juegos a base de tablero, que han tenido tanta importancia en los pueblos primitivos, hay, desde un principio, aunque se trate de juegos de azar (por ejemplo, el grupo de los juegos de ruleta) un elemento de seriedad. El ánimo alegre apenas encuentra sitio, sobre todo en aquellos juegos donde el azar no desempeña ningún papel, como, por ejemplo, en el juego de damas, en el ajedrez y en el juego del asalto, etc. Sin embargo, estos juegos se encuentran, por completo, dentro de la definición del juego. Sólo recientemente la publicidad, con los campeonatos organizados, el registro de los récords, las informaciones periodísticas de estilo peculiar, ha incorporado todos estos juegos de cálculo al ámbito del deporte, lo mismo los que se ejecutan sobre un tablero que los de cartas.

El juego de naipes se diferencia del que se vale del tablero porque en aquél no está excluido por completo el azar. En la medida en que es un juego de azar se halla en el mismo campo que el juego de dados, muy poco apropiado para la formación de clubes y para campeonatos públicos. Pero los juegos de cartas que exigen entendimiento permiten esta última derivación. El incremento del carácter serio se patentiza en este caso de manera extraordinaria. Desde *l'hombre* y la *quadrille* hasta el bridge, pasando por el *whist*, el juego de cartas sigue un proceso de refinamiento creciente; pero sólo a partir del bridge la moderna técnica social se apodera del juego. Con sus manuales y sistemas, con sus grandes maestros y entrenadores, se ha convertido en la cosa más seria del mundo. En un artículo de periódico se calculaban recientemente los ingresos anuales del matrimonio Culbertson en más de 200.000 dólares. Como manía general, el bridge ab-

sorbe diariamente enormes cantidades de energías espirituales, ya sea para daño o para bien de la sociedad. Difícilmente podríamos hablar en este caso de una noble *diagoge*, en el sentido que Aristóteles da a la palabra: una capacidad totalmente estéril, que aguza las facultades espirituales sólo unilateralmente y no enriquece el alma, que emplea y absorbe una cantidad de inteligencia y de tensión espiritual que podría ser mejor empleada –o que se pudo haber empleado también peor–. El lugar que el bridge ocupa en la vida actual significa, aparentemente, un enorme fortalecimiento del elemento lúdico de nuestra cultura. Pero, en realidad, no es éste el caso. Para jugar de verdad, el hombre, mientras juega, tiene que convertirse en niño. ¿Podría afirmarse esto de la entrega a un juego de agudeza tan extraordinariamente refinado? Si no así entonces este juego carece de la propiedad lúdica más esencial.

El intento de examinar el contenido lúdico de nuestra confusa actualidad nos lleva siempre a conclusiones contradictorias. En el deporte nos encontramos con una actividad que es reconocidamente juego y que, sin embargo, ha sido llevada a un grado tan alto de organización técnica, de equipamiento material y de perfeccionamiento científico, que en su práctica pública colectiva amenaza con perder su auténtico tono lúdico. Frente a esta propensión del juego a derivar en lo serio, tenemos manifestaciones que parecen demostrar lo contrario. Ocupaciones que reconocen como causa un interés material o una necesidad y que, por lo tanto, no muestran al principio la forma lúdica, desarrollan secundariamente un aspecto al que difícilmente se puede desconocer su carácter lúdico. La validez de la acción se limita a una esfera cerrada en sí misma, y las reglas que valen en ella pierden su conexión con el fin propuesto. En el caso del deporte, un juego que se atiesa en lo serio, pero que se sigue sintiendo como

juego; en otros casos, una ocupación sería que degenera en juego, pero que sigue considerándose como seria. Ambos fenómenos se mantienen en conexión por el fuerte sentido agonal que, si bien en formas distintas que antes, domina al mundo.

Este incremento del sentido agonal, por el que el mundo va movido en la dirección del juego, ha sido fomentado también por otro factor exterior, en el fondo independiente del espíritu de la cultura: el hecho de que, en todos los campos y por todos los medios la comunicación entre los hombres se haya hecho tan extraordinariamente fácil. La técnica, la publicidad y la propaganda incitan a la competencia y hacen posible su satisfacción. La competencia mercantil no pertenece a los juegos primitivos y sacros. Se inicia cuando el comercio comienza a crear campos de actividad en que uno tiene que tratar de superar a los demás y de sorprenderlos. Pronto se hacen imprescindibles ciertas reglas limitadoras, que constituyen los usos mercantiles. Hasta una época relativamente reciente, la competencia mercantil ofrece en sus formas un carácter primitivo. Sólo con el tráfico moderno, la propaganda comercial y la estadística adquieren un carácter intensivo. No podía evitarse que el concepto de récord, surgido en el deporte, se incorporara también a la mentalidad económica. Lo que hoy llamamos récord significó al principio el registro conmemorativo de una realización notable que el corredor primero en llegar apuntaba en las paredes de la hospedería. La estadística mercantil e industrial condujo naturalmente a introducir este elemento deportivo en la vida económica y técnica. Por todas partes donde una realización industrial ofrece un aspecto deportivo el afán de récords celebra sus triunfos: el tonelaje máximo de un trasatlántico, la cinta azul para la travesía más rápida del océano. Un elemento puramente lúdico ha pospuesto las consideraciones de utilidad, y lo serio se convierte en juego. Una gran empresa inspira conscientemente a su gente el factor lúdico

sorbe diariamente enormes cantidades de energías espirituales, ya sea para daño o para bien de la sociedad. Difícilmente podríamos hablar en este caso de una noble *diagoge*, en el sentido que Aristóteles da a la palabra: una capacidad totalmente estéril, que aguza las facultades espirituales sólo unilateralmente y no enriquece el alma, que emplea y absorbe una cantidad de inteligencia y de tensión espiritual que podría ser mejor empleada —o que se pudo haber empleado también peor—. El lugar que el bridge ocupa en la vida actual significa, aparentemente, un enorme fortalecimiento del elemento lúdico de nuestra cultura. Pero, en realidad, no es éste el caso. Para jugar de verdad, el hombre, mientras juega, tiene que convertirse en niño. ¿Podría afirmarse esto de la entrega a un juego de agudeza tan extraordinariamente refinado? Si no así entonces este juego carece de la propiedad lúdica más esencial.

El intento de examinar el contenido lúdico de nuestra cultura actualidad nos lleva siempre a conclusiones contradictorias. En el deporte nos encontramos con una actividad que es reconocidamente juego y que, sin embargo, ha sido llevada a un grado tan alto de organización técnica, de equipamiento material y de perfeccionamiento científico, que en su práctica pública colectiva amenaza con perder su auténtico tono lúdico. Frente a esta propensión del juego a derivar en lo serio, tenemos manifestaciones que parecen demostrar lo contrario. Ocupaciones que reconocen como causa un interés material o una necesidad y que, por lo tanto, no muestran al principio la forma lúdica, desarrollan secundariamente un aspecto al que difícilmente se puede desconocer su carácter lúdico. La validez de la acción se limita a una esfera cerrada en sí misma, y las reglas que valen en ella pierden su conexión con el fin propuesto. En el caso del deporte, un juego que se atiesa en lo serio, pero que se sigue sintiendo como

El proceso cultural que poco a poco fue desprendiendo el arte de su básica función vital de la sociedad y lo fue convirtiendo cada vez más en una ocupación libre e independiente de los individuos, atravesó siglos. Una etapa en este proceso es cuando la pintura de caballete se adelanta a la pintura al fresco y cuando el grabado prevalece sobre la miniatura. Un desplazamiento parecido de lo social a lo individual tuvo lugar en la arquitectura cuando su ocupación principal en vez de ser la construcción de iglesias y palacios lo fue la de viviendas. El arte se hizo más íntimo, pero también más aislado en la vida; se convirtió en asunto de los particulares. De manera parecida la música de cámara y la canción, creadas para satisfacer necesidades estéticas personales, comenzaron a ganar en importancia y también muchas veces en intensidad de expresión sobre otras formas artísticas de mayor carácter público.

Al mismo tiempo ocurrió otro cambio en la función del arte. Cada vez más se fue reconociendo como un valor cultural completamente independiente y alto. Hasta el siglo XVIII ocupaba un rango más bien modesto en la escala de estos valores. El arte era un ornato distinguido en la vida de los privilegiados. El goce artístico se experimentaba tan bien como ahora, pero, por lo general, se interpretaba como exaltación religiosa o como un género superior de curiosidad que tenía como fin el entretenimiento y el placer. El artista, que no era más que un artesano, seguía siendo un servidor, mientras que la práctica de la ciencia era un privilegio de las gentes libres de cuidados.

El gran cambio provino de la nueva inspiración estética, que comienza después de mediado el XVIII, en una forma romántica y en una forma clásica. La corriente principal es la romántica, que se ve acompañada de la otra. De ambas surgió la exaltación del goce estético, en la escala de los valores vitales, a unas alturas celestiales, pues muy frecuentemente ocupará el lugar de una conciencia religiosa debilitada. La li-

para aumentar su rendimiento. Y, así, se revierte el proceso, y el juego vuelve a ser serio. El director de un *trust* mundial decía, en ocasión de su promoción honorífica en la Escuela Superior de Estudios Mercantiles de Rotterdam: «Desde que entré en la vida pública se ha ido produciendo una competición entre la dirección técnica y la mercantil. La primera trataba de fabricar tanto que la dirección mercantil no pudiera colocar los productos, mientras que ésta se empeñaba en colocar tanto que la fábrica no pudiera marchar al paso de la venta, y esta pugna se ha mantenido durante todo el tiempo. A veces se adelanta una, a veces la otra; tanto mi hermano como yo nunca hemos considerado nuestro negocio como algo que se nos ha impuesto, sino como un deporte, en el cual queríamos comprometer a nuestros colaboradores y a los jóvenes».

Para incrementar este espíritu de competición la gran empresa organiza sus propios equipos deportivos y llega al punto de colocar a los trabajadores teniendo en cuenta el equipo de fútbol y no sólo su capacidad de trabajo. El proceso se ha revertido otra vez.

La cuestión no es tan sencilla con el elemento lúdico en el arte actual como con el factor agonal en la vida de negocios. Ya dijimos antes que a la esencia de la producción artística y de la ejecución artística no es ajeno en modo alguno un elemento lúdico. Esto se pone especialmente de manifiesto en las artes «músicas», en las que encontramos como fundamental un fuerte contenido lúdico. En las artes plásticas nos pareció que todo lo que es ornamento tiene un sentido lúdico, es decir, que el factor juego opera sobre todo en forma lírica, donde el espíritu y la mano se mueven con mayor libertad. Además, el factor lúdico se manifestaba aquí, como en otros casos, en la forma de la obra maestra, de la habilidad artística, del concurso o certamen. La cuestión ahora es si este elemento lúdico se ha debilitado o fortalecido desde fines del siglo XVIII.

mo. Pero en la base de todo esoterismo existe un convenio: nosotros los iniciados lo entenderemos así y lo admiraremos así. Reclama una comunidad de juego que se atrinchera tras sus misterios. Donde una dirección artística recibe la rotulación de un *ismo* estamos cerca de una comunidad de juego. El moderno aparato de publicidad, con una crítica artística y literaria, con exposiciones y conferencias, propende a aumentar el carácter lúdico de las manifestaciones artísticas.

El intento de determinar el contenido lúdico de la ciencia moderna dará resultados muy diferentes. En este caso tendremos que volver inevitablemente a la pregunta fundamental ¿qué es juego?, mientras que hasta ahora hemos tratado siempre de partir de una categoría «juego» como algo dado y como magnitud generalmente reconocida. Señalábamos al principio como una de las condiciones características esenciales del juego el campo de juego, un círculo limitado en el que transcurre la acción y donde valen las reglas. No es difícil ver también un campo de juego en todo ámbito así delimitado. Fácil también reconocer un carácter lúdico a cada ciencia de su aislamiento dentro de los límites de su método y de su concepto. Pero si nos mantenemos con un concepto del juego claro y valedero para el pensamiento espontáneo, necesitamos algo más que un campo de juego para poder calificar una actividad de juego. El juego se halla vinculado al tiempo, se consume y no tiene un fin fuera de sí. El estado de ánimo que le inspira es el de una alegre exaltación por mantenerse fuera de las exigencias de la vida corriente. Ahora bien, nada de esto se aplica a la ciencia. Busca siempre un contacto con la realidad y una validez para ella. Sus reglas no son, como las del juego, invariables. Constantemente van siendo desmentidas por la experiencia y modificadas por ella. Las reglas de un juego no pueden ser desmentidas. Pueden cambiarse, pero no pueden ser modificadas.

nea viene desde Winkelman, pasando por Ruskin. El amor al arte sigue siendo durante mucho tiempo un privilegio de los grupos más cultos. Sólo hacia fines del siglo XIX, y no sin influencia de la reproducción fotográfica, la alta estimación del arte desciende hasta las capas con instrucción elemental. El arte se convierte en una propiedad pública y la afición al arte es de buen tono. La idea del artista como un ser superior tiene aceptación general. El esnobismo se apodera del público. Al mismo tiempo su afán enfermizo de originalidad se convierte en impulso capital de la producción artística. Esta necesidad permanente de lo constantemente nuevo y extraordinario arrastra al arte desde las vertientes del impresionismo a las desviaciones que experimenta en el siglo XX. El arte es más accesible que la ciencia a los factores dañinos del moderno proceso de producción. Mecanización, reclamo, efectismo, pueden contagiar más al arte porque trabaja directamente para el mercado y con medios técnicos.

A todo esto, el elemento lúdico se alza. El arte, desde el siglo XVIII, en el cual los hombres tuvieron conciencia del arte como factor cultural, ha perdido seguramente más que ha ganado en calidad lúdica.

¿Ha significado esto una elevación? Se siente tentado uno a afirmar que fue una bendición para el arte que no tuviera conciencia completa del sentido que lleva en sí y de la belleza que produce. En su saber seguro acerca de su propia gracia superior perdió algo de su eterno infantilismo.

Desde otro aspecto, podríamos ver cierto fortalecimiento del elemento lúdico en la vida artística en lo siguiente. El artista es estimado por encima de la masa, y él, por su parte, debe considerar cierta adoración como cosa que le corresponde. Para experimentar en su conciencia este su carácter singular necesita de un público de adoradores o de una corporación de espíritus afines, porque la masa le rinde este acatamiento todo lo más en frases. Como en los períodos más antiguos, al arte le es todavía necesario cierto esoteris-

Tenemos, por lo tanto, todas las razones para suspender provisionalmente, como una afirmación demasiado trivial, la conclusión de que la ciencia no es más que un juego. Otra es la cuestión de si una ciencia «puede jugar» dentro del ámbito que le señala su método. Así, por ejemplo, a toda inclinación por el sistema, se vincula casi inseparablemente, un rasgo lúdico. La vieja ciencia, sin fundamento bastante en la experiencia, se complacía en una sistematización aérea de todas las cualidades y conceptos imaginables. La observación y el cálculo funcionaron como frenos en este aspecto, pero no excluyeron el rasgo lúdico del ajetreo científico. Hasta el análisis experimental más fino puede estar trabado en lo lúdico. Las designaciones conceptuales de un método especial, elaborado, pueden ser manejadas fácilmente como figuras de juego. Esto se les ha achacado desde antiguo a los juristas. La filología ha merecido tal reproche mientras continuó con el viejo juego de las etimologías, que ya empezaban con el Viejo Testamento y con los Vedas y que en la actualidad practica todo el que no está al tanto de la ciencia del lenguaje. Pero ¿es tan seguro que las escuelas sintácticas más recientes y rigurosas no se hallan también en el camino del juego? ¿No es atraída más de una ciencia al campo del juego mediante la aplicación trivial de la terminología freudiana por gentes autorizadas o por aficionados?

Aparte la posibilidad de que el especialista o el aficionado jueguen con los concursos conceptuales de la especialidad, la ocupación científica es conducida a las vías del juego por el afán de competición. La competición en la ciencia tiene una base económica menos directa que en el arte, pero, por otro lado, le es más propio el carácter de controversia al desarrollo lógico de la cultura que denominamos ciencia que al elemento estético. Ya tratamos sobre los orígenes de la sabiduría y de la ciencia en los períodos arcaicos, y los encontramos en lo agonal. No sin razón se ha dicho que la ciencia es polémica. Sin embargo, no es un signo de buen augurio

que, en una ciencia, prevalezca el afán de adelantarse a otro con un descubrimiento o de inutilizarlo con una demostración. El tan conocido «yo ya lo hice ver el año tantos y cuantos» representa un aspecto poco simpático. El verdadero afán de conocimiento de la verdad por la investigación no estima mucho el triunfo sobre el contrario.

En conclusión, podríamos afirmar que la ciencia moderna, en la medida en que se mantiene en la exigencia rigurosa de exactitud y de amor a la verdad, y mientras manejamos como criterio un concepto de juego no muy alambicado, no parece muy accesible a la calificación lúdica y muestra, seguramente, menos rasgos lúdicos que el período de su origen o de su resurrección, desde el Renacimiento hasta el siglo XVIII.

Si nos dirigimos ahora a determinar el contenido lúdico general de la vida social actual —incluyendo la vida política— podemos admitir, por anticipado, que encontraremos dos clases de tal contenido. Por una parte, se emplean más o menos conscientemente formas lúdicas para encubrir un propósito de la sociedad o de la política. En este caso, no nos encontramos ante el eterno elemento lúdico de la cultura, que hemos tratado de destacar en este libro, sino ante un juego falso. Pero, independientemente de esto, es posible que tropecemos con manifestaciones de esto, es posible que tropecemos con manifestaciones que, en su consideración superficial, parecen patentizar algo lúdico y que, en consecuencia, nos despiquen. La vida cotidiana de la actual sociedad se ve gobernada, en medida creciente, por una cualidad que tiene algunos rasgos comunes con el sentido lúdico y en la que acaso pretendiéramos descubrir un elemento lúdico extraordinariamente desarrollado de la cultura moderna. Es esa propiedad que podríamos designar como «pueril», es decir, una palabra que señala el carácter inmaduro de una actitud espiritual y expresa algo que está entre el infantilismo y la falta de equilibrio del adolescente.

Cuando hace unos años creí poder abarcar toda una serie de manifestaciones importantes de nuestra vida con el nombre de «puerilidad»¹, tenía en cuenta toda una serie de actividades en que el hombre contemporáneo, sobre todo el miembro de una u otra colectividad organizada, parece comportarse según criterios de mozalbetes. Son, en gran parte, costumbres que han sido originadas o fortalecidas por la técnica del actual intercambio espiritual. Así, por ejemplo, esa necesidad fácilmente aplacable, pero nunca alísta, de diversiones triviales, de búsqueda de sensaciones, de gusto por las demostraciones de masa. En un nivel psicológico un poco más profundo, tenemos el espíritu de club con su amor a las insignias, gestos formalizados, consignas y *slogans*, desfiles, etc. Toda una serie de propiiedades, todavía más hondas psicológicamente, y que también pueden considerarse bajo la etiqueta de puerilidad, son la ausencia del sentido del humor, la reacción exagerada frente a ciertas palabras cargadas de un efecto simpático o antipático, la aquiescencia fácil, la suposición de malas intenciones o motivos en los demás y la intolerancia frente a otras opiniones, exageración desmedida en la alabanza y en el reproche y facilidad para toda ilusión que halague el amor propio o la conciencia del grupo. Muchos de estos rasgos pueriles se encuentran, en gran medida, en períodos culturales anteriores, pero nunca en las proporciones y con la brutalidad que se manifiestan en nuestra vida. No es éste el lugar para detenernos en la explicación de las causas de este fenómeno cultural. Pero, sin duda alguna, han colaborado la presencia de las masas semicultas en el intercambio espiritual, el embotamiento de los criterios morales y la facilidad de dirección con que la técnica y la organización han regalado a la sociedad. Una actitud espiritual propia de las nuevas generaciones, a las que ha faltado una disciplina mediante la educación, las buenas formas y la tradición, trata de cobrar el predominio en todos los terrenos y lo consigue demasiado bien. Grandes ámbitos

de la formación de la opinión pública están siendo dominados por el temperamento de los adolescentes y la sabiduría de los clubes juveniles. Bastará un ejemplo de puerilidad oficial. El *Pravda* del 9 de enero de 1935 informaba que una autoridad soviética local había rebautizado tres *koljoses* en el distrito de Kursk, cuyos nombres eran Budioni, Krúpskaya y Campo Rojo de Trigo, con los nombres de Perezoso, Saboteador e Inútil, a causa del retraso en la entrega del trigo. Este exceso de celo de la autoridad local provocó una reprensión del comité central del partido y fue derogada la medida, pero de todos modos, la actitud de espíritu se expresa claramente. La deformación de nombres es fenómeno típico de los períodos de gran tensión política y la encontramos en los días de la Convención², lo mismo que en la Rusia de hoy, que cambia el nombre de sus viejas capitales, bautizándolas con los nombres de su santoral. La fama de haber comprendido por primera vez la fuerza social de la organización de los muchachos con su admirable creación de los *boy-scouts*, corresponde a lord Baden-Powell. No se puede hablar en esta ocasión de puerilidad, porque se trata de un propósito pedagógico llevado con profunda visión, con el objeto de someter en forma de juego las inclinaciones y costumbres de los muchachos a una finalidad educativa, transformándolas en útiles valores vitales. El movimiento se designa expresamente a sí mismo juego. Cosa muy distinta es cuando esas mismas costumbres penetran en ocupaciones que quieren pasar por muy serias y se nutren de las bajas pasiones de la lucha social y política. Entonces es cuando se plantea la cuestión que nos interesa: ¿Se puede designar como función lúdica esa puerilidad?

A primera vista parece que la respuesta habría de ser afirmativa, y en este sentido interpreté yo el fenómeno en anteriores estudios míos acerca de la relación entre juego y cultura³. Ahora, sin embargo, me parece ver mejor la esencia del concepto juego y me creo autorizado, por esta razón, a

negar a la puerilidad la cualidad de forma lúdica. Un niño que juega no es infantil, pueril. Se hace pueril cuando el juego le aburre o cuando no sabe a qué tiene que jugar. Si la puerilidad general de hoy fuera un juego auténtico, tendríamos que ver a la sociedad caminando hacia las formas arcaicas de cultura, en las que el juego era un factor creador vivo. Muchos propenderán, quizá, a considerar el progresivo «reclutamiento» de la comunidad como una primera etapa en ese camino retrospectivo, pero sin razón. En todas las manifestaciones de un espíritu que renuncia voluntariamente a su mayor edad no vemos más que los signos de una disolución amenazadora. Faltan las características esenciales del juego auténtico, a pesar de que la actitud pueril adopta muchas veces, en lo exterior, la forma del juego. Para conquistar de nuevo la santidad, la dignidad y el estilo, la cultura tiene que andar otros caminos.

Cada vez se nos impone más la conclusión de que el elemento lúdico de la cultura, a partir del siglo XVIII, en el que lo veíamos todavía en toda su flor, va perdiendo importancia en todos aquellos terrenos que le eran propios. La cultura moderna apenas si se juega y, cuando parece que juega, su juego es falso. Entretanto, a medida que nos aproximamos a nuestra propia época, se hace más difícil distinguir en las manifestaciones culturales el juego de lo que no lo es. Sobre todo es éste el caso cuando queremos darnos cuenta del contenido de la política actual como manifestación cultural. No hace mucho, la vida política, regulada en su forma democrática parlamentaria estaba llena de innegables elementos lúdicos. Una de mis discípulas, en un estudio acerca de los discursos parlamentarios en Francia y en Inglaterra⁴, ha expuesto hace poco, de una manera muy clara, apoyándose en una observación suelta de una conferencia mía del año 1933⁵, cómo los debates de la Cámara desde fines del siglo XVIII convenían esencialmente con las formas de un juego. Siempre se hallan dominados por factores de competición

personal. Es un *match* continuado en el que las primeras figuras tratan de inutilizarse mutuamente sin perjuicio de los intereses del país, al que sirven tanto con la mayor seriedad. El espíritu y las costumbres de la vida parlamentaria inglesa han sido siempre deportivos. Esto mismo puede decirse de aquellos países que han permanecido fieles, en cierto grado, al modelo inglés. Un espíritu de camaradería permite todavía a los adversarios más encontrados bromear amistosamente inmediatamente después del debate. Lord Hugh Cecil declaraba humorísticamente, en 1937 ó 1938, que los obispos no eran deseables en la Alta Cámara, y siguió hablando complacidamente sobre ello con el arzobispo de Canterbury. En la esfera de juego del Parlamento tenemos también el fenómeno del *gentlemen agreement*, que a veces es mal comprendido por alguno de los *gentlemen*. No es osado afirmar que este elemento lúdico constituye uno de los aspectos fuertes del parlamentarismo, hoy día tan denigrado, por lo menos en lo que se refiere a Inglaterra. Garantiza una flexibilidad de las relaciones que permite tensiones que, en otro lugar, serían insoportables; lo que mata es la agonía del humor. Apenas necesita decirse que el elemento lúdico de la vida parlamentaria inglesa no sólo se manifiesta en las discusiones y en las formas tradicionales de las sesiones, sino también en la aplicación de todo el aparato electoral.

Todavía con mayor claridad que en el Parlamento inglés se manifiesta el elemento lúdico en las costumbres políticas norteamericanas. Mucho antes de que el sistema de los dos partidos adoptara en los Estados Unidos el carácter de dos equipos, cuya diferencia política apenas si es inteligible para el que no está dentro del juego, la propaganda electoral adquirió ya la forma perfecta de un gran juego nacional. Las elecciones presidenciales del año 1840 crearon el estilo para todas las posteriores. Era entonces candidato el popular general Harrison. Sus partidarios no tenían un programa, pero la casualidad les ofreció un símbolo, la *log cabin*, la

rud a cabaña de pionero, de cuyas filas había salido Harrison, y con este símbolo vencieron. En las elecciones de 1860 inauguraron el sistema de la designación de un candidato por el volumen mayor de votos, es decir, por el grito más fuerte, y en esas elecciones subió Lincoln a la presidencia. El carácter emotivo de la política norteamericana reside en los orígenes de su carácter popular, que jamás ha negado su procedencia de la situación primitiva de un mundo de pioneros. La ciega fidelidad al partido, la organización secreta, el entusiasmo de masas, junto con un afán infantil por los símbolos exteriores, otorga al elemento lúdico de la política norteamericana algo de la ingenuidad y de la espontaneidad que faltan a los más recientes movimientos de masas del Viejo Mundo.

Con menos sencillez se nos presenta el juego en la política de Francia. Sin duda alguna, la actitud de los numerosos partidos, que representaban en gran parte intereses de personas y de grupos, y que con sus cambios de gabinete, contrarios a todos los intereses del estado, ponían constantemente al país en peligrosas crisis políticas, puede ser abarcada bajo el concepto de juego. Sin embargo, esa intención demasiado manifiesta en favor de un grupo o de una persona, que caracteriza a ese sistema político, parece acomodarse muy mal con la naturaleza de un auténtico juego.

Si en la política interior de los estados modernos encontramos bastantes vestigios del factor lúdico, la marcha de las relaciones internacionales no permite, a primera vista, hacerse muchas ilusiones. Sin embargo, el hecho de que la convivencia política de las naciones haya caído en los extremos extraordinarios de violencia y peligro, no es motivo bastante para excluir de antemano el concepto juego. Hemos visto, con abundancia de ejemplos, que el juego puede ser cruel y sangriento y que, a menudo, se juega con trampa. Toda co-

munidad jurídica o estatal lleva, por naturaleza, una serie de características que también distinguen a una comunidad de juego. Mediante el reconocimiento recíproco de principios, que en la práctica actúan como reglas de juego, cualquiera que sea el fundamento metafísico que se les busque, se sostiene un sistema de derecho de gentes. La afirmación expresa del principio *pacta sunt servanda* implica efectivamente el reconocimiento de que la integridad del sistema descansa sobre la voluntad de jugar el mismo juego. En cuanto una de las partes se sustraiga a las reglas del sistema, o bien se derrumba todo el sistema del derecho de gentes, aunque sea por cierto tiempo, o la parte violadora debe ser expulsada de la comunidad, como un aguafiestas. El mantenimiento del derecho de gentes ha dependido en todos los tiempos, en gran medida, de la validez de conceptos tales como honor, decoro y buen tono. No sin razón el código de honor caballeresco ha tenido parte esencial en el desarrollo del derecho de guerra europeo. En el derecho de gentes regía el supuesto tácito de que un estado vencido tenía que comportarse como un *gentleman*, como buen perdedor, aunque raras veces lo hacía. La obligación de declarar oficialmente la guerra pertenecía, aunque muchas veces fue violada, a las buenas formas entre los estados. En una palabra, la concepción de la guerra como un juego noble, con que tropezamos por doquier en el período arcaico, y en lo que descansaba, en gran parte, la absoluta obligatoriedad de las reglas de la guerra, perduraba todavía en la guerra moderna europea en tiempos no muy lejanos.

Una manera corriente de hablar designa la aparición del estado de guerra como «caso serio». Desde el punto de vista militar la expresión es adecuada. Frente a los simulacros de las maniobras y de la preparación para la guerra, la guerra de verdad se presenta como cosa seria frente al juego. Pero otra cosa es que entendamos políticamente el concepto de caso serio. Porque, entonces, querría decir que hasta que tie-

rra, con todo lo que la provoca y la acompaña, permanece siempre enredada en el demoníaco círculo mágico del juego. Aquí se nos descubre el nuevo carácter irresoluble del problema juego o seriedad. Poco a poco llegamos a la convicción de que la cultura se funda en el juego noble y que, para poder desarrollar su cualidad máxima de estilo y de dignidad, no puede perder este contenido lúdico. En ninguna parte es tan imprescindible el mantenimiento de las reglas de juego como en las relaciones entre pueblos y estados. Cuando se violan, la sociedad cae en la barbarie y en el caos. Por otra parte, creíamos ver en la guerra el retroceso a la actitud agonal que dio su forma y contenido al juego primitivo por el prestigio.

Pero precisamente la guerra moderna parece haber perdido todo contacto con el juego. Estados muy civilizados se retiran de la comunidad del derecho de gentes y confiesan, sin reparo alguno, que *pacta nunc sunt servanda*. En la política de nuestros días —que se apoya en la preparación más extrema y, si ello tiene que ser así, en la más extrema disposición para la guerra, aunque se sabe muy bien que una guerra, lejos de llevar a ningún resultado realmente útil o salvador, traerá consigo consecuencias espantosas en proporciones nunca vistas—, apenas si podemos ver un reflejo de la vieja actitud lúdica. Y sin embargo, en los métodos con que esa política se conduce y se alcanza aquella preparación para la guerra, vive todavía el viejo impulso lúdico que en la cultura arcaica funcionaba como una base de la sociedad. La política tiene todavía mucho de un juego de azar, y la provocación, la amenaza e injuria del adversario, el arriesgarse, aunque se sepa hasta qué punto, se dan en ella en gran medida. Y no bastándole el llevar consigo un elemento de ilusión, de fantasía colectiva, ésta se cultiva cuidadosamente. Aunque en la moderna preparación para la guerra se haya perdido todo lo que unía al juego con la fiesta y con culto, no por eso se ha desprendido de los carriles del juego.

ne lugar la guerra, la política exterior no ha cobrado toda su seriedad, no ha alcanzado su propio fin. De hecho, hay muchos que sostienen esta opinión⁶.

Para éstos todas las relaciones diplomáticas entre los estados, mientras se mueven en vías de negociación y de convenio, no son otra cosa que una introducción al estado de guerra o un tránsito entre dos guerras. Es lógico que los partidarios de esta teoría⁷, que sólo consideran como política seria la guerra y su preparación, sostengan la opinión de que se le debe negar todo carácter de competición y, por lo tanto, de juego. Es posible, dicen, que en períodos anteriores el factor agonal haya operado intensamente en la guerra, pero la guerra de nuestros días está por encima de los viejos agones. Descansa en el principio de «amigo-enemigo». Todas las relaciones políticas reales entre naciones y estados estarían dominadas por este principio. El otro grupo es amigo o enemigo. Enemigo no quiere decir propiamente *inimicus*, *ἐχθρός*, es decir el personalmente odiado, ni mucho menos algo malo, sino, sencillamente, *hostis*, *πρότερος*, es decir, el extranjero que se cruza en el camino del grupo propio. Ni siquiera como rival o como contrincante se quiere considerar al enemigo. No es sino el contrario, en el sentido más literal de la palabra, es decir, el que contraría porque es un obstáculo en el camino, que hay que echar a un lado. Si algo, al-
táculo en la historia, ha correspondido exactamente a esta
guna vez en la historia, ha correspondido exactamente a esta
forzada reducción del concepto de enemistad a una relación
casi mecánica, ése sería el caso de la contraposición arcaica
entre fratrias, clanes o tribus, en la que el elemento lúdico te-
nía todavía una gran significación y del que nos ha ido ale-
jando el desarrollo de la cultura. Si en esa cavilación inhu-
mana que es el principio amigo-enemigo existe alguna chis-
pa de verdad, entonces la conclusión será que no es la guerra
del caso serio, sino la paz. Porque solamente al superar esa
lamentable relación amigo-enemigo puede la humanidad
pretender el pleno reconocimiento de su dignidad. La gue-

Per o ¿es por ello la guerra todavía un juego? ¿También para los atacados, para aquellos que luchan por su derecho y su libertad? Aquí encuentra la duda de «en juego o en serio» su resolución definitiva. Es el contenido moral el que eleva una acción hacia lo serio. Quien niegue el valor objetivo del derecho y de las normas éticas nunca encontrará las fronteras entre el juego y lo serio. La política arraiga firmemente, con todas sus raíces, en el terreno primitivo de la cultura jugada en competición. Sólo mediante un *ethos* puede liberarse y elevarse de modo que la validez de la relación amigo-enemigo no sirva de patrón ni sean norma suprema las pretensiones del propio pueblo.

Estamos ya cerca del fin: una cultura auténtica no puede subsistir sin cierto contenido lúdico, porque la cultura supone cierta autolimitación y autodomínio, cierta capacidad de no ver en las propias tendencias lo más excelso, en una palabra, el reconocer que se halla encerrada dentro de ciertos límites libremente reconocidos. La cultura exige siempre, en cierto sentido, «ser jugada» en un convenio recíproco sobre las reglas. La verdadera cultura exige siempre y en todos los aspectos el *fair play*. El aguafiestas rompe con la cultura. Para que este contenido lúdico sea culturalmente creador tiene que presentarse puro. No consistirá en la ofuscación o negación de las normas prescritas por la razón, la humanidad o la religión; no debe ser la falsa aparición tras cuya máscara se esconda el propósito de realizar ciertos fines mediante ciertas formas de juego culturales expresamente a este propósito. El juego auténtico rechaza toda propaganda. Tiene su fin en sí mismo. Su espíritu y su tono son de alegre entusiasmo y no de excitación histérica. La propaganda actual, que quiere apoderarse de todos los rincones de la vida, trabaja con recursos adecuados para producir histéricas reacciones de masas y, por consiguiente, a pesar de las formas lúdicas que adoptan a gusto, no puede ser considerada como una manifes-

tación moderna del espíritu de juego, sino como una falsificación.

Al ir desarrollando nuestro tema hemos tratado, en todo lo posible, de mantenernos en un concepto de juego que partiera de los caracteres positivos y fáciles de reconocer del juego. En otras palabras, consideramos el juego en su significación cotidiana y procuramos evitar la fácil generalización que a todo declara juego. Al final, sin embargo, se nos enfrenta esta concepción y nos obliga a tomar posición frente a ella.

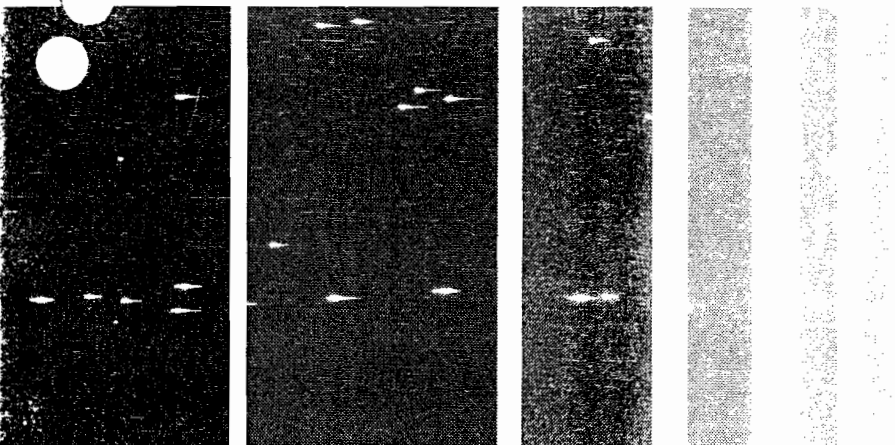
«Juego de niños llamaba él a las opiniones humanas», nos dice la tradición de Heráclito⁸. Al comenzar nuestro estudio⁹ transcribimos palabras de Platón que son lo bastante importantes para reproducirlas todavía: «No vale la pena tomar con demasiada seriedad los asuntos humanos; sin embargo, es necesario ponerse serio, aunque esto no sea una di-cha». Aplíquese esta seriedad a lo que es adecuado. «Hay que proceder seriamente en las cosas serias y no al revés. Dioses, por naturaleza, digno de la más santa seriedad. Pero el hombre ha sido hecho para ser un juguete de Dios y esto es lo mejor en él. Por eso tiene que vivir de esta manera, jugando los más bellos juegos, con un ser tido contrario al de ahora.» Si el juego, por consiguiente, es lo más serio, «la vida debe ser vivida, y hay que sacrificar, cantar y danzar jugando ciertos juegos para congraciarse a los dioses... y conseguir la victoria». Así «vivirán según el modo de la naturaleza, porque en casi todos los aspectos son títeres, pero tienen una pequeña participación en la verdad».

El interlocutor contesta: «Amigo, nos haces al género humano enteramente malo». El amigo responde: «Perdóname. Con la mirada en Dios y arrebatado por Él he hablado yo así. Puede ser, pues, si te parece, que nuestra especie no sea mala, sino digna de cierta seriedad»¹⁰.

El espíritu humano puede desprenderse del círculo mágico del juego solamente si dirige la mirada a lo más alto. Con la reflexión lógica sobre las cosas no van muy lejos. Cuando el pensamiento humano contempla todos los tesoros del espíritu y todas las excelsitudes de su poder, encuentra siempre, en el fondo de todo juicio serio, un residuo problemático. Todo pronunciamiento de un juicio decisivo se reconoce en la propia conciencia como no perfectamente concluyente. En a quel punto en que el juicio empieza a oscilar comienza a rendirse el sentimiento de la absoluta seriedad. En lugar de la vieja sentencia «todo es vanidad» resuena acaso, con un tono positivo, «todo es juego». Parece no tratarse más que de una arbitraria expresión metafórica, de una simple importancia del espíritu y, sin embargo, es la sabiduría a que llegó Platón cuando llamó a los hombres juguetes de los dioses. Con una figura peculiar encontramos la misma idea en el *Libro de los Proverbios*¹¹. En él dice la Eterna Sabiduría, que es el origen de la justicia y del poder, que antes de la Creación jugaba en la presencia de Dios para complacerle y en el mundo creado se divierte jugando junto con los hombres.

Quien en la eterna movilidad del concepto juego-seriedad sienta vértigo en su espíritu encontrará el punto de apoyo, que la lógica le niega, en lo ético. El juego en sí, decíamos al principio, se halla fuera de la esfera de las normas éticas. No es en sí ni bueno ni malo. Pero cuando el hombre tiene que tomar una decisión de si un hecho querido por su voluntad le está preciso con seriedad o le está permitido como juego, entonces su conciencia moral le ofrece la piedra de toque. Cuando en la resolución hablan los sentimientos de verdad y justicia, de compasión y de perdón, la cuestión ya no tiene importancia. Basta una gota de compasión para que nuestro hacer se eleve por encima de las diferenciaciones del espíritu per sante. En toda conciencia moral, que se funda en el reconocimiento de la justicia y de la gracia, se acalla para siempre la cuestión, hasta entonces insoluble, de si es juego o cosa seria.

TEMA III



Cagigal, José María (1976), "La educación física, ¿ciencia?", en *Deporte, pulso de nuestro tiempo*, Madrid, Editora Nacional.

DEPORTE,

PULSO DE NUESTRO TIEMPO

José María Cagigal

CULTURA Y DEPORTE

EDITORIA NACIONAL

San Agustín - Madrid

© Copyright José María Cagigal
Editoria Nacional Madrid, 1972
Depósito legal: M-22.560 - 1972
Printed in Spain
Impreso en ARTES GRÁFICAS LILLO
ALPEDRETE, 7 - MADRID

LA EDUCACIÓN FÍSICA, ¿CIENCIA?

El presente trabajo se concreta en la reflexión acerca de la educación física como posible ciencia, reflexión para la cual podemos seguir dos métodos opuestos: Uno más teórico, partiendo del análisis de los conceptos: otro, más realista, examinando el *corpus* aceptado culturalmente como totalidad de estudios y prácticas y especificado por el objeto considerado como propio de la educación física.

Educación

El término *educación*, *educar*, nos evoca un contenido de todos conocido, aunque por elemental y a la vez universal, sea difícil reducirlo a definición. ¿El término proviene del latín *educere*: sacar hacia fuera. La acción de educar, en realidad, no es otra cosa que ayudar a salir al ser necesitado de ello, al niño desde el vientre de su madre, desde su limitado mundo de infancia, hacia mundos más abiertos; es la ayuda al diálogo con la vida desarrollando las facultades que para ello existen en potencia.

La vida es un proceso de exclaustación. Es un progresivo éxito desde claustros pequeños a ambientes superiores. Nunca dejará el hombre de estar de alguna manera enclaustrado en el ámbito de sus propias limitaciones. Educar consiste en ayudar al ser humano en ese proceso de salida, en esa búsqueda y necesidad de anchuras mayores con las que establece contacto. El primer momento educativo importante es el nacimiento. El tocólogo saca hacia fuera al niño, le ayuda a salir, coopera al impulso que biológicamente había iniciado la propia naturaleza. La salida del primero y más pequeño claustro que conoce el ser humano en la vida, el claustro materno, es un importante suceso educativo, aunque en él no existen explicaciones teóricas ni enseñanzas conscientes; es una educación puramente *física*, como sagazmente indicaba Yela¹, de manipulaciones, de ayudas posturales, de equilibrios corporales.

En la vida se sucederán las progresivas exclaustaciones. Pero hay unos momentos más importantes que otros, en los cuales la presencia del educador tiene capital significación. A los tres, cuatro o cinco años —según las distintas costumbres sociales— el niño sale de su reducido encerramiento familiar al ámbito más ancho del mundo escolar. Surgen nuevos estímulos, sorpresas, a los cuales debe responder el individuo; debe dialogar con la vida valiéndose de nuevos recursos, latentes en él en forma embrionaria e indiferenciada, a los que es menester dar forma adecuada en cada momento preciso. En cada uno de esos momentos juega el educador importante papel.

A los trece o catorce años, con el acceso al período puberal, en la iniciación a la dólida adolescencia (valga la tautología), el individuo descubre nuevos paisajes, más dilatados que cuando niño, pero ahora principalmente dentro de sí mismo. El erotismo, las localizaciones sexuales, el descubrimiento pleno del «yo», el impulso de autorreflexión, la capacidad crítica, la consecuente tendencia a la independización, etc., aparecen tumultuosamente, descubriendo dilatados panoramas internos, el gran claustro del mundo

¹ «El hombre, el cuerpo y la educación física». *Citius; Altius; Fortius*. (Publicación del Comité Olímpico Español, VII, 2, p. 223. 1965.

propio las crisis en este período son frecuentes, principalmente por la ausencia de certeros educadores, que, en vez de alarmarse, ayuden al jovencito a salir desde el pequeño y simplificado mundo de la infancia al complicado marco de la propia personalidad.

Otro momento importante en este proceso de engrandecimiento dialógico es el paso de los estudios medios a los superiores, o, dentro del llamado mundo laboral, de las prácticas y estudios del aprendizaje al trabajo. El incipiente universitario, más que descubrirse a sí mismo descubre a la propia generación; aparece la conciencia del «nosotros». Percibe la fuerza de su propio grupo, ya en plenitud de facultades físicas e intelectuales, y sin embargo, dependiente socialmente, impotente. Halla insospechados fallos en la sociedad en que vive, y pretende arreglarlos por la vía que sea. Su generación nada tiene que perder. Una enérgica necesidad de protagonizar se apodera de ella. De ahí la facilidad sociológica de la postura subversiva universitaria. Este es momento para importantes educadores, de actitud muy distinta de la que los que dirigen adolescentes o niños. Para ayudar al individuo en este crucial período del encuentro con la adultez generacional, son menester educadores de prestigio, sin tópico, sin afincamientos institucionales predeterminados, capaces de presentar una visión completa de los fenómenos humanos y sociales, y por tanto, poseedores ellos mismos de esta visión.

El proceso de enriquecimiento personal no acaba en esta coyuntura de los 17-20 años. Prosigue toda la vida o al menos debe proseguir. Ser educable toda la vida significa ser capaz de seguir enriqueciéndose, mantenerse apto para respirar nuevos horizontes.

Un educador será tanto mejor cuanto posea mayor riqueza de elementos para ayudar a dialogar directamente con la vida y cumplir así el fin para el que existe. Toda clase de conocimientos, son, por consiguiente, útiles al educador. Pero no bastan conocimientos, cultura, erudición. Es menester intuición pedagógica, tacto, tino, decisión, ese algo indefinible que se da en toda vocación profesional y que es más exigible en aquellas que han de tratar directamente con los hombres. La educación no puede reducirse a un cúmulo de enseñanzas —pecado intelectualista de nuestra tradición occidental—, ni basta la adición de hábitos de voluntad, aunque todo ello esté regido por sanos criterios de vida. La educación debe atender a toda la persona. Debe, pues, partir de un concepto de la persona humana.

Sería caminar fuera del objetivo y horizontes de esta lección iniciar cualquier estudio (filosófico, psicológico, antropológico, sociológico, etc.) de la persona humana. Para no salir de nuestra línea, bástenos recordar que en la persona existen dos ingredientes (sean éstos materia y forma, partes esenciales, energía y expresión, extensión x' pensamiento, según terminologías de diversas escuelas), uno espiritual y otro físico. La educación debe atender a ambos. Ello no significa que hayamos de dividir la educación en *partes*, como se ha hecho clásico entre algunos modernos propulsores de la educación física. La educación no tiene partes. Se educa siempre a la persona, con acento, según la especialización, en alguno de sus aspectos personales. Pero siempre el sujeto integral de educación es el ser humano.

Podríamos, según ello, señalar la educación como el arte, ciencia, sistema o técnica de ayudar al individuo al desarrollo de sus facultades para el diálogo con la vida y consiguiente cumplimiento de su propio fin.

Educación Física

Pretender introducirse en la evocación semántica del término griego *fysis*, origen de nuestra palabra, sería enfrentarse con materia para una o varias tesis doctorales, empeño alejadísimo de la escueta cita que aquí nos podemos permitir. *Fysis* ha sido traducido por naturaleza, traducción que en ocasiones se ha aplicado también a *ousia*. Fue uno de los conceptos de más amplia evocación en el mundo antiguo, algo profundo, constitutivo de la naturaleza, entendido después de Aristóteles como verdadero «principio y causa del movimiento y del reposo intrínseco al ser en el que reside». Los estoicos llegaron a identificar la *fysis* con Zeus, siendo la naturaleza o *fysis* de los hombres parte solamente de esta *fysis* universal. Platón manifiesta que «según los antiguos, la *fysis* es la génesis de lo primitivo».

Actualmente, *físico* en su amplia acepción es lo perteneciente a la constitución y naturaleza corpórea o material. En tal sentido se aplica a las ciencias físicas o de la naturaleza llamada inerte. Referido al ser humano, físico se entiende por aquello que forma su constitución y naturaleza, y en segunda acepción por el aspecto exterior de una persona.

En esta doble acepción personal ha de entenderse el adjetivo que completa la expresión «educación física». Según ella, educación física sería el arte, ciencia, sistema o técnicas de ayudar al individuo al desarrollo de sus facultades para el diálogo con la vida, con especial atención a su naturaleza y facultades físicas. Es decir, educación física es aquel aspecto de la educación en general que llega al individuo atendiendo primariamente su constitución física, su destreza, armonía de movimientos, agilidad, vigor, resistencia, etc. Un sistema educativo donde cuenta sobre todo el hombre en movimiento y consecuentemente el hombre en especial actitud espiritual. No es un aprendizaje del movimiento, como han sostenido algunas escuelas embarrancadas en niveles atomísticos, sino —repitamos— una educación del hombre sistematizada a partir de una atención a su propia condición física generalmente detectada en movimiento y apta para el movimiento.

Todas las nacientes teorías educativas suelen encontrar obstáculo máximo en la estructura tradicional de la cultura. Por ello la educación física, que, como movimiento pedagógico consciente, no llegó hasta finales del siglo XIX, ha tenido que ir acoplándose a toda una tradición de enseñanzas, especializaciones, horarios, etcétera, que la han minimizado. Uno de los más tristes aspectos que ha tenido el movimiento en pro de la educación física es su autodefensa como *asignatura* en los programas escolares. Ha sido como pedir limosna de las migajas de horarios que una vieja distribución escolar súper-intelectualizada dejaba entre sus estrechos resquicios. En muchos países de nuestra cultura occidental ha evolucionado esta actitud hacia un modo general de enfoque educativo. La tristeza en la búsqueda de la migaja subsiste en otros, como el nuestro, con la particularidad de que hay quienes incluso la niegan. La culpa no está tanto en estos últimos, defensores por oficio de esquemas ya hechos, como en los que por prudencia o por propio desconocimiento no se han atrevido a plantear los problemas a más profundas niveles.

Si educar es, en alguna manera, ayudar al diálogo con la vida, es conveniente recordar que toda iniciación al contacto con la vida es sensorial, y todo hecho sensorial viene condicionado por las coordenadas espacio-tiempo. No es menester caer en las tajantes teorías kantianas sobre el papel deformador o «elaborador» del binomio espacio-tiempo, para aceptar el importante condicionamiento que estas dos entidades o «categorías» imponen al hombre en su comunicación. Antes de que el hombre pueda comunicarse conceptualmente con sus semejantes, dialoga ya con éstos y con el resto del mundo por gestos, de tal forma que una importante serie de hábitos, de invitaciones, espontaneidades y respuestas ha conformado elementalmente su personalidad. Aparecido y evolucionado el lenguaje conceptual, cimera expresión humana, subsiste el nivel del gesto físico como importante campo captador de noticias exteriores y emisor de vivencias interiores. A partir de este fundamental nivel antropológico hay que colocar la educación física en su verdadero y completo sentido. Tiene ella mucho que ver con la educación sensorial, perceptiva, motriz, con el aprendizaje propioceptivo y exteroceptivo, con la noticia espacial, con la respuesta personal a la incitación espacial, con la organización temporal, rítmica de la propia persona².

Importantes parientes como la música, la danza, la expresión canora, y, en nivel humano colectivo, el folklore, etc., deben ser tenidos en cuenta, dado su carácter de espontánea expresión física humana, en toda seria estructuración de la educación física, y, sin pretender absorberlos, integrarlos armónicamente en su amplio cometido.

Capítulo aparte merece la especialización paidológica de la educación física, excesivamente descuidada hasta el presente, debido probablemente a la fuerte vinculación cultural entre la educación física y el deporte, que ha tapado los ojos durante mucho tiempo impidiendo descubrir la original importancia educativa de la educación física muy anterior a toda prestación deportiva, aunque directamente favorecedora de ella. La atención de la educación física a los niños muy pequeños es un campo de importantes responsabilidades y risueño porvenir. Todavía hay quienes se sorprenden un poco de oír estas aseveraciones, como se sorprendieron algunos cuando la rectora de la *Sporthochschule* de Colonia, profesora Diem, exponía en el congreso mundial de Educación Física y Deportiva de Madrid, en 1966, el tema «La educación física en el primer año de vida».

Otro capítulo digno de ser notado es el papel creciente que puede desempeñar la educación física en la educación de subnormales —cuyos porcentajes en países avanzados superan el 10 por 100 de la población— buscando los caminos de reestructuración y adaptación personal con atención a los primarios y menos castigados niveles de aprendizaje personal, cuales son precisamente los niveles físico-animales, muy desatendidos generalmente por la casi exclusiva preocupación de educar la inteligencia.

² Han aparecido en estos últimos años casi simultáneamente movimientos de educación física atentos a estos enfoques fundamentales, y empieza a plantearse la problemática de la educación física a partir de estos niveles originales. En tal sentido pueden citarse los métodos y experiencias de Le Boulch, Souviran, Pico, Vayer, y en algún sentido de Medau. Entendiendo la importancia de tales preocupaciones científicas, miradas todavía con recelo por muchas posturas cómodas, el Instituto Nacional de Educación Física de Madrid ha instaurado con carácter fundamental la asignatura «Educación Física de base», no al viejo modo en que dicha expresión viene a coincidir con la gimnasia básica, sino incorporando la citada preocupación por los orígenes físico-educativos en los esquemas académicos del Instituto. La postura no es cómoda pero la consideramos necesaria.

La educación física como investigación humana y, sobre todo, como aspecto singular de las ciencias de la educación, tiene un amplio cometido y va adquiriendo entidad internacional, al menos en el ámbito de las ciencias aplicadas. Así lo entiende por ejemplo, H. Hebbelinck, para el cual la educación física es «la actividad que intenta influir favorablemente en el hombre biológica y pedagógicamente por medio de actitudes y movimientos sistemáticos»³.

En este sentido se inclinan con insistencia los autores modernos. Quizá no hayan sido capaces de desembarazarse del todo de cierta timidez y complejo de inferioridad ante otras ciencias, para explayarse con convicción por el terreno de la expresión humana, en la que una rigurosa educación física tiene mucho que decir.

II

Para delimitar, según el segundo método enunciado, el contenido de la educación física, acudimos a las teorías y sistemas hoy vigentes acerca de esta materia:

Al revisar algunos de los principales estudios realizados en el último decenio, aparecen variadas opiniones, según la educación física sea aceptada como ciencia o simplemente como teoría, y según una u otra tengan el rango de:

- Subordinada a otras ciencias.
- Condicionada a otras ciencias.
- Relativamente independiente.
- Absolutamente independiente.
- Ciencia transversal⁴.

El terreno de la filosofía o teoría de las ciencias siempre ha sido inconsistente; variedad de opiniones, enfoques diversos. Cuando la materia que se pretende fijar tiene la heterogeneidad y variabilidad de lo que entendemos por educación física, cultura corporal o ciencias del deporte, la inconsistencia aumenta.

Sin entrar en erudición bibliográfica, es conveniente, sin embargo, presentar un resumen suficiente para comprender la dimensión del problema y la voluminosa importancia que para todo progreso en el campo de la educación física se está dando a su posible emplazamiento como ciencia.

De la ya extensa bibliografía sobre la materia, destaca por su aportación sistematizadora el citado trabajo del profesor Schmitz: *«El problema de la «ciencia» del ejercicio físico y del deporte»*. En él clasifica el profesor alemán las variadas opiniones, principalmente en Centro Europa, acerca de la hipotética ciencia en dos grandes grupos: Quienes niegan a la educación física *status* científico autónomo. Quienes definen un campo científico

³ H. HEABELINCK. Essai d'appréciation de l'éducation physique en tant que science appliquée. Mouvement. (Québec) 1, 3, p. 151.

⁴ Clasificación tomada de J. N. SCHMITZ, *EL problema de la «ciencia» del ejercicio físico y del deporte*, publicado en *Cines, Altas, Portes*. (Publicación del C. O. E.) VII, 4, pp. 439-470.

independiente de otras ciencias. Son actualmente muy pocos los que se empuñan en negar a la educación física su carácter científico. Contra ellos arremete

Schmitz: «En un afán idealista, movido por una manera juvenil de ver las cosas y por una conformidad natural, se pretende que basten aquí los móviles espontáneos de movimiento y de juego humanos, la exaltación de la naturaleza, los esfuerzos y luchas por la presencia del ejercicio físico en la educación, en la cultura y en la sociedad, ignorando que el hombre inteligente busca, con creciente anhelo, unos conceptos documentados acerca de su realidad como tal. El temor casi patológico a un «exceso de cientifismo» o «exceso de pedagogismo» en lo referente a la educación física y el deporte, deforma la estructura de la educación física de igual manera que la realidad del hombre como tal. Manifestaciones como las de Roosenboom (1934) y Fink (1965), pasan por alto el hecho de que, por una parte, los supuestos de la práctica del deporte, que ellos mismos acentúan, quedan en pie aun cuando se busque su conocimiento teórico y su base científica; a su vez, y por otro lado, la práctica del ejercicio físico puede tener lugar al margen de cualquier entusiasmo espontáneo, sin que por ello deje de considerársele como actividad de movimiento necesaria para la salud y el bienestar de los hombres. El que no quiere o no puede hacer el esfuerzo de someterse a los conceptos y al sentido teórico del deporte, debería, por lo menos, callarse»⁵. Así opina Schmitz de los aprioristas negadores de la educación física como ciencia, cada vez afortunadamente, en menor número.

Dentro de la tendencia de negación científica, pero con pronóstico esperanzador, se halla en cierto modo O. Grupe, el cual admite como objeto verdaderamente científico a la educación física y al deporte, pero aún no está suficientemente sistematizada, precisada ni independizada para pasar de ser teoría a ciencia. Lo enmarca dentro de las ciencias de la educación.

El encuadramiento dentro de estas ciencias de la educación con verdadero carácter científico propio es quizá la opinión más extendida en los momentos actuales. En esta línea abundan autores importantes como Englert, Meinel, Goelder, Lukas, Roblitz, Groll, Bernett, Paschen, y, en algún aspecto, el antes citado Grupe.

El profesor Fetz se inclina a veces por la «teoría» de la educación física, a veces por la «ciencia». «Esta rama de la ciencia —dice— tiene su sitio dentro de los límites de la pedagogía, de la que recibe su último sentido.» Sin embargo, hemos de observar que la educación física ha de entenderse como una educación total a partir del cuerpo⁶, y no como educación de lo físico, como cabría, por el contrario, dentro de la educación de la inteligencia... La teoría de la educación física se trata de un círculo de problemas especiales de la educación; es el conjunto de problemas resultantes del problema cuerpo. Para la constitución de esta ciencia, Fetz evoca aspectos pertenecientes a la pedagogía, a la psicología, a la anatomía, a la fisiología, a la estética, a la higiene, a la biología, a la sociología, al folklore y a la física⁷.

⁵ J. M. SCHMITZ, o. c. 443.

⁶ Enumeración tomada de GAULHOLFER en la exposición de su método natural austriaco.

⁷ FETZ, E., *Beiträge zu einer Bewegungslehre d. Leibesübungen* (Aportaciones a una enseñanza del movimiento en los ejercicios físicos). Viena, 1964, pp. 11 y ss. Tomado de J. N. SCHMITZ, o. c. pp. 448-449.

En este enfoque de ciencia singular que debe contar fundamentalmente con otras ciencias, Fetz sigue la línea de Carl Diem, aunque éste es mucho más rotundo y aboga con convicción por la existencia de una verdadera ciencia constituida. «La ciencia del deporte es simplemente la ciencia del hombre en movimiento.» Posteriormente aclara: «La ciencia del deporte no es una ciencia que registra los conocimientos y los logros deportivos, sino una parte del esfuerzo humano encaminada a perfeccionar, por medio de la ciencia, la naturaleza del hombre, sus objetivos en el mundo y las obligaciones dimanantes de su misión... La ciencia del deporte es en gran parte ciencia de la educación, que roza ampliamente, partiendo del fenómeno juego, muchas otras disciplinas: filosofía, psicología, medicina, historia de la cultura, etnología, sociología, etc... Al igual que en otras partes, también aquí aparece la necesidad de una síntesis; ella es la *ciencia del deporte*»⁸.

Para Falize, la educación física es, ante todo, un arte estrechamente asociado a la pedagogía. Bajo ciertos aspectos, es también una ciencia: ciencia humana, indudablemente, que nunca podrá aspirar al rigor de las ciencias exactas, la física y la química⁹.

Para el profesor checo Stranai, «es misión de los científicos recoger en una teoría de la educación corporal, considerada como ciencia autónoma, todo lo que se descubre por los caminos de la práctica y la ciencia. Como enseñanza, esta nueva ciencia se relaciona con las *pedagógicas*. En muchos otros aspectos comprende, sin embargo, una problemática común, tanto a las ciencias naturales como a las sociales». Posteriormente dice: «De acuerdo con su carácter, la teoría de la educación corporal es una ciencia social que prácticamente ha desarrollado en la actualidad... todo un sistema de ciencias de cultura corporal»¹⁰.

H. Altrock comienza su importante obra en cinco tomos *Schule Leibeserziehung, Reform und Aufgabe*, con este solemne enunciado: «La educación física ha de ser uno de los principios básicos de la educación total, de la cual no debe estar separada»¹¹.

El profesor vienés H. Groll dice que «La teoría de los ejercicios físicos puede hoy reclamar un campo de acción relativamente autónomo desde el punto de vista científico, porque se presta a una delimitación clara del *objeto, contenido, ámbito y planteamiento de los problemas del mismo*».

He aquí ya un planteamiento rigorista según clásica exigencia de la teoría de las ciencias. Sistema y delimitación metodológica, contenido o *corpus*, objeto.

⁸ DIEM, C., Sport als Wissenschaft (El deporte como ciencia) en Deutsche Studentenzeitung, 3 y 9 1953, así como la literatura sobre el problema de la ciencia del deporte, en Die Leibeserziehung, 5/1957 p. 129 as. Tomado de J. N. SCHMITZ o. c. pp. 458-459.

⁹ FALIZE, J. Invitación a la investigación en educación física y deporte, Citius, Altius, Fortius, (Publicación del C. O. E.), VII, 4 p. 470.

¹⁰ STRANAI, K., Über die Notwendigkeit, die Theorie der Körpererziehung als selbständige wissenschaftliche Fachdisziplin auszubilden (Sobre la necesidad de establecer la Teoría de la educación corporal como una especialidad científica independiente), en Theorie u Praxis d. Körperkultur, 9/1962, pp. 794-809. Tomado de J. N. SCHMITZ. o. c. pp. 463-464.

¹¹ ALTROCK, H., o. c. Band 1, Die pädagogische und organisatorische Aufgabe. p. 8.

En cuanto al sistema y metodologías que se emplean hoy en el campo científico de la educación física y el deporte, aunque existen variedades, aparecen claras líneas cada vez más definidas: Una, parte del campo general de las ciencias biológicas. Otra, camina inspirada por métodos pedagógicos. Los métodos de observación sistemática y objetiva, coincidentes con los de las citadas ciencias, van siendo ya suficientemente estandarizados, creando metodología específica.

En cuanto al contenido o *corpus*, ya Gabriel afirmaba hace unos años. «El desarrollo de la educación física en la actualidad justifica sus pretensiones a cierta independencia dentro de la ciencia de la educación, ya que una simple ojeada a la bibliografía especializada del siglo pasado y de nuestros tiempos descubre la abundancia de investigaciones científicas irreprochables y la de obras que tratan de los ejercicios físicos como parte de la vida y de la cultura»¹².

Dejamos para el último lugar las reflexiones acerca del *objeto* de la ciencia de la educación física. Es éste el punto central para la determinación de una ciencia. No puede constituirse ésta sin objeto propio. Objeto formal, objeto en algún modo específico, objeto propio de la investigación, según las clásicas terminologías, son de todo punto necesarios para que un *corpus* de conocimientos y estudios sea erigido como ciencia. Por ello vamos a proceder con mayor detenimiento en la consideración del objeto de la educación física.

Ya en 1928 Muller llega a la conclusión de que la ciencia de los ejercicios físicos es la *enseñanza del movimiento*, porque lo «sustancial», lo «originariamente básico» de todo ejercicio físico consiste en el movimiento, que no es precisamente «el movimiento de trabajo o encaminado a un fin», sino el «movimiento sin un fin determinado», el movimiento vivido¹³.

¹² GABRIEL, Leo. *Ist Sport eine Wissenschaft? (¿El deporte es una ciencia?) en Olymp Feuer*. 8:1955. Tomado de J. N. SCHMITZ, o. c. p. 450. Sabido es que la envergadura y calificación de las diferentes ramas científicas viene reflejada en el número y calidad de sus revistas especializadas. Cito a continuación una lista de aquellas revistas que en el campo de la educación física y actividades deportivas alcanzan la internacional aceptación de científicas o de alta cultura: *Athletic Journal* (Evanston). *Citius, Altius, Fortius* (Madrid). *Cultura física si sport* (Bucarets). *Défense du sport* (Paris). *L'éducation physique* (Paris). *Education physique et sport* (Paris). *Fiziceskaja kul'tura vaskole* (Moscú). *Fizicka kultura* (Belgrado). *Hermes* (Nápoles). *Journal of health, physical education, recreation* (Washington). *The journal of sport, medicine and physical fitness* (Turín). *Körpererziehung* (Berlín). *Kultura fizyczna* (Varsovia). *Leibeserziehung* (Schorndorf). *Leibesübungen* (Frankfurt/M.). *Leibesübungen-Leibeserziehung* (Viena). *Médecine, éducation physique en sport* (Paris). *Medicina dello sport* (Turín). *Medizin und Sport* (Berlín). *Physical education* (Londres). *The research quarterly* (Washington). *Revista chilena de educación física* (Santiago de Chile). *Revue de l'éducation physique* (Lieja). *Scholastic Coach* (Nueva York). *Schweizerische Zeitschrift für Sportmedizin* (Ginebra). *Sport* (Milan). *Sportés tudomány* (Budapest). *Der Sportarzt* (Colonia y Berlín). *Sporterziehung, Bewegungsbildung* (Celle). *Sportmedizin* (Friburgo). *Telesna vychova mladeze* (Praga). *Teorie a praxe telesne vychovy* (Praga). *Teorija i praktika fiziceskoj kul'tury* (Moscú). *Testnevelés tudomány* (Budapest). *Theorie und Praxis der Körperkultur* (Berlín). *Vuprosi na fiziceskata kultura* (Sofia). Estas 36 revistas son las catalogadas en primerísima categoría entre las 184 recogidas como revistas científicas o culturales por el departamento de Documentación de la *Deutschen Hochschule für Körperkultur* de la Universidad de Leipzig. Por ejemplo, solamente ha sido recogida en la lista la revista cultural deportiva española *Citius, Altius, Fortius*, siendo así que en España se publican más de 300 revistas deportivas.

¹³ MULLER, K., Gibt es eine Wissenschaft der Leibesübungen? (¿Existe una ciencia de los ejercicios físicos?) en *Dic Leibesübungen?* Berlín 18/ 1928, pág. 464. Tomado de J. N. SCHMITZ, o. c. p. 457.

En 1934, Zeuner señala el *movimiento orgánico*, como materia central de la ciencia de los ejercicios físicos. El objeto de esta ciencia consistiría en «coordinar las diferentes opiniones sobre el problema del movimiento orgánico y comprobar sus leyes en todos los campos». Muy posteriormente, en 1959, aboga ya rotundamente por la «educación del movimiento como ciencia», cuyo objeto es el hombre como ser móvil y capaz de *automovimiento*¹⁴.

«La ciencia del deporte —volviendo a Carl Diem— es simplemente la ciencia del hombre en movimiento»¹⁵.

Para Meinel, «En el punto central de la cultura corporal y del deporte está el *hombre en movimiento*», el *hombre activo en sentido corporal* que adopta frente al mundo exterior no la postura que crea bienes y valores productivos, tal como ocurre en el trabajo humano, sino que *resuelve educarse a sí mismo para perfeccionarse como ser biológico y social*»¹⁶.

Según Stranai, el grupo científico y materias que constituyen el sistema de ciencias de *cultura corporal* sitúa «su objeto central en el movimiento»¹⁷.

Como puede comprobarse por estas citas, existe una clara y casi unánime opinión en la determinación del objeto de esta ciencia: *el hombre en movimiento o capaz de automovimiento, como ser móvil*. Incluso autores que no citan directamente ninguno de estas expresiones, tampoco las excluyen y, en alguna manera, se sobreentiende que las aceptan. Por ejemplo, Groll dice que «El objeto de la investigación de la teoría de la educación física es el fenómeno cultural y el problema social de los ejercicios físicos, con sus múltiples repercusiones en el campo de la educación en general»¹⁸. El habla aquí de la teoría de la educación física como materia puramente teórica en un grado superior de abstracción, de reflexión.

El fenómeno cultural y el vasto problema social producido por los ejercicios físicos nos abren un panorama que debe ser englobado en la ciencia que estamos comentando. Es el resultado organizativo, social, político, del hombre en movimiento en su aspecto menos analítico, de más amplia humanidad. Esta dimensión, que muchos autores no especifican,

¹⁴ ZEUNER, M., Gibt es eine Wissenschaft der Leibesübungen? (Existe una ciencia de los ejercicios físicos?) en Leibesübungen u. körperl. Erziehung, 5/1934, pág. 92; Die Frage der Körpererziehung als Wissenschaft (El problema de la educación corporal como Ciencia) en Theorie u. Praxis d. Körperkultur, 10/1959, pág. 9. Tomado de J. N. SCHMITZ, o. c., pp. 457-458.

¹⁵ DIEM, C., o. c.

¹⁶ MEINEL, K., Algunos pensamientos acerca del carácter científico y de la independencia y autonomía de nuestra especialidad en Theorie u. Praxis d. Körperkultur, 7/1957, pp. 637 y 642. Tomado de J. N. SCHMITZ, o. c., pp. 459-460.

¹⁷ STRANAI, o. c. El citado autor define, a continuación el objeto de la educación corporal en estos términos: «La teoría de la educación corporal como rama científica independiente se ocupa de la investigación de las relaciones, interdependencias y legalidad de la educación corporal, primeramente como parte componente de la educación general, después investigando la legitimidad de su origen, de su desarrollo y progreso dentro de los límites del desarrollo general y como fenómeno social; finalmente se ocupa de la determinación de sus subordinaciones, sus fundamentos legales y sus diferentes condiciones según las categorías, objetivos y problemas que se plantea según los principios, el contenido y los medios que emplea en sus procesos, y según los métodos de organización y la fenomenología de la educación corporal.»

¹⁸ GROLL, Hans, Posibilidades y límites de la Ciencia de la Educación Física, en Idee u. Gestalt d. Leibeserziehung heute, Wien, 1957, p. 57 ss. Tomado de J. N. SCHMITZ, o. c. pp. 454-455.

debe comprenderse como implícitamente aceptada al hablar del hombre en movimiento, puesto que es un aspecto necesariamente derivado de la condición social comunicable del hombre.

En resumen, podríamos definir el objeto de nuestra ciencia como «*el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud*». Así, el mundo del deporte, hasta sus más empujadas manifestaciones internacionales, son objeto de estudio de esta ciencia.

Por su singularidad, traemos como última cita la del holandés Rijsdorp, el cual señala la independencia del área científica de los ejercicios físicos, y a esta área independiente propone la sugestiva y evocadora denominación de *Gimnología* como ciencia. Ella investiga los ejercicios físicos y su aplicación en todos los terrenos en que tropezamos con ellos... El objeto de la gimnología tiene aspectos anatómicos, biomecánicos, fisiológicos, psicológicos y sociológicos; pero, además, conociendo la problemática didáctica, es decir, pedagógica, la gimnología entra en los problemas filosóficos y antropológicos»¹⁹.

Antes de puntualizar algunas consecuencias de esta exploración bibliográfica, será conveniente registrar una complicación metodológica con la que nos hemos topado; la variedad terminológica existente en la simple denominación de nuestra ciencia, terminología que hemos usado indistintamente sin previa advertencia. De las citas recogidas y de las expresiones usadas en diversos estudios, aparece una lista suficiente para producir desconcierto:

Educación Física (la más extendida. América, Asia, África, Australia y gran parte de Europa);

- Cultura física (en general, Europa oriental);
- Cultura corporal (*ibid.*);
- Educación corporal (esporádicamente usado);
- Ciencias del deporte (repetido indistintamente);

Educación física y deportiva (Congreso Mundial de Educación Física y Deportiva, Madrid, 1966);

- Pedagogía del deporte (algunos puntos de Europa occidental);
- Ciencias de los ejercicios físicos y corporales;
- Fisiografía, Amsler²⁰. Registrado ya en catalogaciones bibliográficas internacionales, por ejemplo en *Documentation Sportive, Institut National des Sports* (París);
- Fisiopedagogía, Cagigal²¹;

¹⁹ RIJSDORP, K. Grundlagen der Leibeserziehung (Fundamentos de la educación física), Die Leibeserziehung, 10/1962, p. 323. Tomado de J. N. SCHMITZ, o. c., pp. 465-466.

²⁰ Heródico o de la Fisiografía. Citius, Altius, Fortius (Publicación del C.O.E.), 1, 3, pp. 295-303, 1959.

²¹ CAGIGAL, J. M. Hacia una psicopedagogía específica del profesor de educación física. Congreso sobre la formación científica del profesor de Educación Física, Lisboa, 1963, publicado en «Bulletin de la Fédération Internationale d'Education Physique», sep. 1963, pp. 136-141.

- Gimnología, Rijdsorp²²;
- Scienza dell'attività motorica (Instituto de Medicina del Deporte, de Roma).

Todas estas denominaciones son duplicadas en el uso, según los autores hablan de una *teoría* de la educación física, de la cultura física, etc., o de una *ciencia* de la educación física, de la educación corporal, etc. Una consideración superficial de esta babel terminológica puede inducir a un diagnóstico de inmadurez de contenido. No es así. En primer lugar, el nombre de una ciencia aparece con posterioridad a los especialistas que la introdujeron. El término filosofía aparece en el siglo V a. C. cuando bastante antes, auténticos filósofos la practicaban sin ser conscientes de tales. La geografía es, en realidad, fundada por la *Royal Society de Londres* (1966) aproximadamente un siglo después de Mercator. Algo parecido sucede con la zoología, física, química, economía política, etc.²³.

Además es interesante observar las características singulares de cada ciencia en su nacimiento. Comúnmente las nuevas ciencias surgen por desprendimiento especializado de ciencias madres que anteriormente las abarcaban indiferenciadamente.

El *corpus* científico de la educación física no se ha desprendido de ciencia alguna, sino que ha ido formándose de una manera anárquica, como derivada de modos sociales, de innovaciones pedagógicas, de la diversidad de orígenes que ha tenido la actitud del hombre en movimiento, condicionado todo por la variada organización y estructuración que, según épocas, países, costumbres, ambientes culturales, han tenido las prácticas físicas del hombre.

De todo ello surge la imprecisión conceptual en la que nos movemos. No es la excesiva bisoñez la que sumerge a la educación física en confusionismo terminológico. Es el contraste que existe entre la madura evolución de muchos de sus contenidos (prácticas gimnásticas, deportes, estudios anatómicos, fisiológicos, sociológicos, etc.) y la actitud, definida en talante, pero estructuralmente incipiente, de una conexión orgánica de todo ello. Cada sistema, cada país, influido por hábitos sociales y más modernamente por presiones políticas, ha organizado a su manera estas enseñanzas, y así conviven hoy día las facultades de educación física de las universidades de Europa oriental, de América y Japón o los institutos universitarios del mundo germánico occidental con multitud de escuelas de puro aprendizaje práctico y prestigio secundario que todavía existen en muchos países.

A pesar de todo, la precisión cada vez más unánime del objeto de la ciencia que nos ocupa, el hombre en movimiento o capaz de movimiento, elimina los temores de no poder progresar. Importa ante todo haber delimitado este objeto y procurar depurar al máximo los métodos de investigación y, consecuentemente, los objetivos de las instituciones pedagógicas en las que se concreten las tareas de esta ciencia²⁴.

²² Rrysnoze, o. c.

²³ AMSLER, o. c.

²⁴ La denominación no es lo más importante. En España, desde la fundación de la primera institución dedicada a esta materia, la gloriosa escuela central militar de Toledo (1919), se eligió con buen criterio «Educación física». Persistimos en ella, que al fin y al cabo, es la más extendida internacionalmente, con la concreta acogida del mundo de los deportes, que supone la más voluminosa extensión cultural y organizativa del hombre contemporáneo en movimiento.

La tendencia a una unificación terminológica internacional es ya preocupación del *Bureau de Documentation et d'Information* del CIEPS de la UNESCO. No es tarea fácil, porque inciden en este hecho muy variadas tradiciones locales, enfoques culturales, sociales y políticos.

La educación física va estructurando sus conocimientos, se esfuerza por estandarizar internacionalmente los métodos de observación, adquiriendo una sistemática cada vez más específica y delimita su objeto propio, concretándolo en el hombre en movimiento o en cuanto capaz de movimiento, con todas sus consecuencias culturales. Tiene, pues, los ingredientes para ser considerada ciencia.

Naturalmente, este objeto no es de su exclusividad. El hombre en movimiento es estudiado, bajo ciertos aspectos, por la cinesiología, la biomecánica, la anatomía funcional, la fisiología, la psicología, la sociología, etc., y desde luego en grados superiores de abstracción, por la matemática e incluso por la metafísica.

Sin embargo, son distintos los niveles de alcance del objeto, y diversos por tanto los objetivos. A su vez, cada una de esas y otras ciencias se encuentra en evolución, precisamente desencadenada por el progreso. La fijación estricta de las fronteras es tarea que ha servido a muchas divagaciones y seguirá sirviendo, sin que se llegue nunca a resultados definitivos.

La ciencia, con sus descubrimientos, diagnósticos y vaticinios, influye en la sociedad y en la civilización. Pero hay que considerar también cómo influyen la civilización y la espontánea evolución de la sociedad en la ciencia. La teoría o filosofía de la ciencia en general ha de estar dispuesta a repensar y renovar con frecuencia sus esquemas y encasillados.

La ciencia, para ser viva, ha de estar atenta al progreso de la vida, sobre todo al espontáneo comportamiento humano y social, que es donde el hombre muchas veces encuentra valiosos hallazgos por vías distintas a las utilizadas por la ciencia.

El mundo de los deportes, de las prácticas gimnásticas que han terminado englobándose más o menos en la denominación «educación física», ha supuesto un fenómeno social, humano, vital, al margen de la ciencia. Hace sesenta años estos movimientos empezaron a preocuparse de la incompreensión de que eran objeto por parte de minorías científicas e intelectuales y se percataron de las grandes conexiones que tenían sus prácticas con la fisiología, anatomía, y posteriormente con la pedagogía. Hubieron de agarrarse a ellas para adquirir prestigio. Todavía en muchos países el predicamento de profesores de educación física estriba en que sean a la vez médicos, lo cual quiere decir que tienen base científica de anatomía y fisiología.

Hoy ese mundo espontáneo de prácticas físicas, competiciones, organizaciones, ha sido detectado como expresión de una singular actitud humana, que va desde el examen analítico de la fibra muscular en movimiento hasta las relaciones psico-sociales y políticas del hombre deportivo internacional. Todo ello comprende el estudio del hombre en

movimiento, nueva preocupación y ocupación científica que sobre una importante parcela del comportamiento humano ha descubierto el hombre mismo.

A la anatomía y fisiología, la ciencia de la educación física agradecerá los servicios prestados en cuanto, ciencias en algún modo madres, aunque habrá de incorporarlas como parte fundamentalísima de sus conocimientos. Otra cosa habrá que decir de las ciencias de la educación, que son objeto progresivo de acercamiento por parte de nuestra ciencia.

Si dividiésemos las ciencias en dos grandes grupos, según sea o no el hombre su objeto propio, tendríamos a las ciencias que podríamos llamar *humanísticas* y las *no humanísticas*. Las englobadas en este segundo grupo (generalmente denominadas como ciencias naturales, cuyos sujetos protagonistas están acaparando la exclusiva de «científicos») han obtenido un enorme desarrollo en los últimos tiempos, por su mayor mensurabilidad, que es la más cómoda dimensión para los científicos. Las humanísticas, por el contrario, más imprecisas, etéreas y discutibles, han sufrido crisis y han quedado rezagadas, desprestigiadas en una sociedad ofuscada por el tecnicismo, la producción y el funcionalismo. La ciencia del hombre en movimiento se va configurando cada vez más dentro de las ciencias humanísticas, gracias quizá a un colectivo instinto de defensa, por el cual el hombre inconscientemente tiende a defender su propia humanidad y busca instintivamente nuevos apoyos en nuevas posturas. El hombre en movimiento, el hombre activo físicamente, el hombre deportivo, puede ser objeto de un nuevo entendimiento científico merced al cual se pueden descubrir importantes medios de ayuda humanística. Por eso, por ser un posible campo de *ayuda*, debe ser enmarcada esta ciencia entre las *educativas*.

Grupe Ommo (1976), "El problema de una ciencia o de una teoría científica de la educación física", en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Madrid, Instituto Nacional de Educación Física, pp. 9-31.

Dr. Ommo Grupe

Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física

Instituto Nacional de Educación Física

187

Estado actual de la cuestión

La cuestión de si el deporte o los ejercicios físicos pueden constituir una ciencia no es nueva. De una u otra forma ha sido planteada con frecuencia. Pero cobró nuevamente actualidad por la relación existente entre la respuesta que ella mereciera y la creación de cátedras de educación física en las universidades. Las opiniones a favor y en contra de esto último reflejan con nitidez el estado actual de la discusión sobre nuestro objeto.

Esta discusión viene existiendo desde hace ya casi cuarenta años; y habría que considerarla mucho más antigua, si se atiende a la observación de Filóstrato: «Y a la Gimnástica, nosotros la denominamos ciencia».¹ De todos modos, debemos prescindir en nuestro recorrido de los intentos que se hicieron por dar a los ejercicios físicos una «forma» científica sin insertarlos en el proceso de autofundamentación y autorreflexión que mandan los cánones de la teoría científica (proceso con el que, en realidad, comienza una ciencia que quiera llamarse tal). De hecho, nunca se reclamó para ellos el derecho a un carácter científico que, a su vez, tendría que haber sido demostrado.

En la discusión de los últimos cuarenta años pueden distinguirse tres períodos. El primero terminó con la creación de la cátedra de «ejercicios físicos» en algunas universidades alemanas durante los años veinte (por ejemplo, Leipzig, Marburgo, Rostock)², aunque esto no es prueba suficiente del carácter científico de una especialidad y de hecho, incluso después de esa integración en la universidad, los «ejercicios físicos» no lograron el pleno reconocimiento de disciplina científica. El segundo período de la discusión estuvo marcado por la concepción vitalista y biologista de la ciencia propia del Nacional-socialismo. El tercer período —más o menos a partir de 1950— diríamos que vuelve a los comienzos, porque se inicia con el empeño de Diem de que se preste a la ciencia de los ejercicios físicos el reconocimiento de «Ciencia deportiva» y de que se preste a esta ciencia la atención adecuada creando nuevas cátedras en las universidades de la República Federal Alemana.³

La discusión de los años siguientes, que por lo que hace al tema de la teoría científica se lleva a cabo exclusivamente —quitando pocas excepciones— entre los representantes de los ejercicios físicos, se dedica a apoyar la iniciativa de Diem y a corroborar la idea que le sirve de base, la de reconocer a los ejercicios físicos el carácter de ciencia. Sin embargo, surgen diferencias claras tanto en la definición

¹ FILÓSTRATO, FL., *Sobre la Gimnasia*, cap. 1.

² Cf. al respecto, por ejemplo, RECLA, J., *Wissenschaft der Leibesübungen, eine Standortorientierung*, en «Leibesübungen» 11 (1960), pp. 3 ss.

³ DIEM, C., *Sportwissenschaft als Pädagogik*, en «Die Leibeserziehung» 1 (1953), pp. 1 ss.

del objeto de la nueva ciencia como en la forma de designarla. El llamarla, por ejemplo, «ciencia del movimiento» (Zeuner, Schäfler), «de la revelación del espacio en el movimiento» (Nattkämper), «ciencia deportiva» (Diem y otros), «pedagogía deportiva», «biopedagogía» (Spieler), «ciencia de la educación física» (Grell) o simplemente «educación física», no implica sólo unas diferencias terminológicas, sino que revela además que este problema nunca se ha analizado hasta el fondo.

Con esta discusión en torno al carácter científico de los ejercicios físicos va íntimamente unida la exigencia, tal vez no siempre expresa, de que se creen cátedras. Lógicamente, tal exigencia se convierte en termómetro del reconocimiento científico antes dicho ⁴. Por ahora, esas cátedras de educación física sólo existen en las universidades de Hamburgo y Francfort; se prevé su existencia en el proyecto de la universidad de Bremen; la Escuela Superior de Ciencias de la Educación de la universidad de Giessen también posee una cátedra de esta materia; y además, dentro de la Facultad de Filosofía, la misma universidad de Giessen dispone de un Instituto de Educación Física y Formación Corporal. En una serie de Escuelas Superiores de Pedagogía la enseñanza de la educación física existe como materia didáctica, pero raras veces constituye una verdadera cátedra. De todos modos, habida cuenta de la cantidad de escuelas superiores y universidades existentes, lo conseguido no se puede considerar un éxito, aun cuando no se deba olvidar el carácter representativo de esas creaciones recientes ⁵.

Sea lo que fuere, el hecho de que, primero, la cuestión del carácter científico de los ejercicios físicos constituyera un debate casi exclusivamente doméstico y que, luego, no siempre anduviera separada, con la debida lógica, del plan de la creación de cátedras, alimenta la sospecha de que lo que preocupaba era, más que el estatuto de una ciencia, la posibilidad de nuevos puestos docentes. La discusión daba la impresión de que lo único que ella perseguía era una finalidad «práctica»: escudándose en las ciencias habría que ir imponiendo las propias pretensiones y los deseos de una posición reconocida. Esa sospecha se vio incrementada por el hecho de que ninguna de las ciencias «de honor» —como la pedagogía, de quien hubiera cabido esperarlo— quiso condescender a tomar una postura sobre esta cuestión, urgente para el futuro desarrollo científico de la educación física. Y así se dio ocasión a pensar que este ámbito de los ejercicios físicos, ni por su significado ni por los resultados a que había llegado por el momento, podía tomarse en serio científicamente. Entre los representantes mismos de los ejercicios físicos arraigó el presentimiento de que esta falta de atención levantaba una especie de muralla que les cerraría toda ulterior entrada en el círculo de las ciencias; eso venía a confirmarles, de rechazo, lo justo de sus pretensiones. Una toma de postura objetiva, que aún hoy no se ha dado, hubiera evitado, con toda seguridad, que surgiera ese presentimiento o, al menos, habría dado una respuesta clara a la cuestión de si

⁴ Esta exigencia la plantean también, entre otros, especialistas médicos de relieve, como, por ejemplo, Bock, H. E., *Gesundheit und Krankheit im Beruf* (discurso con motivo de la entrega del premio Hufeland), 1963, y *Die Bedeutung der Wissenschaft in den Leibesübungen*, en «Die Leibeserziehung», 1961, pp. 70 ss.

⁵ En algunas Universidades de Alemania Central hay cátedras de Educación Física; en las austríacas hay agregaduras en esta materia (comenzaron a principio de 1965).

las ciencias tradicionales consideraban los temas de los ejercicios físicos, del juego y del deporte lo suficientemente importantes como para merecer un tratamiento científico, independientemente de si eso debía hacerse mediante estudios específicos o reconociendo rango de ciencia a la «educación física» ya establecida, aunque de forma imperfecta, en la universidad. Aun en el caso de que la opción hubiera sido negativa —en contra, por supuesto, de la ulterior evolución de las cosas en casi todas las universidades europeas y no europeas—, habría favorecido un proceso de clarificación, hacia adentro y hacia afuera, en ambas partes y —cosa aún más importante— habría impedido que se afincara la idea de que el ansia del «deporte» da pie a esa especie de estafa que, como dice Umminger ⁶, permite a los nuevos ricos y a los personajes influyentes empeñarse en la adquisición de una birreta de doctor (un empeño por el que generalmente se inquietan las celebridades desde el momento en que, sencillamente, no supone unos mayores conocimientos).

En realidad, está claro que no debería ser éste el motivo de semejante actitud frente al deporte y los ejercicios físicos. El verdadero motivo hay que buscarlo en la reserva tradicional de la ciencia frente a todo lo que se considera que tiene sólo una actualidad momentánea y en su lógica animadversión hacia ciertos fenómenos de masas, entre los cuales se mete en bloque el deporte y los ejercicios físicos. A eso hay que añadir, finalmente, el hecho de que, aunque con ciertas excepciones por supuesto, para la imagen del hombre propia de muchas ciencias del espíritu tradicionales, lo físico, lo corporal y las manifestaciones vitales más simples en general llevan la impronta de una «inferioridad» desde el punto de vista de la evolución (una idea, desde luego, insostenible si hay que creer lo que dice la antropología moderna). La falta de interés por la cuestión del posible carácter científico de los ejercicios físicos o, al menos, de la educación física es síntoma de un desinterés de mayor amplitud por la educación corporal de la juventud en general y por ese fenómeno tan distintivo de la sociedad moderna que es el deporte. Por ahora, las ciencias tradicionales no han encontrado su verdadera postura frente a ninguna de esas dos realidades. Independientemente de que se preste o no a los ejercicios físicos el reconocimiento de ciencia, no cabe duda de que se comete una negligencia grave cuando, ante la importancia de los ejercicios físicos —que puede apreciarse o no, pero que es indiscutible— y ante la ruina más que amenazadora de las energías vitales de esta sociedad, se sigue atribuyendo poca importancia al estudio científico de este terreno.

Intentos de fundamentación de una «ciencia de los ejercicios físicos»

Al plantear el problema de si el deporte y los ejercicios físicos o, al menos, la educación física son una ciencia, se afronta una cuestión que en la práctica resulta imposible responder de antemano con un «no» o con un «sí». La respuesta depende de las ideas que se tengan sobre teoría científica y también de que el «objeto» asignado a esa ciencia esté constituido por el deporte y los ejercicios físicos o por la

⁶ UMMINGER, W., *Sinn der Carl-Diem-Plakette des Deutschen Sportbundes*, en «Olympisches Feuer» 8 (1955), pp. 2 ss.

educación física. De todos modos, la cuestión no pretende dilucidar si es posible un tratamiento y una investigación científica del deporte o de la educación física. Nadie lo discutiría en serio. De lo que se trata es de saber si es posible como tal ciencia una «ciencia deportiva» o, si ésa no, una ciencia sobre el elemento «pedagógico» de la educación física realizada mediante ejercicios físicos.

Para atribuir a este ámbito el carácter de ciencia, pueden aducirse razones válidas, aunque habría que apresurarse a distinguir —aquilatando más de lo que se ha venido haciendo en la discusión de estos años— si se la considera una ciencia autónoma (en realidad, pocos la piensan así), una ciencia relativamente independiente (Groll y otros) o parte de una determinada ciencia tradicional. Las razones aducidas a favor del rango de ciencia de esta materia se mueven en diversos planos. A veces se trata de razones bastante pragmáticas. Así, por ejemplo, suele aducirse la existencia de una serie de ciencias en pro de las cuales abogan tan pocas (o tantas) razones como en pro de una «ciencia deportiva». Se cita también el caso de otras ciencias (por ejemplo, las ciencias políticas, las ciencias del teatro o las de la información) porque, según se piensa, su nacimiento se ha debido al hecho de que su «objeto» no estaba cubierto del todo o no estaba cubierto satisfactoriamente por el ámbito que abarcaban las ciencias tradicionales o bien porque ese objeto se hallaba en un terreno fronterizo de dichas ciencias de forma que ninguna de éstas lo consideraba plena competencia suya; o también porque, por razones históricas o de otro género, esos objetos, antes al margen de las ciencias tradicionales, han despertado tal interés público que parecía indispensable dedicarles un estudio científico intensivo. Con respecto a los ejercicios físicos y a la educación física se supone un proceso semejante. Y esta suposición parece reforzada por el hecho de que casi todas las ciencias nuevas tuvieron que romper el cordón umbilical que las unía con la ciencia o las ciencias madre, para poder iniciar su propio proceso evolutivo, y que raras veces eso se hizo sin dolores de parto. La arrogancia frente a la presunta hija rebelde, tan frecuente como la inseguridad de ésta en sus métodos y en su propia comprensión, se ha considerado típica del proceso que han tenido que sufrir ciencias tan reconocidas como la pedagogía frente a la filosofía o frente a la ética o la filología moderna frente a la clásica, etc.⁷

Que ése tiene que ser el proceso —incluido el de una «ciencia deportiva»— lo demostraría también, suele añadirse, el hecho de que de esta forma el empeño científico por el conocimiento y el esclarecimiento de la verdad se amplía a un campo antes inexplorado. Encorsetado anteriormente entre los distintos ámbitos de las ciencias tradicionales, ahora se revelaría plenamente un nuevo terreno de la verdad, que tiempo atrás se había mirado si acaso de reojo. En efecto, puede decirse que ciencias tales como la historia (por ejemplo, sobre la gimnasia en la Antigüedad, sobre los ejercicios físicos en Creta, en el Egipto Antiguo o entre los Hititas), la etnología, la psicología y la medicina entre otras, han logrado conquistas, a veces importantes, a partir del ámbito de los ejercicios físicos, y que, aparte de esas conquistas más o menos casuales, hasta ahora no se había llegado a un estudio sistemático de los ejercicios físicos ni a una elaboración o sistematización de los conocimientos que sobre ellos se tenían. Podría valer como una razón más a favor de

⁷ Basta pensar, simplemente, en la *Basler Antrittsrede* de NIETZSCHE.

la creación de una verdadera y propia «ciencia deportiva» o «ciencia de los ejercicios físicos».

Junto a esas consideraciones de orden más bien práctico, la mayoría de los que han participado en la discusión insertan reflexiones en el terreno de lo que es una teoría de la ciencia. Partiendo de la realidad misma o de la teoría tradicional de la ciencia, se intenta buscar el fundamento de una posible ciencia de los ejercicios físicos o de la educación física reconociéndoles un objeto, un campo de estudio y unos métodos suyos propios (independientes)⁸. A esa nueva ciencia, que él denomina «ciencia deportiva», Diem la define como «el estudio del hombre en cuanto que se mueve»⁹. Según su idea, ella mantiene estrechas relaciones con las ciencias naturales aunque éstas no alcanzan a estudiar lo que hay «tras» unos resultados que pueden medirse con exactitud. Para él, la ciencia deportiva se halla *entre medio* de las ciencias naturales y las del espíritu. Al igual que las ciencias empresariales, es una «ciencia de corte transversal». En su constitución participan varias ciencias. Pero, de todos modos, en lo esencial esta ciencia ha de ser entendida como ciencia pedagógica; en buena parte es, según piensa Diem, ciencia de la educación y, por supuesto, «una parte de ésta tan importante como imprescindible». Por otro lado, ella tiene contactos con una serie de disciplinas científicas diferentes. Muchos de los problemas que toca cuentan ya con su «cajoncito científico»; pero el que muchas otras ciencias se ocupen del deporte no es ninguna objeción en contra de una «ciencia deportiva», ya que ellas no afrontan tales problemas «en conjunto y sistemáticamente». En realidad, sólo una ciencia deportiva completa podría satisfacer esa «exigencia de tratamiento completo y sistemático»¹⁰. También Altrock¹¹ habla de una «ciencia deportiva» —a veces la llama igualmente «ciencia de la educación física»—, que debe ocuparse de *todas* (!) las cuestiones referentes al deporte y los ejercicios físicos. Igual que él, Nattkämper se inclina por la idea de una ciencia que sea autónoma por ser independiente en sí misma. Partiendo del supuesto de que el hombre ha de ser definido como «el ser que se mueve por necesidad», de que el movimiento es «una condición fundamental de su existencia», define los ejercicios físicos como la ciencia que estudia y enseña las formas «en que el espacio se revela en los movimientos del hombre»¹². Según él, la teoría de los ejercicios físicos es capaz de conformar una «ciencia de los ejercicios físicos» porque así ella puede —como él dice siguiendo a Husserl— seguir sus propios significados. Si la posibilidad de los ejercicios físicos reside en la «dialéctica» entre «cuerpo y ejercicio», en la reproducción de esa dialéctica estaría «la posibilidad de una teoría de los ejercicios físicos científicamente fundada». La ciencia de los ejercicios físicos presupondría la «reconciliación entre cuerpo y ejercicio» (!) y entre «movimiento y

⁸ Por lo general, las aportaciones a que nos referimos son artículos de revistas e intervenciones en discusiones. Algunos no se pueden tomar en serio científicamente hablando, y sólo se han mencionado por hacer la reseña más completa.

⁹ DIEM, C., *Sportwissenschaft als Pädagogik*, en «Die Leibeserziehung» 1 (1953), pp. 1 ss.

¹⁰ DIEM, C., *Der Bücherreihe für Sportwissenschaft zum Geleit*, en «Die Leibeserziehung», 1957, pp. 129 ss.

¹¹ ALTROCK, H., *Was hat die Wissenschaft für die Leibeserziehung geleistet?*, en «Erneuerung der Leibeserziehung an den deutschen Hochschulen», Stuttgart, 1961.

¹² NATTKÄMPER, H., *Zum Problem einer Wissenschaft der Leibesübungen*, en «Olympisches Feuer» 7 (1962), pp. 11 ss.; 8, pp. 17 ss.

espacio», cuya preparación y realización corren a cargo de los ejercicios físicos. Pero ya antes, y todavía sin coincidir del todo con esta idea, Nattkämper había dicho que, si bien es verdad que el deporte en sí no era una ciencia, se hacía ciencia al plantearse uno la cuestión del deporte, de su naturaleza, de sus relaciones con «determinados ámbitos de la vida humana»¹³.

Zeuner, en cambio, reduce la ciencia deportiva a la educación física, aunque intenta definirla como ciencia a partir del concepto de movimiento¹⁴. El movimiento es el objeto de la ciencia de la educación física y también «de todos los ámbitos de la educación física y, por tanto, objeto también de estudio científico». Ella hace «de la educación física como núcleo central, y de sus ciencias auxiliares, un complejo de estudio perfecto». Y en una formulación aún más avanzada, dice que el objeto de esta ciencia es el hombre «en cuanto ser movido y que se mueve». También Schäffler habla del movimiento como objeto de una ciencia de la educación física¹⁵. Para Bernett el objeto del estudio y de la teoría de la educación física es el movimiento y la conducta del hombre que se forma por los ejercicios físicos, no los ejercicios físicos como «cosa». Bernett rechaza expresamente una «ciencia deportiva» autónoma. La educación física es una parte de las ciencias de la educación¹⁶. Fetz ve el objeto de la ciencia de la educación física o de su teoría en el movimiento humano «en cuanto que es medio formativo». La educación física se ocupa «de estudiar, teniendo en cuenta todos los factores intervinientes posibles, el material formativo y al educando, con el fin de, tras conseguir una sintonía entre ambas realidades, crear las condiciones óptimas para una influencia educativa». Se trata, según el parecer de Fetz, de «un ámbito de cuestiones especiales» dentro de la educación que viene «dado por el punto de partida del "cuerpo"» y que presenta «la pretensión de una cierta autonomía». La educación física «está encargada, como ámbito de trabajo y de investigación, de la educación física»¹⁷. Parecida es la forma de argumentar Vaupel: reconoce carácter científico a la educación física, pero —al igual que Bernett— rechaza el término de «ciencia deportiva» porque, a su entender, el vocablo «deporte» es demasiado equívoco para lograr una terminología estricta y bien definida. La ciencia de la educación física está integrada dentro de las ciencias de la educación; es una «rama de las ciencias antropológicas» y tiene como finalidad «estudiar la necesidad y posibilidad de formación existente a partir de lo corporal». En razón de su «peculiar situación», entre medio de las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, contiene «elementos» de ambas¹⁸.

Recla vuelve a hablar de «una ciencia autónoma de los ejercicios físicos»¹⁹

¹³ NATTKÄMPER, H., *Der Sport im Gebäude der Wissenschaften*, en «Die Leibeserziehung», 1956, pp. 230 ss.

¹⁴ ZEUNER, M., *Versuch einer Begründung der Leibeserziehung vom Begriff der Bewegung her*, en «Leibesübungen» 11 (1959), pp. 3 ss.

¹⁵ SCHÄFFLER, L., *Gibt es eine Wissenschaft der Leibesübungen?*, en «Leibesübungen» 5 (1960) pp. 17 ss.

¹⁶ BERNETT, H., *Zum Studium der Leibeserziehung*, en «Leibesübungen» 5 (1960), pp. 3 ss.

¹⁷ FETZ, FR., *Zum Wissenschaftscharakter der «Theorie der Leibeserziehung»*, en «Leibesübungen-Leibeserziehung» 3 (1961), pp. 1 ss.

¹⁸ VAUPEL, G., *Die Wissenschaft von der Leibeserziehung*, en «Die Leibeserziehung» 8 (1953), pp. 15 ss.

¹⁹ RECLA, J., *Vergeistigung der Leibesübungen*, Graz, 1961.

cuyo objeto de estudio es el «movimiento humano» o bien «la influencia del movimiento en el hombre» o también, en otros lugares, «la influencia de los ejercicios físicos en el hombre»²⁰. Esta ciencia se halla en el punto de intersección de las ciencias naturales y las del espíritu y «cuenta con unos métodos propios, específicos» que responden a sus peculiaridades; en general, puede decirse que lo característico de esta ciencia es que sus problemas «sólo pueden solucionarse aplicando diversos métodos»²¹.

Gabriel, en cambio, sólo reconoce a la «ciencia de la educación física» una cierta independencia dentro de las ciencias de la educación²². Tomando una división que hace Grell²³, la define como aquella ciencia que estudia los hechos históricos de la educación física y señala las bases históricas de los actuales ejercicios físicos pedagógicos, que investiga la naturaleza de la educación física y desarrolla sus ideas, que construye un sistema de ejercicios físicos pedagógicos y expone los principios para la realización de ese sistema en la praxis educativa.

Para Groll²⁴, finalmente, el objeto o el ámbito de estudio de la ciencia de la educación física es «ese fenómeno cultural y problema social que son los ejercicios físicos con sus múltiples repercusiones en el terreno de la educación», entendiendo por ejercicios físicos «todas las formas de actividad corporal». Groll dice que las ciencias de la educación constituyen «la patria propia y adecuada de la ciencia de la educación física» y, en razón de la «enorme amplitud» y «gran magnitud» de su objeto, le reconoce a ésta una «relativa independencia». Como problemas y cuestiones específicas de esta ciencia él menciona los ya señalados por Gabriel y Grell, ampliando además el campo con la tarea de investigar «las bases biológicas y físico-mecánicas». El puesto especial de esta ciencia aparece claro también si se tiene en cuenta la cuestión de los métodos. Ella se encuentra en el «punto de intersección» de las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, y «según la tarea que tenga que afrontar» se sirve de los «métodos de investigación» de unas o de otras.

Resumen y crítica

Si se echa una ojeada a los resultados a que ha llegado por ahora la discusión, parece que hay muchas razones en favor de lo que hemos llamado una fundamentación pragmática del deporte o de la educación física así como de las expectativas que ella suscita. Basta seguirlas para darse cuenta de que se trata, cuando se discute sobre el carácter científico de los ejercicios físicos, sobre su reconocimiento por parte de las ciencias tradicionales o sobre la creación de cátedras, de un proceso equiparable a la evolución que han seguido otras ciencias, cuyo desenlace puede preverse positivo, prescindiendo de si en razón de la realidad misma hay que afirmar o no la existencia de un dominio científico peculiar e indiscutible. En tal caso habría

²⁰ RECLA, J., *Wissenschaft der Leibesübungen*, en «Leibesübungen» 11 (1960), pp. 3 ss.

²¹ RECLA, J., *Ibid.*

²² GABRIEL, L., *Ist Sport eine Wissenschaft?*, en «Olympisches Feuer» 8 (1955), p. 1.

²³ GRELL, N., *Vom Wissenschaftscharakter der Leibeserziehungskunde*, en «Leibesübungen-Leibeserziehung», 1947, pp. 11 ss.

²⁴ GROLL, H., *Möglichkeiten und Grenzen einer Wissenschaft der Leibeserziehung*, en «Die Leibeserziehung», 1956, pp. 329 ss.

que dar la razón a quienes se limitan a esperar ese desenlace o, si acaso, intentan acelerarlo mediante aportaciones científicas. De hecho, se prevé que el desenlace llegará pronto y se advierte, como Altrock, que la ciencia deportiva «debería aprestarse a su ulterior evolución con mirada reconciliadora»²⁵. Esa suposición se ve favorecida también por tendencias y fenómenos observables en la evolución moderna de las ciencias: ellos permiten concluir que las fronteras entre las ciencias tradicionales y su actual sistema se van borrando cada vez más y que el carácter científico de una determinada materia se convierte principalmente en una cuestión de métodos científicos y de seguridad metodológica; por otra parte, ninguna ciencia es posible prescindiendo de las conquistas de otras ciencias.

De otro lado, es necesario preguntarse si es razonable y suficiente dejar a la casualidad el lugar que haya de ocupar una ciencia y abandonar esa ciencia a la suerte de una evolución insegura desde el punto de vista de la teoría de la ciencia. Además, la renuncia a buscar la fundamentación de una tal ciencia en el plano de la teoría científica es peligrosa por otras dos razones: primero, porque esa orientación afecta a un objeto que de por sí está siempre en movimiento, cuenta con varios planos y lleva aún en sí una gran falta de claridad; segundo, porque la ciencia que define a ese objeto y que a la vez va siendo definida por él no ha logrado aún una respuesta clara en su propia autocomprensión, es decir en sus planteamientos y métodos. Si las relaciones entre los planteamientos de una ciencia y su objeto se conciben en clave antinómica, por una parte el objeto es definido por los planteamientos, ellos lo «hacen posible» o, dicho de otro modo, hacen posible su conocimiento como objeto; una reflexión metodológica severa tiene que hacer que los planteamientos y el método se ciñan al objeto. Por otra parte, ella se constituye precisamente a partir de ese objeto que pretende definir; sus planteamientos son científicos justamente en cuanto que se refieren a un tal objeto. Por eso, la dilucidación de una de ambas cosas condiciona la de la otra. Unos objetos equívocos —y tal es el deporte— exigen doble medida de reflexión crítica sobre su carácter científico para poder determinar de forma segura su posible situación como ciencia. En cualquier caso, eso nada tiene que ver con la importancia que el objeto tenga en la realidad y con el reconocimiento de esa importancia por parte de las ciencias existentes.

En lo que se refiere a su fundamentación desde el campo de la teoría científica, la evolución de las ciencias es siempre un proceso activo que se realiza en una constante toma de conciencia de la propia identidad y en un autoexamen permanente así como en una continua reflexión sobre su propio objeto, sus planteamientos y métodos. Si nacen ciencias, no es simplemente porque exista un objeto que permanece inexplorado; ellas se van formando gracias a su propio empeño por «constituirse como un sistema propio de fundamentación, estudio y concreción»²⁶. Siguiendo esa misma norma, una «ciencia deportiva» o «una educación física» sólo pueden alcanzar su propia fundamentación, su propia comprensión y su propio «concepto» en una reflexión sobre sí mismas desde el punto de vista de la teoría

²⁵ ALTROCK, H., *op. cit.*

²⁶ DERBOLAV, J., *Die Stellung der Pädagogischen Psychologie im Rahmen der Erziehungswissenschaft und ihre Bedeutung für das pädagogische Handeln*, en «Handbuch der Psychologie», vol. X, p. 5.

de la ciencia; y éste es un proceso en el que la propia posición se ve continuamente asegurada a la vez que puesta en entredicho.

Si las reflexiones que hasta ahora se han hecho sobre una posible ciencia del deporte o de los ejercicios físicos se analizan desde la perspectiva de una teoría crítica de la ciencia, difícilmente se evitará la impresión de que se trata en parte de unos planteamientos ingenuos y no suficientemente críticos frente a su propia tarea (la de asegurar y fundamentar su propia existencia, sobre todo tratándose de un objeto tan equívoco). Aparte de algunas excepciones, sorprendentes en este contexto global²⁷, para el ámbito del deporte y de los ejercicios físicos, o al menos para la educación física, suele reclamarse el carácter de ciencia sin que se hagan las graves reflexiones que tendrían que justificar semejante reclamación. La exigencia que esa reclamación representa parte, principalmente, de la afirmación de que frente a las ciencias tradicionales existe un objeto nuevo. Este objeto nuevo tiene un ámbito que va desde el movimiento humano y del hombre en movimiento o que se mueve hasta los ejercicios físicos y el deporte pasando por las posibilidades de formación que lo corporal encierra.

Ahora bien, una mirada más crítica descubre que esa forma de definir el objeto es insuficiente para la construcción de una ciencia (nueva, bien entendido). El fenómeno del movimiento humano (poco explicado por ahora) no ofrece un punto de partida adecuado para una ciencia nueva: sería, ya en principio, demasiado estrecho (en cuanto ciencia del movimiento) y no tendría más remedio que dejar fuera de consideración aspectos esenciales de los ejercicios físicos. Por otra parte, no ofrecería a la «ciencia de los ejercicios físicos» una fundamentación que partiera de sí misma (siendo esto algo necesario) y, además (igual que la tesis de la «revelación del espacio por el movimiento»), dejaría fuera de su ámbito lo que es incluso característico y constitutivo de los ejercicios físicos. Piénsese en una nota tan típica, fundamental e irrenunciable como es el juego. El movimiento no lo es todo en los ejercicios físicos, el deporte, el juego y la educación física; y, por otra parte, él es más que todas estas cosas.

También la idea de considerar como objeto «la necesidad y posibilidades de formación de lo corporal» tiene sus puntos débiles, por convincente que pueda parecer en un primer momento. Y el mayor de todos es que en semejante formulación va encerrada toda una serie de factores pedagógicos y antropológicos que no están nada claros, de forma que lo que todavía necesita explicación se toma ya como verdadera respuesta.

Quedaría, pues, esa forma más neutral y amplia de definir el objeto de esta nueva ciencia según la cual éste está constituido por los ejercicios físicos o el deporte. Ahora bien, ya en una primera aproximación los ejercicios físicos y el deporte nos aparecen de naturaleza y concepto tan complejos que —al menos, en principio— resultan inapropiados para la constitución de una ciencia; penetran en el dominio de varias ciencias, sin llenar ninguna de ellas; pueden ser objeto de estudio científico de las más diversas disciplinas. Sus problemas lo son de ciencias diferentes: empezando por la medicina y muchas de sus disciplinas, hasta la etnología, la psicología y la historia, pasando por la pedagogía; su temática va desde los orígenes

²⁷ WETZEL, H., *Politische Leibeserziehung*, Berlin, 1936.

culturales de los ejercicios físicos hasta las teorías sobre el juego, desde la importancia medicinal de los ejercicios físicos como medio de profilaxis o de rehabilitación hasta los estudios de la fisiología laboral sobre los efectos óptimos del entrenamiento, desde la importancia pedagógico-social de los juegos de equipo hasta el estudio de psicología profunda del juego infantil, desde la gimnástica de Platón hasta el concepto de educación física en Rousseau, Pestalozzi o Froebel, desde el estudio del movimiento como cuestión fisiológica o estética hasta los análisis sociológicos del deporte en la sociedad moderna.

Además, precisamente por no tener clara su propia realidad, ni los ejercicios físicos ni el deporte se atienen a una terminología estricta. La palabra «ejercicios físicos» traduce más que inexactamente lo que es su verdadero contenido, porque, en efecto, la mayoría de las veces no se trata del ejercicio del cuerpo. Este es (casi casualmente) un resultado secundario y, por eso, menor es su capacidad para designar la realidad principal. Y la palabra «deporte», por su parte, es equívoca: lo mismo puede designar el quehacer de la lucrativa industria del tiempo libre como esas manifestaciones deportivas de masa que son capaces de acelerar el ritmo cardíaco de algún psicólogo profundo al pensar que ellas sirven para descargar de forma más inocua ciertas «tendencias agresivas» almacenadas. Ahora bien, una de las primeras características de una ciencia es contar con una terminología reflexionada en forma casi perfecta.

De rechazo, esa problemática que ofrece la definición del objeto se refleja también en la resistencia a reconocer a esta ciencia un carácter autónomo. Fácilmente se la señala sólo como relativamente independiente o dotada de una cierta autonomía o como una parte de las ciencias de la educación; o bien se la subordina a ésta totalmente. Ahora bien, debería estar muy claro que, si se parte de la idea de una «ciencia deportiva» o de una «ciencia de los ejercicios físicos», eso supone una ampliación considerable —que acaso incluso rompa los moldes vigentes hasta el momento— del concepto pedagógico de ciencia válido hasta ahora. En tal caso, efectivamente, parece que sólo se puede defender esa concepción más estricta para la que la ciencia deportiva se reduce a la ciencia de la educación física (supuesto que ésta exista).

Las diferencias que surgen a la hora de señalar el objeto, se dejan sentir también cuando se trata del alcance, contenido y métodos de esta ciencia, ya que ésta no sólo ha de descubrir ese objeto sino que además ha de estructurarse a sí misma —en sus métodos y planteamientos— ajustándose a él. Esta ciencia, que se desarrolla a partir de ese objeto y conforme a él, suele quedar situada entre medio de las ciencias de la naturaleza y las del espíritu, aduciéndose la razón de que también hay estudios de ciencias naturales o de medicina que se ocupan de los ejercicios físicos. Una prueba más de lo difícil que es buscar una fundamentación a los ejercicios físicos desde el punto de vista de la teoría científica. Situación semejante la conoció también la psicología.

Sobre la cuestión de los métodos poco se dice que merezca la pena en las reflexiones que por ahora se han hecho sobre esta nueva ciencia. Los métodos usuales de las ciencias de la naturaleza y del espíritu serían los que, o bien algunos en concreto o bien todos, habría que utilizar en este terreno. Falta un análisis intensivo de los métodos tal como el que llevó a cabo la pedagogía cuando intentaba superar su situación de dependencia con respecto a la filosofía y tenía que luchar más que

hoy por su autonomía y reconocimiento. Falta también una reflexión intensa sobre las relaciones entre teoría y praxis, lo cual es extraño en el caso de una ciencia en la que, como sucede en las ciencias de la educación y al contrario que en otras muchas, lo «práctico» tiene un papel importante.

A pesar de que en muchos aspectos se traslucen o incluso se desatan diferencias, todas las aportaciones a esta discusión tienen algo en común que llama la atención en cualquier ciencia nueva, en periodo de desarrollo: y es la pretensión de querer «hacer» una ciencia buscándole un objeto que se demuestre que es su objeto, reconociendo el abandono científico en que el tal objeto se halla y empezando —es lo único que se puede hacer— por afirmar que ese objeto es susceptible de un tratamiento científico. La tal ciencia se construye sólo o casi sólo a partir de un objeto supuestamente olvidado. Pero al hacer así se olvida que una ciencia nueva no se «hace» sencillamente porque se le asigne un objeto antes poco tratado o porque se amplíe una ciencia ya existente para que se ocupe de él; la didáctica sigue siendo pedagogía, y la teoría de conjuntos, matemáticas. Una ciencia puede surgir, ciertamente; pero no —como claramente se pretende en el caso de la «ciencia deportiva»— porque se reúnan y reduzcan a un común denominador los datos (científicos) existentes sobre un objeto concreto, ni porque se haga un compendio de los estudios parciales realizados, con métodos diferentes y por disciplinas distintas —y de los resultados—, sobre ese terreno concreto. Tampoco nacen las ciencias porque se creen cátedras especialmente dedicadas a ellas, aunque eso pueda contribuir mucho a su progreso si de ese modo se les da oportunidad para que se estructuren. Lo que valga para todas las ciencias, para su forma de nacer y desarrollarse, hay que afirmarlo también en el caso de una posible ciencia del deporte o de los ejercicios físicos.

Las ciencias —y esto no queda suficientemente claro en algunas contribuciones a la dilucidación del problema de una ciencia del deporte— no «se hacen». Se desarrollan. Y este desarrollo no es casual sino que sigue unas directrices (métodos y planteamientos) encaminadas de forma segura a un fin que sólo puede entreverse y nunca se alcanza, pero que representa la verdadera voluntad total de dicha ciencia. Una ciencia se desarrolla en la medida en que logre su propia fundamentación desde el punto de vista de la teoría científica, como también en la medida en que logre presentar unas aportaciones propias (cualificadas) que la autentifiquen como tal ciencia. Pero, por otra parte, esa nueva ciencia se halla en continuidad y dentro del curso de evolución de las ciencias en general, aun en el caso en que parezca romper con ellas. Las ciencias nacen y se desarrollan junto con aquellas aportaciones científicas en las que se aborda algo autónomo que antes o no había sido visto en absoluto o lo había sido sólo de una forma determinada. Pero, repitámoslo, en realidad sólo será tal ciencia cuando, a partir de esas aportaciones propias y peculiares, surja una idea unitaria y general de la naturaleza de la propia ciencia, de su ámbito y de sus métodos, y —hay que añadirlo también— cuando esas aportaciones suyas se reconozcan como científicas.

Ahora bien, a poco que se preste atención, se descubrirá que este proceso se realiza en el seno de las ciencias madres (ciencias básicas), de las que las nuevas ciencias se emancipan trozo a trozo. Ahí es donde logran su primer reconocimiento y el reconocimiento de sus aportaciones, donde llaman la atención sobre problemas nuevos y reclaman una toma de postura, haciendo que esos problemas nuevos o

los tome en consideración como cosa suya la misma ciencia madre o los deje a la ciencia hija. Todo esto acontece en forma de tesis y antítesis, de pregunta y respuesta, de afirmación y negación, en un proceso en el que van declarando todas las ciencias, un proceso con todas las características de lo que es ciencia o, más exactamente, de lo que constituye una conducta científica: honradez y apertura, claridad en los métodos y seguridad en los resultados, sometimiento a la crítica y posibilidad de prosecución. Condición previa de todo eso es la existencia de un objeto bien definido y de unos planteamientos claros, que no sólo estén al alcance de la propia ciencia, sino que además tengan que ser reconocidos (para siempre) por las demás. Una ciencia se consolida en la medida en que alcanza su propio rango, lo afirma o lo eleva gracias a una reflexión sobre sí misma, desde el punto de vista de la teoría científica, y a unas aportaciones científicas.

La teoría científica como origen de la ciencia

Una ciencia no comienza siendo ciencia; surge como teoría. Comienza siendo teoría sobre un terreno que se revela y define como nuevo o por primera vez, en el que se capta algo nuevo y se proyecta algo mejor, en el que una serie de experiencias, reflexiones y resultados se elevan a un plano de reflexión seria. Como tal teoría, no comienza ella según unos cánones propios, sino rigiéndose por los de otra ciencia ya existente, por ejemplo: como teoría pedagógica, sociológica o filosófica. Siendo así las cosas, una ciencia de los ejercicios físicos, del deporte o de la educación física, tal como ella se define siempre, ha de comenzar, por ejemplo, siendo una teoría (pedagógica) de la educación física o una teoría psicológica del deporte. También la ciencia de la pedagogía comenzó así. Empezó, con Kant o Herbart, como «disciplina científica en el sentido filosófico»²⁸. Y Schleiermacher, al hablar de la pedagogía, que él pretende desarrollar como ciencia, se refiere la mayoría de las veces a la teoría de la educación²⁹.

Ahora bien, la simple reflexión sobre un ámbito determinado no puede decirse que sea ya teoría. Tal vez ése sea el comienzo. Pero una teoría no llega efectivamente a constituirse hasta que la «visión» de la realidad no se relaciona con hipótesis, con ideas generales, hasta que la realidad no queda organizada, estructurada en un ensamblaje de relaciones y se averiguan sus caracteres constitutivos, cuyas posibles peculiaridades fundamentarán la autonomía de la tal teoría. La teoría se presenta en principio como análisis y reflexión de los hechos siguiendo los cánones de un determinado planteamiento. Comienza por el hecho de que algo es o se hace problemático. Su punto de partida es el distanciamiento, el «extrañamiento» del objeto.

Pero la teoría es algo más que análisis y reflexión; es a la vez proyecto y crítica. Ambas cosas van unidas a la reflexión. El proyecto es reflexión en cuanto que no puede quedarse en el simple análisis de lo fáctico, sino que en seguida ha de superar ese nivel para presuponer o proyectar una nueva realidad. La teoría es antici-

²⁸ *Pädagogisches Lexikon*, edit. por Groothoff y Stallmann, Stuttgart, 1961, p. 686.

²⁹ Cf. por ejemplo la exposición de SÜNKEL, W., *Friedrich Schleiermachers Begründung der Pädagogik als Wissenschaft*, Ratingen, 1964.

pación de la realidad, es un proyecto hecho a partir del horizonte cultural, histórico, social y normativo. Pero en cuanto que se presenta como proyecto, como anticipación teórica del futuro, aparece claro cuál es posiblemente el elemento más importante de la teoría: la crítica. La crítica (o el escepticismo constructivo) es el elemento propiamente eficaz y dinámico de la teoría, aun cuando parece ser destructor. En cuanto que la teoría formula lo futuro y no-fáctico, podrá hacerlo porque se conoce lo (supuestamente) mejor y más correcto, y —si se quiere— porque se conoce la verdad. Ese conocimiento lleva implícita (a veces, oculta) la crítica. El análisis de la realidad hace aparecer la crítica, negativamente, como puesta en evidencia, descubrimiento, desenmascaramiento, relativización de las cosas tal y como son; positivamente, como edificación de algo, en cuanto que opone lo peor a un mejor por ahora simplemente posible, iniciando con ello un proceso de renovación. Y esto es, también, aunque siempre de forma modesta, un empeño a favor de la verdad.

Esa crítica del objeto lleva unida una crítica de los métodos, que es en realidad la única que hace posible la crítica científica del objeto. Por eso, en la crítica la teoría científica se muestra siempre como inacabada, incompleta, tendiendo a un mejor conocimiento de la realidad y de la verdad. Pero, sólo en cuanto que es una teoría determinada. Lo cual no significa que tenga que vivir de la gracia de una ciencia tradicional, aunque sí de su substancia.

Al saltar a la teoría científica crítica se ha dado el primer paso para la ciencia. La posibilidad de un segundo paso depende del resultado que haya tenido el primero. En efecto, la teoría sólo se desarrolla hasta constituirse en ciencia si en el que investiga se da una conducta científica. Es resultado común de ambas cosas. Pero, como tal resultado, se separa pronto de ellas, se hace general, independiente, se autonomiza, aun cuando este resultado sólo se pueda mantener gracias a unos esfuerzos constantes. Del peligro de ser infructuosas y caer en la mediocridad o incluso en la insignificancia ni siquiera las ciencias tradicionales están libres.

La teoría se convierte en ciencia en cuanto que es una ordenación *sistemática* de experiencias, conocimientos, resultados y datos generales que se refieren, aun cuando a veces desde puntos de vista diferentes, a un mismo objeto y guardan entre sí una relación sistemática de fundamentación. Esa teoría ya ciencia representa la unidad (no siempre exenta de contradicciones) del saber sobre un determinado objeto. Ella puede ciertamente contener o dar vida a nuevas teorías o hipótesis (también inseguras), pero no consistir simplemente en éstas. La ciencia es ya teoría —u orden de teorías— segura, independiente, general. Tiene algo así como una vida propia. La interconexión sistemática de sus experiencias, resultados, conocimientos y problemas no surge casualmente, como consecuencia de preguntarse por un determinado objeto, sino que exige también un determinado planteamiento que guarde relación con ese objeto. El orden y la unidad de las ciencias no vienen determinados sólo por el objeto, sino también, en la misma medida, por el planteamiento que de él se haga.

Si existen ciencias que (aparentemente) no entran dentro del cuadro que acabamos de describir, eso no demuestra sino que de las ciencias «viejas» pueden nacer otras nuevas por división, emigración o diferenciación. Estas nuevas ciencias, aunque se independizan en un cierto grado, en el fondo siguen siendo parte de la ciencia madre con la cual, en las cuestiones fundamentales, comparten el objeto, aunque

cada una lo afronta desde un punto de vista peculiar. Piénsese, por ejemplo, en la psicología social o en la psicología juvenil, o en la filología clásica o en la románica. Sus ámbitos de estudio —aparte el carácter peculiar y propio de cada una de ellas— son parte del ámbito de estudio global de la ciencia originaria, que es la que da legitimidad a sus métodos; y sus planteamientos no son más que una ampliación de los originarios. Por lo que respecta a la psicología pedagógica, Derbolav ha expuesto lo dicho de forma muy convincente ³⁰.

¿Es posible una «ciencia del deporte» («ciencia de los ejercicios físicos»)?

Si las reflexiones que hemos hecho hasta ahora son acertadas, no podremos apresurarnos en llamar al deporte y a los ejercicios físicos ciencia. Aun cuando su ámbito se reduzca expresamente al de una educación física entendida pedagógicamente, ésta no es ciencia, o al menos no lo es por el momento, si bien es verdad que como teoría o como parte de una ciencia tradicional tiene la posibilidad de llegar a independizarse. Al hablar así, no queremos afirmar, de ninguna forma, que sea imposible un tratamiento científico de los ejercicios físicos, afrontarlos, estudiarlos y exponerlos de forma científica. Eso no se discute. No cabe duda de que los ejercicios físicos pueden ser objeto de un conocimiento científico y de que —dada la importancia que este ámbito tiene hoy— deba ser así. Pero el hecho de que el interés científico se centre en el deporte no significa que éste sea ya ciencia. El fútbol no es una ciencia, y nadie lo diría, a pesar de que, por supuesto, hay estudios sobre el fútbol de sociología o de psicología social que tienen toda la razón al reclamar para sí el calificativo de científicos. Buytendijk ha afrontado la cuestión en un breve escrito ³¹, y habrá que darle razón ya que se trata de Buytendijk. Pero además hay una serie de estudios de las ciencias más diversas que testifican de igual manera lo que decimos.

Ahora bien, si con eso se demuestra que los ejercicios físicos no gozan del carácter de ciencia, se enuncia a la vez la posibilidad científica de dichos ejercicios, así como la dignidad que muchas ciencias esperan de su objeto, aun cuando ésta no forme parte constitutiva de la naturaleza de la ciencia. No es el objeto el que hace que se genere una ciencia, sino la forma de estudiarlo y exponerlo. Ahora bien, esta forma es en nuestro caso psicológica, pedagógica, médica, pero no deportiva ni —¡vaya término!— «físico-educativa». El interés del historiador por la importancia política de la gimnasia de Jahn no hace de los ejercicios físicos una ciencia; de lo que ahí se trata es de historia. Una investigación de historia de la literatura que estudie la importancia del deporte en la vida y la obra de Musil o de Montherlant no ha de considerarse un trabajo de «ciencia deportiva» o de «educación física» porque tenga por tema el deporte.

Mas tampoco la reunión de resultados encontrados por ahí y que ayudan a comprender mejor y más compactamente un determinado ámbito es ya ciencia, de la misma manera que la exposición general de un determinado ámbito a partir de las aportaciones y de los resultados de otras ciencias sobre el mismo no lo con-

³⁰ DERBOLAV, J., op. cit.

³¹ BUYTENDIJK, F. J. J., «Das Fussballspiel». Eine psychologische Studie, Würzburg, 1952.

vierte en ciencia. Una ciencia que viva sólo o casi sólo de segunda mano, en realidad de verdad no es tal ciencia. Y en este sentido, poco cambian las cosas porque se apele a denominaciones como ciencias transversales o ciencias de integración. Más acertadas andan las ciencias económicas cuando, precisamente por esa razón, se presentan en plural.

Si bien es verdad que al deporte y a los ejercicios físicos no se les puede conceder el carácter de ciencia o sólo es posible reconocérselo dadas unas condiciones determinadas que habrá que discutir, nadie negará que se prestan para la formación de una teoría. Pero tampoco las teorías nacen por sí mismas, sino gracias a otras ciencias. Las teorías son críticas científicas pedagógicas, psicológicas o sociológicas, es decir, en cuanto teorías dentro del seno de una determinada ciencia. Naturalmente, tampoco en este caso es teoría científica todo lo que suele llamarse teoría. Muchos trabajos forman parte de la literatura deportiva confesional. Pero —presupuesta una conducta científica— son susceptibles de convertirse en teoría por su reflexión crítica sobre la realidad, por su análisis y crítica de lo existente, por su estudio de la historia, por su proyecto de futuro: lo son siempre que sus presupuestos y condiciones estén claros, que sus posibilidades estén comprobadas y que queden destruidas las ideologías en torno a las cuales se forman. Siempre que los ejercicios físicos empiezan a reflexionar *críticamente* sobre sí mismos y a comprender así su propia realidad, aun cuando esto lo hagan en el terreno y dentro del marco de alguna ciencia tradicional, se está configurando una teoría científica. Y en este sentido ellos no son ya simplemente *objeto* de la tal teoría, sino que se convierten en *determinante* de la misma. Pero, por otra parte, ellos son esa tal teoría sólo de una forma determinada, es decir, en forma sociológica, histórica, psicológica, pedagógica o médica. Si esa forma merece el nombre de científica y hasta qué punto, es cosa que no depende sólo de los ejercicios físicos, sino también de la actitud del investigador. Esta actitud y la reflexión metodológica de ella dimanante hacen que un determinado afrontamiento de la realidad sea científico.

De todos modos, tal vez haya que decir que, como teoría científico-crítica, se encuentran en el primer peldaño de la evolución que ha de convertirlos en ciencia. Dicho exactamente: en una ciencia individual o parcial que ha de sentirse atada y obligada a la ciencia fundamental de la que nace. En un segundo paso, tendrán que legitimarse como *parte* de una ciencia concreta. Eso se logra gracias al complejo de aportaciones que dan a este ámbito la imagen de una ciencia más completa, y que todavía no pueden significar ni la autonomía ni la independencia de dicho ámbito. Los ejercicios físicos se convierten en «parte» de una ciencia general, por ejemplo de la medicina o de la pedagogía, cuando dentro de ella son capaces de presentar un cúmulo de conocimientos, resultados y datos al que ya es imposible negar honradamente el carácter de ciencia. Casos de ese tipo son ya la medicina deportiva y también la psicología deportiva; la sociología deportiva comienza a afirmarse en un tal sentido, mientras que (¡curiosamente!) la «pedagogía deportiva» —a la que sería más razonable llamar «educación física»— va rezagada en ese proceso. Aunque tiene un cierto sentido reunir todos esos ámbitos parciales bajo la denominación de «ciencias deportivas», el hacerlo no puede responder a una cuestión de teoría científica, sino sólo a una cuestión de organización. En cualquier caso, no constituyen, desde luego, una ciencia unitaria única. Sólo el futuro puede decir si, a partir de tales ciencias parciales y otras posibles y en razón de sus apor-

taciones y de las necesidades resultantes de la especial estructura del objeto, podrá surgir y surgirá de hecho una ciencia más o menos independiente.

La «educación física», ciencia pedagógica

A la pregunta de si hay una ciencia en cuyo marco los ejercicios físicos puedan desarrollarse como «parte», hay que responder desde dos puntos de vista. En primer lugar, desde el punto de vista desde el que las ciencias tradicionales pueden acoger y aclarar con sus planteamientos específicos la mayor parte de la realidad comprendida en la gimnasia, el juego, el deporte y la marcha; en segundo lugar, desde el punto de vista desde el que una ciencia, ateniéndose a sus propios planteamientos, es capaz de integrar en una visión unitaria la serie de datos aislados logrados por otras ciencias en torno a este ámbito concreto. Por de pronto, pueden mencionarse algunas ciencias en las que parece que puede darse una respuesta positiva a ambas cuestiones.

Con respecto a la medicina, por ejemplo, muchas veces se ha dicho que los ejercicios físicos entran dentro del campo de su estudio; a ello se ha unido la pretensión de que las cátedras de ejercicios físicos o de educación física estuvieran ocupadas por médicos. Ciertamente, la medicina puede mostrar estudios y conquistas en este terreno. Pero queda por ver si tiene con respecto al deporte y al juego la posibilidad de ese acceso amplio que conduce hasta el núcleo mismo de ambas realidades o si, más bien, lo que ella afronta no es una realidad del deporte reducida en razón del planteamiento que le es propio, de forma que sus investigaciones no alcanzan al final la naturaleza misma del juego y del deporte y, por eso, sus resultados sólo pueden entenderse en un marco más amplio —piénsese sólo en la salud o en el rendimiento— sin que logren nunca agotarlo. En este sentido es instructivo el desarrollo que puede advertirse en los estudios médicos sobre la «ciencia del entrenamiento», la cual, no siendo desde luego todo el deporte sino menos, puede suponerse que posee el privilegio de un estricto carácter científico.

Al igual que la medicina, también la psicología, la sociología, la etnología y algunas otras ciencias ofrecen datos aislados e importantes sobre los ejercicios físicos, el juego y el deporte. Y, sin embargo, ninguna de tales ciencias parece capaz de revelar totalmente ese magno y pluriforme campo de los ejercicios físicos; ninguna ve esos datos en un contexto global, que, por otra parte, aparece como claramente necesario. Cada una de ellas, en cambio, da la impresión de representar la realidad toda de los ejercicios físicos, e incluso se halla en la permanente *tentación* de hacerlo así —aun cuando sólo tiene que ver con determinados puntos de vista de los ejercicios físicos— en el momento en que hace de los ejercicios físicos su tema y objeto y estudia ese terreno con los métodos apropiados y usuales en su propio ámbito. Pero está claro que los métodos y planteamientos de tales ciencias no son capaces de captar el sentido total y el significado más profundo del juego y del deporte, los cuales caen fuera de lo que son el planteamiento y los métodos científicos específicos suyos; para tales ciencias, cualquier afirmación al respecto tendría que ser indebida. Por eso, una fundamentación de los ejercicios físicos recurriendo a esas ciencias ha de ser necesariamente heterónoma; será siempre una fundamentación desde fuera.

Es instructivo en este sentido, por ejemplo, el caso de la medicina, la cual estudia, en el terreno de la fisiología del trabajo y de la alimentación, las condiciones para alcanzar una capacidad de rendimiento óptima. Pero, hasta ahí, no se trata más que de condiciones de posibilidad de rendimientos. ¿Cómo y por qué se realizan tales movimientos? ¿Qué motivos y razones hay en su base? Sobre estas cuestiones la medicina ni puede ni quiere decir nada. Y es precisamente en ellas donde parece que se encierra y hay que buscar el verdadero sentido del deporte y del juego. Tampoco dicen mucha cosa sobre qué sean propiamente el deporte y el juego los sociólogos que reconocen en el deporte moderno un reflejo de la sociedad contemporánea y descubren en él las estructuras y tendencias de la misma. También es instructivo el fenómeno del juego: la medicina puede estudiar su valor para la salud, y la sociología su valor social; la psicología dice algo sobre las causas psíquicas y los impulsos lúdicos instintivos, llegando a hablar del «gusto por la función» (Bühler) o de conflictos y vivencias no elaborados. Pero la realidad es que en todas esas afirmaciones no llega a manifestarse el sentido más profundo del juego: el juego como forma fundamental de existencia, igual que el trabajo, como aquello que hace completa la vida y le revela su plenitud.

Así las cosas, habrá que preguntarse qué ciencia, a partir de sus propios planteamientos, guarda tal relación con el juego y el deporte que puede acoger este campo dentro de su problemática sin mayores dificultades —si no es que aquél forma parte de ésta—, pudiéndose así en ella descubrir y estudiar lo «verdaderamente propio» del juego y del deporte.

Más de una razón aboga por que veamos esa ciencia en las ciencias de la educación. En primer lugar, razones prácticas: por ejemplo, por el momento es la educación física en la escuela la que atrae la atención principal de un buen número de discusiones científicas; aunque con frecuencia dé una impresión contraria, la mayor parte de las actividades de las asociaciones gimnásticas y deportivas se dedica a un trabajo con la juventud de tipo pedagógico y no al deporte de élite; el primer puesto entre las ocupaciones con que la juventud llena su tiempo libre lo ostenta, sin duda, el deporte ²², hasta el punto de que la «pedagogía del tiempo libre» cuenta ahí con un factor importante; finalmente, los Institutos de Educación Física adscritos a las universidades, en los cuales los ejercicios físicos poseen un semillero científico aunque por ahora bastante reducido, se centran, casi sin excepción, en el elemento pedagógico; sin contar el hecho de que casi todas las aportaciones a favor de una fundación de la «ciencia deportiva» dan por supuesto que se trataría de una ciencia pedagógica.

Pero la realidad es que ni siquiera tales razones prácticas tendrían peso alguno si el aspecto pedagógico de los ejercicios físicos fuera uno entre tantos o, dicho de otro modo, si las ciencias de la educación fueran unas de las tantas que se ocupan de cuestiones relativas al ejercicio físico. Si no fuera convincente la prueba de que las notas distintivas de los ejercicios físicos sólo o preferentemente son asumidos por los planteamientos pedagógicos, no tendría mayor justificación el articular los ejercicios físicos dentro de los mismos. Pero la realidad es que existen algunas ra-

²² En casi todas las encuestas sociológicas sobre la ocupación del tiempo libre aparece el deporte en primer lugar.

que van implicados ámbitos fundamentales de la existencia humana y que no logran captar plenamente las ciencias especializadas.

Objeciones

Sin duda alguna, contra esa inclusión de la educación física dentro de la pedagogía cabe esperar objeciones. Algunos se inquietarán por una posible «pedagogización» de los ejercicios físicos: se representan un tipo de pedagogía que no concede al juego y al deporte categoría propia, como partes esenciales de la existencia humana, sino que, cuando los reconoce, cree que tiene que apoderarse de ellos con fines estrictamente educativos; la amplitud propia del juego y del deporte se vería reducida por obra de la pedagogía, y tal vez incluso llegaría a falsearse su verdadera naturaleza. La inclusión en la pedagogía significa un considerable estrechamiento del campo propio del juego y del deporte. No faltará tampoco quien objete (y esto con razón) que las mismas ciencias de la educación no han acabado todavía el proceso de su trasiego científico y siguen luchando aún por su propia independencia. ¿Cómo unas ciencias sin seguridad todavía ni en sí mismas ni desde fuera podrían proporcionar a otra ciencia que nace la seguridad que ésta necesita para consolidarse en sus métodos, en sus planteamientos, en la definición de su objeto y en la comprensión de su propia realidad? Y, por último, se dirá también que son las mismas ciencias pedagógicas las que no quieren en su seno a los ejercicios físicos; la prueba es que hasta ahora no han mostrado por ellos un mayor interés científico, considerándolos como una «especialidad» técnica y no reconociendo su importancia formativa. Ellas podrían ver en esa inclusión a lo más una gracia; pero aun en el caso de que accedieran, no dejarían a los ejercicios físicos la oportunidad de su propio desarrollo científico, aunque haya que decir de ellos lo mismo que Geissler exigía para la pedagogía en relación con otras ciencias, a saber que una ciencia «no llega a su total florecimiento mientras no se le den las oportunidades suficientes»³³. Y por otra parte, se dirá que en definitiva poco importa dónde encuentren los ejercicios físicos su tratamiento; lo importante es que lo encuentren.

Naturalmente, tales reservas tienen más de un factor a su favor. En efecto, la inclusión de la educación física dentro de las ciencias de la educación depende de un concepto amplio de la educación y la formación; si no, sólo es posible causando considerable deterioro a lo que en realidad se significa con los términos juego y deporte. Depende también de la apertura de la pedagogía a este terreno concreto y de que se le ofrezcan en verdad oportunidades, por ejemplo mediante tesis doctorales y trabajos científicos, para poder iluminarlo. En cambio, el hecho de que por ahora las ciencias de la educación no hayan alcanzado una autodefinición de-

³³ GEISLER, G., *Die Differenzierung der Erziehungswissenschaft in der Universität und das Problem einer Pädagogischen Fakultät*, en «Zeitschrift für Pädagogik» 1 (1964).

En un balance realizado por SCHLEE (*Dissertationen und Habilitationen aus dem Bereich der Leibesübungen*, en «Olympisches Feuer» 7 (1961), resulta que en la República Federal Alemana, en el período comprendido entre 1946 y 1959, se presentaron 168 tesis médicas y 97 de otro tipo, y cuatro tesinas médicas y ninguna de otro tipo. (En Austria la relación es de una a tres.)

nitiva no debería constituir una verdadera objeción, ya que toda ciencia ha de volver continuamente sobre su propia posición y realizar esa autorreflexión crítica que, dado que su objeto se halla continuamente en movimiento, somete a prueba y a la vez deja fijada constantemente su situación. Así pues, viendo todo lo que hemos dicho, en definitiva no puede ser indiferente el lugar en que se traten los ejercicios físicos.

Por otra parte, debemos tener bien claro que para una ciencia deportiva esa subordinación de la educación física a la pedagogía —aunque aquélla se muestre como autónoma o con una relación de menor grado con la pedagogía— ha de significar siempre un estrechamiento tanto de sus planteamientos como de su objeto. Ha de ceñirse al sector auténticamente pedagógico —aunque en sentido amplio— del deporte, del juego y de los ejercicios físicos, a sabiendas de que en ese campo hay muchas cosas que no se abarcarán desde este punto de vista. Algunos problemas no podrá estudiarlos por la sencilla razón de que su importancia pedagógica o no puede demostrarse o sólo se podría forzando las cosas. Pero es que, además, el estudio, por ejemplo, del sentido diferente que la palabra deporte tiene en las obras de Chaucer y en las de Shakespeare sería un trabajo filológico, y no científico-deportivo; ese trabajo honraría a la filología inglesa y no a la educación física, aunque el que lo hiciera fuera un estudioso de ésta. El hecho de que exista una serie de problemas que caen en el campo de ciencias diferentes, más que a borrar las fronteras y traspasarlas, invita a delimitarlas con una mayor claridad. Y en ese sentido la reducción de una posible ciencia deportiva a la educación física como parte de las ciencias de la educación no es un defecto sino una ventaja científica. Evita el peligro que amenaza a una ciencia deportiva que, para desarrollarse como ciencia aislada, se desinteresa de la higiene y de la psicología para dedicarse al cuidado de la salud y a la gimnasia ortopédica, rehúye la etnología y la psicología para centrarse en la sociología. Por lo demás, éste podría ser el primer paso (seguro) para la estructuración de una ciencia relativamente independiente, cuya estructura fundamental, en cualquier caso, míresela desde donde se la mire, probablemente tendría que ser siempre pedagógica. Pero, en verdad, este primer paso sólo podrá darse cuando semejante evolución se haya demostrado justificada y necesaria gracias a una base más firme desde el punto de vista de la teoría de las ciencias y de acuerdo con las oportunas pruebas de unos rendimientos científicos.

La «educación física» como disciplina de las ciencias de la educación

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. Se ocupa del ámbito autónomo de la formación en el cual son posibles experiencias específicas del mundo y de la vida gracias al movimiento y al juego. Puntos de

partida suyos son la realidad de la educación, la gimnasia, el juego y el deporte en su totalidad y, luego, también la actitud y el comportamiento real del individuo y de los grupos frente a lo corporal, así como, finalmente, el campo educativo del niño y del joven con sus instituciones y factores normativos, sociológicos o de otro tipo, aunque sin quedarse en esto sólo.

De esta problemática ella se ocupa sirviéndose de los planteamientos y métodos usuales de la pedagogía, y lo hace desde un punto de vista sistemático, histórico (historia de la problemática), comparativo, fenomenológico y no en último término, didáctico. Todos los conceptos fundamentales de la pedagogía vuelven a resurgir en este terreno, aun cuando su objeto específico haya de acentuarse y «cuestionarse» de un modo determinado, cuyos perfiles no coinciden del todo con el ámbito de su objeto tradicional. Esto asegura a la educación física una cierta autonomía dentro de las ciencias de la educación, si bien es verdad que no tiene por qué significar un aislamiento de la misma; mas sí debe hacer que desarrolle unos conceptos autónomos, ya que la pedagogía de por sí no puede cubrir plenamente este campo.

Así pues, la educación física se presenta como una nueva diferenciación (y, según lo que veremos, necesaria) de las ciencias de la educación. Nace como una ciencia especial o individual cuya ciencia fundamental es la pedagogía y a la que provisionalmente conviene designar como «teoría de la educación física». Se la podría comparar con ámbitos como la pedagogía económica o la pedagogía social, en los cuales también se trata de terrenos pertenecientes a las ciencias de la educación que, refiriéndose de una forma especial a problemas pedagógicos fundamentales, o bien los resaltan con mayor vigor —siendo así que habían permanecido un poco en los sectores marginales de la pedagogía—, o bien los articulan dentro de las mismas por primera vez, si antes no se les había prestado atención. Ni que decir tiene que, junto a las mencionadas, la «medicina deportiva», la «psicología deportiva» o la «sociología deportiva» no sólo son posibles como ámbitos parciales de otras ciencias, sino incluso necesarias. Con respecto a todas ellas, la «educación física» podría alentar o intensificar el tratamiento en común de un problema determinado y llevar a una colaboración fructífera entre las ciencias, tal como ha hecho la pedagogía con respecto a la antropología³⁴. Igual que la pedagogía tiene que afrontar, interpretar y elaborar trabajos médicos, psicológicos y sociológicos, la educación física ha de hacer lo mismo con respecto a su problemática concreta si no quiere ver mermada su capacidad de juicio. Ella necesita, si quiere alcanzar una cierta perfección, de los resultados de la medicina, de la sociología, de la psicología y de la antropología; pero éstas ni afrontan todo lo que son ejercicios físicos ni nos dan como resultado la educación física como ciencia; si se las considera solas, incluso nos ofrecen una imagen torcida. Hay que añadir algo más que constituye su núcleo y da a la educación física el carácter de problemática especial, convirtiéndola en aquel campo de las ciencias de la educación en el que se presentan casi exclusivamente y «desnudos» una serie de problemas. Se trata, principalmente, de las cuestiones referentes a lo corporal y al juego, con todas sus consecuencias incluso de tipo especial y organizativo. Tales cuestiones en parte

³⁴ FLITNER, A., *Wege zur Pädagogischen Anthropologie*, Heidelberg, 1967.

sobrepasan con mucho las formas tradicionales de la gimnasia, el juego y el deporte: baste pensar en el problema de una escuela «sana» y de un calendario escolar «sano». Dentro de ese concepto amplio de educación física que propugnamos, afrontar tales cuestiones no sólo es posible sino incluso exigido, ya que en él lo que se estudia desde un determinado aspecto es todo el problema de la formación y de la educación.

Posibles puntos fundamentales de una teoría pedagógica de la educación física

Para la educación física y su ámbito de cuestiones y problemas la pedagogía representa una especie de elemento unificador, que no sólo mantiene unidas las tendencias (científicas) centrífugas de esta especialidad, sino que además es base para su propia comprensión como ciencia y sus rendimientos científicos. El campo de trabajo e investigación que de ahí resulta puede articularse en unos cuantos puntos fundamentales, en los que los problemas de este campo se plantean de formas distintas.

Así, la educación física se centra en primer lugar —desde luego, con una idea de sistematización— en la cuestión de la realidad del hombre desde el punto de vista de su corporeidad: en este sentido se estudia la relación del hombre con el cuerpo y se discuten críticamente las teorías sobre el «problema alma-cuerpo» o también sobre «el carácter total» del hombre. Habrá que ocuparse también del juego como forma fundamental de la existencia, como «categoría vital primaria» (Hui-zinga), y de la teoría sobre el juego, de la música, de la estética y de la agonística, y habrá que sacar las consecuencias que de tales reflexiones se sigan para la educación. Estas se referirán a cuestiones como, por ejemplo, qué importancia tienen para la educación, para el desarrollo, para la experiencia de la vida y del mundo, en una palabra, para la «humanización» del hombre, lo agonístico, lo artístico, lo lúdico y lo corporal mismo en sus diferentes manifestaciones (en lo sexual, en la enfermedad y la salud, en el movimiento y el porte). Tales cuestiones sólo pueden afrontarse en estrecha colaboración con las disciplinas antropológicas.

Con ello quedaría ya dado el primer paso para un autoexamen de la educación física en el que ella contemplara sus propias posibilidades educativas y los campos, ámbitos y presupuestos necesarios o ligados con aquéllas. Habría que tratar también cuestiones relativas a la importancia formativa —en el sentido más amplio de la palabra formación— de la gimnasia, del juego, del deporte y de la marcha y de su relación con la formación en general; ahí iría incluida la cuestión referente a la relación de la educación física con la educación en general. Habría que estudiar la importancia de las experiencias y vivencias elementales de capacidad, de tipo tanto personal como social, en este terreno. Tendría que seguir después el análisis, la elaboración y, dado el caso, la integración de los resultados logrados por otras disciplinas, por ejemplo, por la sociología (el puesto del deporte en la sociedad moderna, tiempo libre, conducta propia durante el tiempo libre, grupos juveniles, puesto del joven, etc.), por la psicología y la medicina (salud, rendimiento, entrenamiento...). Aparecerían problemas concretos, como el de la formación recreativa y extraescolar, el del trabajo de la juventud, el de las excursiones, etc. Entrarían también aquí consideraciones referentes a la historia de la problemática de la educación física (a diferencia de las también legítimas discusiones históricas). Así se

haría, por ejemplo, investigando las relaciones entre una determinada imagen del hombre y la educación física (pongamos por caso: en Rousseau, en el neohumanismo, entre los filántropos, en el romanticismo, en Pestalozzi, en Jahn, en el Nacionalsocialismo o en el movimiento juvenil), o el puesto, la importancia y el lugar de lo corporal, del juego y de la educación física en el contexto de la educación global.

Otro punto esencial de la teoría que proponemos lo tendríamos en todo el ámbito didáctico de la educación física, donde se afrontarían cuestiones tales como la de la relación de la didáctica especial de la educación física con la didáctica general o la de la relación entre fines, conductas y contenidos formativos. Entrarían dentro de este terreno cuestiones del tipo de las que se refieren a la constitución individual, a la evolución física y psíquica del joven y de las que van unidas con este último campo: aceleración, censura, crítica del rendimiento, planes de formación y de enseñanza. Aquí la educación física cobraría algo así como el carácter de «ciencia aplicada» en el sentido de una «tecné», o al menos se mostraría como algo muy cercano a eso.

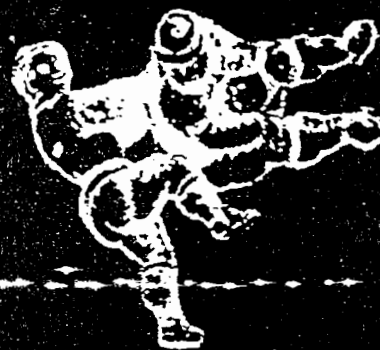
Estos puntos fundamentales, que desde luego podrían diferenciarse aún más y que no son exhaustivos en absoluto, indican cuál es el ámbito doctrinal y de estudio de la educación física como parte de las ciencias de la educación. Pero, al mismo tiempo, nos presentan estas ciencias de la educación desde un determinado punto de vista y en una forma determinada. 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. Si el tiempo hará recomendable una independencia parcial de la educación física o si, manteniendo, modificando o incluso abandonando su estructura pedagógica fundamental, se convertirá en el centro de las ciencias deportivas —tal como han previsto Diem y otros—, es una cuestión que sólo podrá contestarse cuando ella y las demás «ciencias deportivas» se hayan consolidado suficientemente. Mientras la educación física, en cuanto teoría científica, siga teniendo inseguridad en la comprensión científica de su propia realidad —y esto no sólo depende de unas buenas intenciones, sino que ha de ir apoyado por unas aportaciones convincentes—, sería más que desafortunado dar el segundo paso, antes de saber si el primero lleva a una situación segura.

Queda, por otra parte, la cuestión de si, a la vista de que la situación es amenazante para la educación física —y para la actitud, que hay que considerar de toda la sociedad, frente a temas relacionados con lo corporal—, no podrían y deberían las universidades, las facultades filosóficas y la pedagogía que en ellas se imparte contribuir más que hasta ahora alentando los planteamientos científicos ya existentes en el ámbito de la educación física e incluso estimular ellas mismas y procurar otros nuevos mediante reformas de instituciones, de personal y de organización; la cuestión de si no deberían abandonar su actitud de mera expectativa frente a la educación física, aunque eso redundara en una cruda discusión sobre su puesto dentro de la enseñanza y la investigación. Mientras eso no suceda, ella seguirá rodeada de unas barreras que le será imposible sortear sola. El problema de su carácter científico, por convincentes que puedan ser sus argumentos, jamás podrá solucionarlo sola. Necesita contar con el reconocimiento de afuera. Y, en este sentido, entrar en discusión científica con ella sería ya una especie de reconocimiento, porque significaría que las otras compañeras la toman en serio.

introducción a la praxiología motriz



Francisco Lagardera Otero
Pere Lavega Burgués



EDITORIAL
PAIDOTRIBO

Lagardera Otero, Francisco y Peré Lavega Burgués (2003). "Juegos y deportes como productos del actuar humano", "Las ciencias del deporte" y "La praxiología motriz", en *Introducción a la praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo, pp. 19-46.

Prólogo

"Después de su casa, lo más difícil de cambiar es su pensamiento"; afirma el refrán popular. Este adagio se confirma plenamente en el campo de la educación física, en el que parece inconcebible que pueda cambiarse el punto de vista sobre las actividades físicas, ya que durante tanto tiempo se ha convivido con la idea de que cuerpo y espíritu pueden separarse o que el cuerpo no es más que una dimensión meramente biológica o técnica de la vida. Sin embargo, después de muchos decenios, ha llegado el día en que los nuevos conocimientos han llevado al hombre y a la sociedad a modificar estas concepciones obsoletas. La educación física necesita un cambio de paradigma, pues está claramente desfasada debido a que se apoya insistentemente en ideas anticuadas e insolventes. Este audaz cambio de perspectiva es el que Francisco Lagardera y Pere Lavega han logrado poner en evidencia en esta *Introducción a la praxiología motriz*, lo que caracteriza la evolución paradigmática actual de la educación física.

Para que la praxiología motriz logre debilitar las certezas del pasado y obligue a modificar profundamente los hábitos de pensamiento y de actuación relativos a la actividad física y el deporte, se requiere de gran audacia. Pues incluso actualmente, son numerosos los autores y profesores que aún se aferran a esas viejas concepciones, viendo

el verdadero obstáculo para la renovación de las ideas en la educación físico-deportiva. En efecto, hemos comprobado que los jóvenes estudiantes que no están contaminados por las concepciones del pasado, asimilarán rápidamente el funcionamiento de las nuevas posiciones de la praxiología motriz y las adoptarán con una gran facilidad. Observan que los análisis de la ciencia de la acción motriz están plenamente de acuerdo con lo que aprenden en las ciencias de la naturaleza y en las ciencias sociales. Suelen expresar que estos análisis les resultan evidentes, pues la praxiología motriz actualiza los conocimientos relativos a las actividades físicas y el deporte desde una doble perspectiva, por una parte se propone identificar la originalidad de sus prácticas motrices y, por otra, pretende resituar las mismas de modo coherente en el conjunto de las disciplinas científicas.

Esta actualidad científica ha sido perfectamente restituida por E. Lagardera y P. Lavega, quienes han logrado presentar la praxiología motriz de modo claro ubicándola en el concierto general del conocimiento científico actual, con abundantes ejemplos e ilustraciones, resituando las actividades físicas tanto en su contexto de práctica como de enseñanza. Estos dos autores se adhieren a este cambio de paradigma y a la propuesta de nuevas actitudes, pues en tanto que investigadores y enseñantes, ambos son protagonistas de la educación física. Este doble conocimiento de la teoría y de la práctica aparece claramente reflejado en esta obra, lo que facilita la comprensión de sus propuestas.

Su orientación se dirige audazmente hacia la puesta al día de las actividades físico-deportivas, es decir, hacia la originalidad del juego motor. Continuar razonando en términos de *cuerpo* o de *movimiento* es regresar a las reflexiones de antaño, a posiciones anticuadas y ambiguas que corren el riesgo de reducir a la persona activa a un simple organismo productor de técnicas gestuales. Las ciencias humanas han revelado que el individuo se manifiesta fundamentalmente por conductas que comprometen a la totalidad de su personalidad. En el caso de las actividades físicas, las conductas de los practicantes poseen la originalidad de una realización corporal, y no verbal. El demo-

minador común de todas las actividades físicas y deportivas está representado por la puesta en juego de conductas motrices de las personas que intervienen, y de un modo más general por la acción motriz así solicitada. He aquí la posición fundamental e innovadora sostenida por E. Lagardera y P. Lavega.

Un portero de fútbol que sale del arco para intentar interceptar un tiro peligroso del extremo contrario no se contenta con efectuar unos determinados *movimientos*, puesto que en un abrir y cerrar de ojos observa la posición de los diferentes jugadores y sus posiciones de acción, toma la decisión de intervenir, se anticipa al remate de los delanteros contrarios al bloquear el balón o al desviarlo con un golpeo, según su decisión en el último momento. No se trata simplemente de *gestas*, de *movimientos* o de *técnicas*, sino de la acción global de una persona que improvisa una conducta motriz en función de las reglas de juego (posibilidad de coger el balón con las manos) y de la dinámica de la situación motriz única: la que debe someterse (ubicación de los jugadores, velocidad de los desplazamientos, marca de los atacantes...). Es toda la personalidad del jugador la que está *en juego*, sus competencias cognitivas de evaluación de una situación cambiante, de decisión y de preacción, sus recursos afectivos toman cuerpo en las reacciones emotivas, en la toma de riesgos, así como en su disponibilidad para el enfrentamiento relacional, es decir, para la comunicación motriz que puede llegar a realizarse mediante el contacto cuerpo a cuerpo. Un hecho indiscutible se impone: las diferentes dimensiones de la personalidad —dimensión cognitiva, afectiva y relacional— son intensamente solicitadas por las conductas motrices de los practicantes. Podríamos realizar este mismo análisis observando a un esgrimista, a un corredor de vallas, a un surfista, a un gimnasta o a un jugador.

Son todos esos aspectos de la persona activa, particularmente bien subrayados por E. Lagardera y P. Lavega, unidos a las obligaciones propias de cada juego deportivo, lo que propone estudiar la ciencia de la acción motriz. Precisamente la educación física al querer estimular la manifestación de las conductas motrices de los participan-

tes, está en condiciones de pretender actuar sobre las dimensiones de la personalidad de sus actores, incidiendo sobre el control de la actividad, el espíritu de solidaridad, el respeto de las reglas, la toma de riesgos, las decisiones y las anticipaciones. Si no, ¿cómo un *movimiento* que se contenta con desplazar biomecánicamente un cuerpo en el espacio podría pretender poseer consecuencias educativas? La movilidad de una *conducta* de pertinencia motriz es la piedra angular de la influencia educativa de la educación física. Esta influencia variará según la *lógica interna* de la situación motriz que se esté protagonizando, por lo que existirá una marcada tendencia a que se manifiesten unas conductas motrices u otras.

Sobre este delicado punto, E. Lagardera y P. Lavega han sido particularmente convincentes. Han realizado una excelente presentación de la clasificación general de las actividades físicas y deportivas poniendo en valía tres ejes fundamentales de la lógica interna, como son la relación del practicante con el espacio y con los artefactos desde el ángulo de la incertidumbre procedente de la información del entorno físico (I) y la relación con los otros practicantes atendiendo al criterio de la comunicación motriz (C) y de la contracomunicación (A). Hay que recordar que estos tres criterios no se manejan habitualmente y a menudo han desconcertado a los lectores. Su carácter insólito obliga a abandonar las rutinas de pensamiento tradicional fundadas sobre puntos de vista exteriores, para adoptar una nueva perspectiva centrada sobre la misma acción motriz, en el mismo contenido de su propia realización.

Por otra parte, la organización de la clasificación bajo una forma simple se apoya sobre un modelo poco familiar en educación física. Hay que señalar que E. Lagardera y P. Lavega han sabido explorar las propiedades de la estructura simple remarcando, al mismo tiempo, las propiedades de clases de acción motriz correspondientes a sus diferentes elementos estructurales (vértice, aristas y caras del cubo). Se trata de una clasificación que es reveladora de la teoría expuesta en torno a las actividades físicas y deportivas, de tal modo que esta tipología expresa la naturaleza de los rasgos distintivos de las prácticas

tor de la educación y de la readaptación, como en el ámbito del tiempo libre o en el deporte de alto nivel.

No es aleatorio que la praxiología motriz sea presentada con tanta competencia por dos investigadores españoles, dado que España se ha especializado en los últimos años en este campo de investigación, en donde varios laboratorios de praxiología motriz son particularmente activos, de cuyo trabajo han emergido numerosas tesis de orientación praxiológica eudaces y con talento, que están favoreciendo una necesaria renovación científica. La *masa crítica* que permite el desarrollo de una verdadera corriente científica está desde ahora al alcance y en este sentido, esta obra supone una feliz contribución a este fin.

Pierre Parlebas

A MODO DE INTRODUCCIÓN

El universo de los deportes, los juegos y de las situaciones motrices en general

Los juegos y los deportes son prácticas que gozan de una extraordinaria difusión social. Los pasatiempos ludomotores han formado parte de la vida cotidiana de las gentes desde tiempos muy remotos, en cualquier tipo de cultura a la que nos refiramos y en cualquier época histórica, pero no siempre del mismo modo, es decir, con el mismo formato o patrón de organización, aunque con excesiva frecuencia la observación superficial de las apariencias ha conducido a no pocos estudiosos a hablar y escribir del deporte de los griegos hace dos mil años o del juego de pelota practicado hace tres mil años en el antiguo Egipto. Sin embargo, la constatación histórica y antropológica más afanada ha desvelado que esos hallazgos históricos, que no universales culturales, consistían en rituales mágicos y religiosos, que poco o nada tienen que ver con la práctica actualmente en uso.

Apreciaciones groseras de esta clase aún son, lamentablemente, muy frecuentes, incluso en ámbitos académicos y científicos muy distinguidos. La ignorancia sigue siendo hoy tan osada y desvergonzada como antaño, de ahí que se cuele sin remilgos hasta en instituciones tan prestigiosas como la propia universidad. No en vano, hasta hace apenas un par de décadas dedicarse a estudiar los deportes o los juegos era una aspiración de orden menor, casi marginal.

Después de más de tres siglos de dominancia abusiva del paradigma clásico de la ciencia, hoy nos podemos permitir observar los fe-

nómenos de la vida natural y social con otras lentes que no sean las de la mecánica clásica, la de las hipótesis previas y de las deducciones surgidas de la experimentación y observación sistemática. Ahora mismo nos es lícito también inferir, inducir, interpretar o relacionar a partir de dilucidar la estructura lógica que está presente en los hechos, las acciones, los acontecimientos que nos interesa estudiar, se trate de los deportes o los juegos. Sin embargo, parece que algunos expertos se arrojan derechos adquiridos sobre la erudición en esta materia.

Acercarse a estudiar las prácticas motrices, de las que los deportes y los juegos son las de mayor relevancia social, no significa necesariamente que tengamos que disponernos a experimentarlas en primera persona, es decir, que nos pongamos a jugar (esto lo haremos cuando nos interese participar de ese placer), ni que tengamos que hacerlo con la bata y requerimientos antisépticos con que los médicos se acercan a los enfermos, ya lo harán los licenciados en medicina cuando atiendan a los innumerables deportistas accidentados. Tampoco significa tener que seguir las leyes de la mecánica cuando lo que nos interesa es el proceso que rige y engendra la praxis y no el movimiento que está implícito en todo actuar práctico, sino que podemos hacerlo siguiendo otras vías, siempre y cuando el objeto de nuestro interés sea develar la singularidad de cada situación motriz en relación con todas las demás; es decir, cuando nuestro objetivo consista en crear conocimiento en torno al confuso, complejo y polifénico hábitat de los deportes y los juegos.

El ejercicio físico fue durante milenios dominio de sacerdotes y sacerdotisas; sin embargo, los juegos han sido una práctica popular, aunque los haya habido muy distinguidos socialmente, incluso ritualizados como ceremonias religiosas; pero muy pronto pasaron a formar parte de la preparación militar (los atletas griegos eran ante todo soldados y los juegos se denominaban agones bélicos), hasta que con el declinar medieval la práctica motriz cambió su orientación social, pues desde el Renacimiento hasta finales del XIX, constituyeron una de las recomendaciones preferidas de los médicos higienistas.

En la tradición occidental las prácticas motrices adquirieron un impulso incógnito con la irrupción del deporte como pasatiempo preferido de los jóvenes burgueses, convirtiéndose a lo largo del siglo XX en un fenómeno social de dimensión mundial. La práctica deportiva no sólo es popular sino populosa (masiva), formando parte además del proceso de educación formal. Por esto se forman profesores especialistas en la universidad y por esto son muchas y variadas las disciplinas científicas que se interesan por estudiar algunos aspectos de este fenómeno social contemporáneo.

En los inicios, no hace mucho tiempo, era doctrina general dominante en la formación de formadores, tratar de hacer acopio de las denominadas técnicas deportivas para convertir a los licenciados en expertos en el universo de los deportes. Tanto en el ámbito estrictamente deportivo como en el académico, no se sabía muy bien qué saberes distinguían a un entrenador de un licenciado, salvo que el entrenador era especialista en un deporte y el licenciado o licenciada en muchos o al menos era capaz de iniciar o de entrenar en varios de ellos.

La fisiología del esfuerzo vino a proporcionar saberes que fundamentaron un hipotético dominio o especificidad, emergiendo entonces el campo de la condición física, muy apreciada por deportistas y entrenadores, desarrollándose una teoría del entrenamiento deportivo que hasta el día de hoy no ha sobrepasado la linde de la mera tecnología.

Más recientemente, se fundó el ámbito de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, como región del saber propia de los deportes, los juegos y cualquier otra práctica motriz. Se disponía así que estas prácticas que llevan a cabo las personas, es decir, producciones socioculturales, pudieran ser estudiadas por los universitarios especialistas y observadas por los científicos bajo la lente de un inmoderado cortejo de disciplinas (anatomía, antropología, biomecánica, derecho, economía, estadística, filosofía, fisiología, historia, pedagogía, psicología o sociología), todas ellas con aportaciones de suma interés para este hipotético campo, universo o ámbito de los deportes

y los juegos. No obstante, curiosamente ninguna de ellas, ni todas ellas en su conjunto, han logrado definirlo, ni tampoco manifiestan ningún interés ni necesidad por hacerlo, dado que la área de conocimiento del que procede cada una de ellas sí está ya convenientemente perfilado.

Sin embargo, ha habido personas que, muy generosamente, han dedicado buena parte de su vida a estudiar y a tratar de definir un área del saber que centrarse su objeto en la práctica motriz. Se han hecho muchos y loables esfuerzos por conseguirlo, pero ninguno de ellos ha logrado hasta el día de hoy el consenso necesario para que sus postulados sean aceptados, aunque las dimensiones de estos esfuerzos epistemológicos han sido, como era de esperar, muy desiguales.

El caso de la praxiología motriz creada por Pierre Parlebas es de naturaleza bien distinta, pues no se trata tan sólo de perfilar un área del saber, los dominios de la acción motriz, sino que ha hecho un descomunal esfuerzo por sentar las bases de la disciplina científica cuyo objeto, su episteme, consiste precisamente en generar conocimiento en torno a la acción motriz.

La praxiología motriz ha sido considerada como un intento más, como especie de ensayo filosófico o de reflexión teórica que trata de deslindar un área de conocimiento específica, pero estas consideraciones muy superficiales, no han tenido en cuenta algunas de sus premisas muy fundamentales que cuestionan muy rigurosamente los planteamientos subsidiarios que rigen actualmente las instituciones académicas y políticas con capacidad para actualizar y optimizar los contenidos ahora dominantes. No se trata de un punto de vista diferente, sino de un esfuerzo riguroso por considerar a las prácticas motrices como objeto central de una disciplina creada a este efecto, la de estudiar la practicidad de las acciones motrices. Por lo que esta nueva construcción disciplinar no puede estar nunca más en un lugar marginal dentro de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte, sino que tiene que constituirse en su referencia central.

Los juegos y los deportes disponen ya de un ámbito propio y específico, de un lugar del conocimiento desde el cual es posible abor-

dar la singularidad que exige la práctica motriz, una practicidad que demanda insistentemente la formación de expertos en este dominio y no en el de las ciencias naturales o el de las ciencias sociales, que los tiene y excelentes.

La dimensión científica y cultural de la obra del profesor Pierre Parlebas en el ámbito de los deportes y los juegos, resulta parangonable a la de Charles Darwin en el de la biología, la de Sigmund Freud en el de la psicología o a la de Karl Marx en el de las ciencias sociales. Se podrá estar más o menos de acuerdo con las aportaciones de estos grandes pensadores, pero de lo que no cabe ninguna duda es de que cambiaron el curso de la ciencia, de la cultura y de la sociedad, por lo que no resulta tolerable que se les ignore.

La pretensión de esta humilde aportación va en la dirección de ampliar y facilitar la divulgación de la praxiología motriz. Hubo un tiempo en que la precipitación nos regaló una dura penitencia, pues ahora va a cumplirse una década en que estimulados por esta misma y laudable pretensión, publicamos un número monográfico en la revista *Apunts* que logró espantar a los pocos curiosos que se acercaron a la praxiología motriz a través de nuestros textos. El *léxico de praxiología motriz*, la obra central de Pierre Parlebas publicada por vez primera en francés en 1981, y escrita a modo de diccionario temático, en 1993 todavía no estaba publicado en español, aunque los muy interesados lo consultaban en el original francés, que posteriormente se reeditó y actualizó en 1999. No obstante, desde septiembre de 2001 los lectores en español disponen de *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*.

En modo alguno esta pretendida *Introducción a la praxiología motriz* puede sustituir, ni mínimamente, la consulta constante y detenida de la obra fuente del saber actual en praxiología motriz. Pero nuestra experiencia docente nos ha empujado a escribir este manual básico, con el fin de facilitar la iniciación en esta disciplina a neófitos y curiosos.

1

Juegos y deportes como productos del actuar humano

Siempre que nos referimos a algún tipo de práctica física, como el caso ejemplar de los juegos y deportes, lo hacemos en relación con un determinado actuar humano. Esto que parece una obviedad aplastante y evidente, parece no tenerse en cuenta cuando hacemos uso del lenguaje coloquial; pues más bien parece que el juego o el deporte tienen existencia por sí mismos. ¿Estamos todos equivocados o al parecer estas prácticas muestran algunas características que provocan que las consideremos como entidades propias?

En efecto, en un partido de baloncesto, fútbol o rugby, en unas carreras atléticas o en el transcurso del juego de la petanca o de la gallineta ciega, lo que podemos observar de manera constatable es la presencia de varias personas que interactuando se comporta, en cada caso, de modo muy singular. En cada una de las manifestaciones deportivas y lúdicas aludidas, los jugadores se relacionan unos con otros de diferente forma, utilizan espacios y terrenos de juego muy diversos, y así mismo, usan en alguno; casos la intermediación de objetos muy diferenciados, como es el caso de pelotas y balones de diferentes tamaños, texturas y formas.

Cuando vemos a Ronaldo jugar un partido de fútbol, no sólo lo distinguimos por sus características físicas que lo convierten en una

una persona singular en cualquier ámbito de su vida, sino que lo que nos interesa es su peculiar manera de correr con el balón, su eficiencia cuando remata a gol o su original habilidad para eludir y sortear a sus adversarios cuando tiene la pelota controlada. Su singular destreza como jugador de fútbol le diferencia claramente de los demás, pero no tan sólo en lo que respecta a su fenomenal eficacia goleadora, parangonable a otros muchos grandes jugadores como Maradona o Pelé, sino al modo muy particular que tiene de participar en este deporte.

Cada persona al ostentar una personalidad única, producto de su singular experiencia en la vida, interviene en el juego del fútbol, caso de atraerle participar en este deporte, con arreglo a sus características afectivas, emocionales, físicas e intelectivas, y muy especialmente también, según sea el grado de dominio que muestre de las destrezas y habilidades que exige el juego del fútbol.

Pero también conviene tener muy en cuenta que, al margen de quienes sean los jugadores intervinientes en cada partido de fútbol, este juego ostenta características y peculiaridades a las que de modo inexorable deben adaptarse los participantes. Estas condiciones exigidas por el juego, son precisamente las que diferencian a este juego de otros. Así que implicarse en el juego del fútbol requiere someterse a la coacción de sus reglas.

¿Desaparece el juego si no existen jugadores? El juego del fútbol sin jugadores deja de tener actualidad como fenómeno pero no desaparece, pues sigue estando latente en la memoria particular y colectiva de todas aquellas personas que lo han experimentado como jugadores o espectadores. El fútbol existe porque tiene historia, en algún momento del pasado tuvo actualidad, y también porque en cualquier momento, si se dan las condiciones necesarias, puede convertirse de nuevo en actualidad; resulta pues un fenómeno humano cargado de potencialidad. Pero aunque la memoria se debilita y degradase, aunque se dejara de practicar durante varias generaciones, el fútbol seguiría formando parte de nuestra historia, de nuestro legado cultural.

La cultura en su complejidad ha desarrollado diferentes modos de guardar y transmitir de unos seres a otros todo tipo de artefactos, ideas y valores. La escritura, el derecho o las artes son testimonio de un legado humano históricamente extenso. Aunque no existan jugadores disponemos de formas muy sofisticadas para evitar la desaparición del fútbol. Las condiciones tan originales que le han hecho convertirse en un fenómeno humano o tan característico del siglo XX e inicios del XXI, pueden cambiar a lo largo del tiempo, y con ellas tal vez la decadencia de esta práctica deportiva, pero aunque desaparezcan sus practicantes tenemos medios de salvaguardar su supervivencia.

Cuando los seres humanos vivíamos en el seno de grupos más simples, la mayoría de conocimientos y costumbres estaban contextualizados, es decir, un miembro aprendía a utilizar diferentes artificios para cazar, pescar o labrar la tierra en el mismo lugar y con las mismas funciones en donde luego se iba a aplicar este conocimiento. En las sociedades actuales esto resulta imposible por la elevada complejidad que ha alcanzado la organización social. De este modo las distintas sociedades han ido elaborando leyes, normas, preceptos y otras diferentes creaciones culturales, para hacer más segura y comfortable la vida, pero la complejidad social se ha elevado de tal modo que bien parece que estas creaciones tienen entidad por sí mismas y que están por encima de las personas.

No resulta fácil cambiar las leyes, pues se requiere de todo un complejo procedimiento al que deben someterse los mismos gobiernos. Las normas de tráfico regulan la circulación de vehículos por las carreteras, todos deberíamos cumplirlas, pues su existencia no depende tan sólo de la presencia de la policía junto a una curva, sino que tienen función efectiva aunque no se vean. Los seres humanos hemos creado el dinero y el mercado, pero las leyes de la oferta y la demanda, la inflación, el paro o las tasas de endeudamiento público resultan procesos complejos muy difíciles de controlar por economistas y ministros solventes. Muchas leyes, normas y preceptos han sido creados para gobernar y regular la vida social, pero con frecuen-

cía parece que son ellas las que nos gobiernan a nosotros, y en cierto sentido así ocurre.

De este modo nos encontramos con muchas creaciones humanas que una vez se han desarrollado y afianzado en la sociedad, siguen procesos cuya dinámica no es fácilmente controlable, al menos por cualquier ciudadano. En filosofía se dice que estos fenómenos tienen un carácter óptico, es decir, que tienen existencia por sí mismos aunque se trate de creaciones humanas, pues son poseedores de una determinada entidad que es propia, que les identifica y diferencia de otras creaciones simbólicas, de ahí que esta coherencia interna deba ser conocida para poder actuar y modificar sus características y funciones. El derecho, la política, las leyes del dinero, y el mercado o las normas de tráfico no son entes que puedan pasear tranquilamente por la calle, pero tienen entidad por sí mismos, y su existencia condiciona en gran medida la vida cotidiana de millones de personas que están sometidos a su influjo, y lo más importante, poseen su propio orden lógico.

Deportes y juegos son así mismo creaciones humanas, pero una vez creados y consolidados en la sociedad siguen una evolución y poseen una determinada dinámica cuya trayectoria no resulta fácilmente modificable. Se trata de entidades que responden a procesos complejos, no arbitrarios ni tampoco planificados, pero que tienen sentido por sí mismos, respecto a los cuales cada persona, sea o no sea jugador o practicante, poco puede hacer sino acatar y respetar sus reglas si desea participar activamente en el juego.

Se dice con bastante frivolidad que el juego es una actividad libre, pero en la práctica resulta una realidad bien distinta, pues todo jugador debe respetar las reglas del juego, de lo contrario el árbitro o los propios compañeros de juego se encargarán de eliminar a aquel jugador que las incumpla. Uno sí es libre de decidir jugar o no, como de coger el coche y viajar o no, pero una vez ha tomado la decisión de participar deberá adaptar sus propias características, emociones e impulsos a las reglas y condiciones del juego y no al contrario.

Así pues, aunque se trata de una creación humana, podemos es-

tudiar, hablar, pensar y discutir en torno al fútbol, o de cualquier otra modalidad deportiva o lúdica, aunque no se esté dando ese fenómeno en actualidad. El juego del fútbol posee sus propias leyes, sus propias condiciones, y son éstas las que pueden ser convertidas en objeto de estudio, en centro de nuestro interés. El carácter óptico de los juegos y de los deportes hace necesaria la adopción de un punto de vista que lo considere como un proceso autónomo e independiente de aquellos que en un momento dado se convierten en sus jugadores-practicantes.

Por supuesto que existen multitud de facetas asociadas a la práctica del fútbol que estimulan nuestro interés y el de científicos y disciplinas diversas. El fenómeno del fútbol suscita en economistas, antropólogos, psicólogos, sociólogos, médicos y juristas, entre otros muchos campos disciplinares, el interés científico. Es por esto que en las últimas décadas han ido apareciendo ramas o especialidades de diversidad de ámbitos científicos interesados por el deporte: economía del deporte, antropología del deporte, psicología del deporte, sociología del deporte, medicina del deporte y derecho deportivo, entre otras muchas. ¿Pero se preocupa por los mismos problemas un fisiólogo que un sociólogo interesados en el fenómeno del fútbol? El primero estará interesado en averiguar los efectos que el esfuerzo del jugador tiene en su sistema fisiológico, en las formas más adecuadas para preparar su organismo a los esfuerzos requeridos o en haber el tipo de nutrientes que serán más aconsejables para obtener un óptimo rendimiento; el segundo se pregunta por las actitudes de la población ante el fútbol como fenómeno social, por las motivaciones que tiene la población para sentir un atractivo tan grande ante esa práctica o si gusta más a hombres o a mujeres, a jóvenes o a ancianos, a ricos o a pobres, etc. El deporte no es el centro de interés de éstas o de otras disciplinas científicas, sino que lo son determinados problemas fisiológicos o sociológicos asociados o derivados de la práctica deportiva.

Pero los juegos y los deportes son poseedores de una gramática muy singular, que exige ser aplicada, conocida y respetada para que cada modalidad sea puesta en práctica. ¿Conocemos los especialistas

en juegos y deportes suficientemente bien las características de esta gramática? El conocimiento praxiológico pretende llenar este gran vacío. Así pues, aunque se trata de un comportamiento humano, lo que nos interesa conocer, por desconocido, es la gramática de la convención que lo hace posible.

Si bien las convenciones son en estricto sentido creaciones humanas, éstas se superponen con frecuencia a los deseos y voluntades de cada persona en particular. Saber de las características y singularidades de cada juego y modalidad deportiva, de lo que hemos denominado metafóricamente su gramática, resulta un conocimiento esencial para saber las acciones y secuencias de acciones que emanan de su sistema de reglas. Saber en suma a qué se enfrenta la persona que decide ponerse a jugar.

2

Las ciencias del deporte

El ciclismo, el esquí o el fútbol son prácticas deportivas suficientemente conocidas. Podemos afirmar que en nuestros días la práctica de muy diferentes modalidades deportivas se ha convertido en algo habitual para millones de ciudadanos en todo el mundo. Por cotidiano resulta algo tan conocido que bien parece una superficialidad dedicarle una atención especial, como es tratar de estudiar e investigar diferentes aspectos de este complejo fenómeno desde la perspectiva de la ciencia, es decir, mediante un tipo de saber y de proceder altamente especializado y que funciona con arreglo a unas pautas y procedimientos que no son de dominio público, sino que hace falta una adecuada y compleja formación para llevarlo a cabo.

La inmensa mayoría de la población lo que desea es practicar su deporte favorito, ver por la televisión una retransmisión deportiva o asistir en persona al desarrollo de alguna competición. No resulta fácil darse cuenta de la multitud de problemas que se derivan de este complejo fenómeno.

Tomemos por ejemplo el ciclismo que se ha convertido en una práctica muy popular en los últimos años, en cualquiera de sus facetas y modalidades. Se trata, aunque no lo parezca, de algo bastante más complejo que una práctica recreativa cotidiana y festiva. La fabricación, comercialización y mantenimiento de las bicicletas significa hoy una industria de gran envergadura y potencial económico;

muchas grandes empresas financian equipos ciclistas para participar en las competiciones más importantes que son seguidas por millones de personas; las cadenas de radio y televisión pagan gran cantidad de dinero por retransmitir en exclusiva los grandes acontecimientos ciclistas y los municipios participan en una frenética subasta para que su ciudad sea inicio o final de una etapa del tour de Francia o de la vuelta ciclista a España. El ciclismo como fenómeno masivo es portador de un valor económico inducido que es el centro de interés de muchos y variados estudios científicos desde la economía del deporte. No se trata de un conocimiento imprescindible para montar en bicicleta y ejercitarse bondadosamente, pero sí se trata de una información que puede resultar socialmente muy rentable.

Al igual que la economía, otras disciplinas científicas se ocupan del fenómeno ciclista. Así, nos encontramos que cada vez son más frecuentes los estudios de casos sobre medicina del deporte aplicada al ciclismo, pues abundan los accidentes y las patologías asociadas a esta práctica. Este mismo hecho, el de los accidentes de ciclistas en carretera, es analizado por estudiosos, pero bajo el prisma del derecho, con tal de dictaminar las medidas legislativas pertinentes para proteger al practicante y mitigar esta sangría constante que supone hoy el alto índice de mortandad de aficionados ciclistas. El practicante desea tan sólo disponer de un tiempo para delimitarse con su práctica y el aficionado, practicante o no, poder contemplar con excitada emoción el paso de sus corredores favoritos, pero el conocimiento científico necesita dar respuestas eficientes a los problemas asociados a este fenómeno, aunque para la mayoría de personas no aparezcan como tales problemas.

A pesar de la importancia de las investigaciones realizadas sobre el deporte y del conocimiento legado por ellas, en el campo específico de los profesionales y expertos deportivos reina un enorme confusio-

utilizando palabras distintas y con frecuencia farragosas, al menos para el no versado, difíciles de entender por el ciudadano común. Debemos tener en cuenta además que el saber científico altamente sofisticado tiene una difusión muy restringida en los foros muy especializados, pues sólo después de mucho tiempo y siempre con muchos filtros, este tipo de saber se divulga entre amplias masas de población.

En el ámbito cotidiano del juego y del deporte ha imperado el saber acumulado por la experiencia, pues lo importante siempre ha sido jugar, participar activamente, de este modo se han ido formando los diferentes expertos en las muy diversas modalidades. El proceder científico se ha ido incorporando muy poco a poco, siempre en función de intereses muy concretos de muy diferentes ramas de la ciencia. Toda esta situación confusa y dispersa se aprecia cuando tratamos de abordar el ámbito del juego y del deporte desde una perspectiva científica global. ¿Hasta qué punto tienen coherencia y consistencia los estudios científicos sobre el deporte? Cuando nos dotamos de esta perspectiva percibimos rápidamente una gran confusión y vacío epistemológico¹. ¿Se puede hablar de epistemología en el ámbito del deporte? ¿Podemos considerar al deporte como un fenómeno social autónomo y de este modo con capacidad de aglutinar en torno a sí una porción de saber específico, con un objeto de estudio propio, capaz de definir una región epistemológica con suficiente claridad y que le sea reconocida como consecuencia de sus producciones científicas?

Existen desde hace tiempo en el mundo entero unos estudios consolidados y homologados sobre las *ciencias del deporte*. ¿De qué se trata? ¿Consisten estos estudios en un aglomerado de saberes procedentes de muy diferentes ramas del saber? ¿Se trata de estudiar un po-

¹ Cuando nos referimos a aspectos epistemológicos lo hacemos en el sentido de otorgar validez y claridad a los conceptos y postulados teóricos que se utilizan para explicar este ámbito del comportamiento humano.

co de medicina, algo de sociología, unas porciones de derecho, unas nociones de psicología, unas pinceladas de historia..., y así configurar un variopinto y multicolor mosaico? ¿Para qué capacitan estos estudios, tal vez para dedicarse a la sociología del deporte o a la medicina deportiva? ¿Estarán estos estudiantes de *ciencias del deporte* mejor capacitados que los médicos o los sociólogos para dedicarse al ejercicio de la medicina o de la sociología del deporte? Pere Lavega (1996) señala con mucho tino que de este interés científico por el deporte se derivan dos importantes problemas:

- a) La *dispersión* conceptual y terminológica utilizada para aproximarse a su conocimiento científico.
- b) La *sumisión* de los estudios deportivos a los métodos científicos que son habituales en las muy diferentes disciplinas que se interesan por su estudio: antropología, biología, biomecánica, economía, filosofía, fisiología, historia...

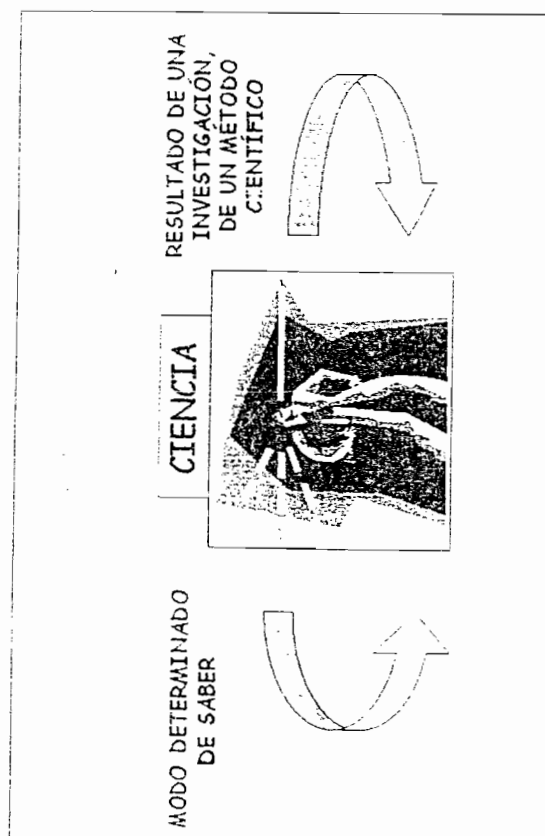


Figura 1: Concepto de ciencia.

La ciencia representa un determinado modo de conocer o de saber, al que se le denomina conocimiento científico, que es el *“resultado de la investigación realizada según el método y el objetivo de la ciencia”* (M. Bunge, 1980:44), pero ésta avanza por muy diferentes caminos según sea el objeto de estudio de que trate, de su experiencia y tradición disciplinar y de los gran les postulados teóricos sobre los que se asiente.

M. Bunge (1983:41) agrupa las diferentes disciplinas científicas según su objeto de estudio en:

■ *Ciencias lógico-formales*, como la lógica y la matemática, que centran su atención en postulados abstractos, que son aplicados por el resto de disciplinas científicas. El cálculo matemático, el álgebra, la estadística, la teoría de conjuntos o la teoría de grafos son creaciones humanas. Invenciones que nos permiten reconocer y estudiar la realidad, pero que no tienen nada de reales, se trata de ficciones muy útiles, del mismo modo que los mapas no son reales, pero nos son de gran utilidad para adentrarnos por territorios desconocidos.

■ *Ciencias factuales o nomotéticas*, que basan sus estudios en los hechos naturales y que requieren metodológicamente de la contrastación positiva de sus saberes, aunque algunos de ellos de alta complejidad no pueden ser comprobados con los métodos hasta ahora utilizados. Es el caso de la biología, la física o la química que se apoyan frecuentemente en el lenguaje formal-matemático para definir sus métodos de observación, control y experimentación de las investigaciones que emprenden.

■ *Ciencias ideográficas o de la cultura*, cuyo centro de interés es el comportamiento humano en sus muy diferentes manifestaciones: individuales, colectivas, históricas, actuales..., por esto también se les denomina ciencias sociales, ciencias humanas o humanidades, aunque en estricto sentido todas las ciencias son humanas, producto de la creación humana. Pero

las ciencias de la cultura al tratar fenómenos humanos con altas dosis de singularidad difícilmente se adaptan a los métodos utilizados por las ciencias factuales, aunque hay tendencias en economía, sociología y psicología que lo hacen, son las que utilizan los denominados métodos cuantitativos o empíricos, en donde los datos obtenidos en la investigación se someten al rigor de la prueba matemática; otras corrientes utilizan los métodos denominados cualitativos donde prima la observación minuciosa y en profundidad de los problemas, siendo el investigador quien controla e interpreta las diferencias aportaciones y datos de su investigación; aunque lo más habitual es la proliferación de muy diversos métodos, cuantitativos y cualitativos, a veces utilizados ambos en una misma investigación.

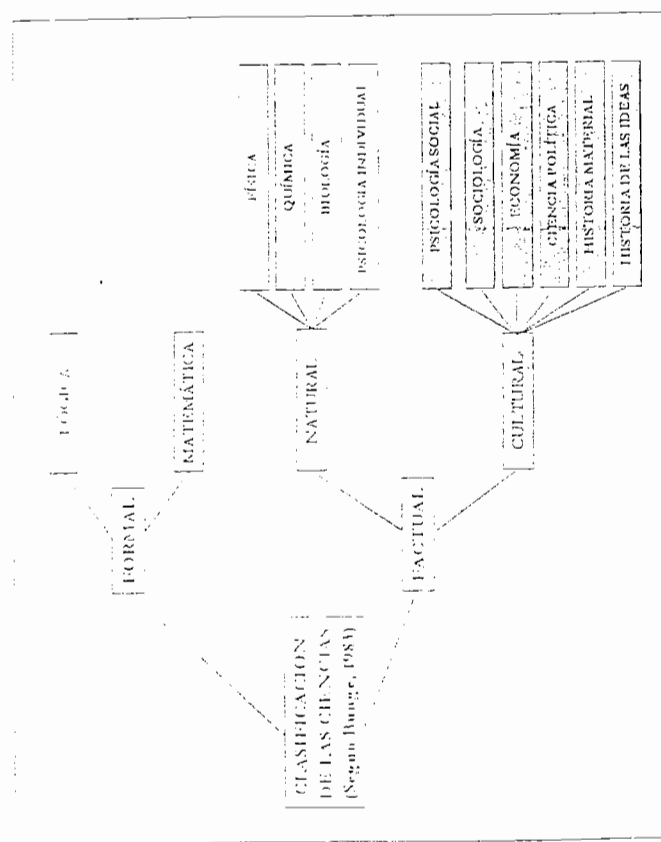


Figura 2: Clasificación de las ciencias.

En estricto sentido epistemológico el campo de estudio derivado del deporte y el juego como fenómeno humano estaría ubicado como objeto-problema en el ámbito de las ciencias humanas. Esto no quiere decir en ningún modo que el resto de disciplinas no sigan interesándose por algunos de los problemas concretos que afectan a estos fenómenos, y que por ello sean dignos de convertirse en objeto de sus investigaciones.

La cuestión central radica en hallar los saberes que nos ayuden a explicar el deporte o el juego como un fenómeno regido por unas leyes, acuerdos y normas, escritas o no, pero susceptibles de ser analizadas para que en cada caso se puedan conocer sus características, efectos y potencialidades. Al tratarse de un comportamiento humano no resulta pertinente afirmar que son las disciplinas humanísticas las mejor dotadas para generar esta clase de saber; no obstante estas disciplinas por su carácter abierto, admiten tanto la contrastación positiva de los datos, es decir la prueba matemática que valide la investigación, como la interpretación cualitativa, es decir, el proceder artesanal, intuitivo y sistemático del investigador en la formalización y validación de sus métodos.

Las denominadas *ciencias del deporte* están hoy configuradas por un conjunto muy diversificado y disperso de saberes procedentes de muy diversas disciplinas científicas. Diríase que los centros de enseñanza e investigación cuyo centro de interés es el deporte y las prácticas físicas en general, son centros en los que se estudia un poco de todo pero en los que no se forma consistentemente en ningún ámbito específico. El núcleo aglutinador de todos estos saberes es el deporte, un fenómeno social muy complejo y diverso pero no un área de conocimiento, de ahí el interés de muy diferentes ciencias por su estudio, pero no existe una disciplina científica deportiva propia que sea capaz de absorber y ordenar todo el saber generado sobre el deporte. Existe la práctica deportiva, pero no la ciencia deportiva. ¿Cómo puede una práctica tratar de sistematizar y ordenar el conocimiento científico que aspira a la racionalidad más abstracta? ¿Qué tiene que ver jugar al fútbol con el estudio económico del fútbol?

Al presunto experto en el fenómeno deportivo no le queda otra opción que ir revisando, de modo muy genérico y superficial, las más importantes aportaciones que ha realizado cada disciplina en relación con el deporte. Adquiere así una formación sumamente dispersa que le puede capacitar para muy diversas funciones sociales, pero curiosamente en todas ellas deberá enfrentarse a la competencia de otros profesionales tal vez poseedores de una formación específica mucho más profunda.

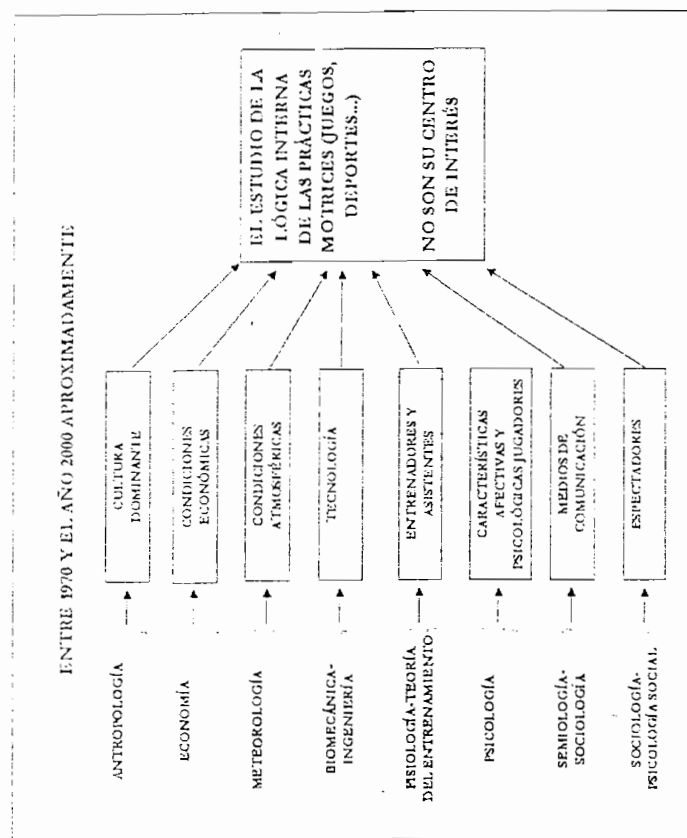


Figura 3. Relación de disciplinas y de los centros de interés en su objeto de estudio.

Podríamos seguir con las comparaciones iniciadas anteriormente para ejemplificar nuestra disyuntiva profesional: ¿Quién está mejor formado para ejercer de gestor deportivo, un economista o un licen-

ciado en ciencias de la actividad física y el deporte? ¿Quién resulta más competente para entrenar a un equipo de fútbol, un entrenador de máximo nivel o un brillante licenciado? ¿Para enseñar educación física resulta más adecuado formarse en una facultad de ciencias de la educación o en un INEF o facultad en ciencias de la actividad física y el deporte? ¿Quién está más indicado para hacer o enseñar historia del deporte, un licenciado en historia u otro en ciencias de la actividad física y el deporte? Y así podríamos continuar.

Pero siendo esta una importante cuestión social y económica, pues son millares los estudiantes que deciden cursar estudios en ciencias de la actividad física y el deporte, lo es mucho más desde el punto de vista epistemológico, pues aún hoy no está consolidado un ámbito disciplinar que aglutine y dé coherencia como globalidad, a la inmensa cantidad ya existente de conocimiento sobre este fenómeno, que aparece sin embargo, muy disperso y heterogéneo. ¿Cuál de las disciplinas humanísticas ahora existentes puede cumplir esta función?

El juego y el deporte por sus características ópticas, explicadas ya en el apartado anterior, tienen entidad por sí mismos. Las reglas condicionan de tal forma su modo de ser que todos los componentes que le otorgan vida en el momento de su puesta en práctica, se relacionan entre ellos de acuerdo con un modo muy peculiar, según un orden establecido en la convención previa a su origen. Esta especialísima conjunción determina su estructura, es decir, la manera muy singular de relacionarse unos componentes con los otros. Este modo de organización no visible orienta a todo el conjunto hacia una determinada dirección o característica, es decir, es portador de una lógica interna, que resulta inalterable a no ser que se modifiquen las reglas, sobre todo aquellas que afectan a su estructura.

Conocida la estructura y la lógica de un determinado juego o modalidad deportiva, se puede deducir con mucha claridad, toda la serie de acciones de juego que emanan de su puesta en práctica. Una disciplina que se ocupase de estudiar y generar este conocimiento sería capaz de desvelarnos la gramática del juego. No sería todo el jue-

neradas en el marco de cada juego, modalidad deportiva o situación motriz; la pedagogía deportiva, que podría establecer con rigor las mejores pautas para la iniciación en cada modalidad deportiva y el entrenamiento deportivo, pues conocería con todo lujo de detalles la funcionalidad estructural de cada modalidad deportiva y podría aplicar con mayor eficacia sus ejercicios y recomendaciones. Las flores, en primavera, constituirían las brillantes aportaciones bibliográficas y los hitos científicos producidos a la luz de tan fascinante armonía.

Del mismo modo que el dedo pulgar resulta imprescindible para que la mano pueda llevar a cabo su función de pinza, esta gramática puede convertirse en la disciplina capaz de generar conocimiento científico a partir de la praxis, de la pura practicidad. La *praxiología motriz* ya ha sentado los fundamentos de esta gramática, por ello creemos que puede convertirse en la pinza de las *ciencias del deporte*, ahora falta desarrollarla con amplitud. Tarea que requerirá tiempo y el trabajo humilde y paciente de muchos estudiosos e investigadores.

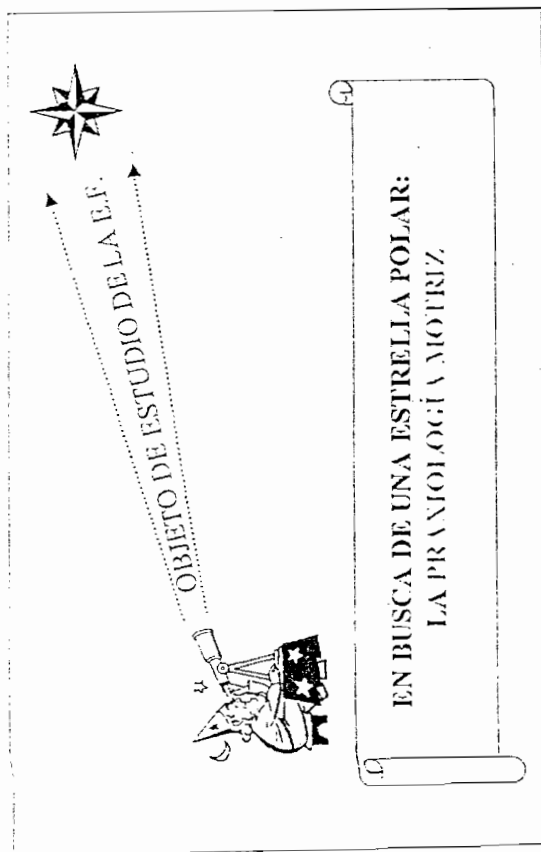


Figura 5: La praxiología motriz, estrella polar de las ciencias de la actividad física y el deporte.



La praxiología motriz

El profesor P. Parlebas, preocupado por esta gran dispersión, e ha dedicado durante más de treinta años a sentar las bases de una nueva disciplina, con el fin de construir esa necesaria gramática del juego y el deporte que no pretende, como se ha dicho, atribuirse la exclusividad en los estudios sobre el deporte, lo cual resultaría insensato por imposible, sino de centrar el objeto-problema de sus investigaciones en el conocimiento de las leyes internas que rigen todas y cada una de las distintas modalidades deportivas. Con ello no se pretende sustituir o arrinconar a las demás disciplinas, sino muy al contrario, poder dotarlas de un referente que aglutine un marco en donde ubicar con cierta coherencia la dispersión de saberes generados hasta hoy.

La *praxiología motriz* creada por P. Parlebas pretende estudiar las acciones motrices que emergen en cualquier situación deportiva o lúdica, como consecuencia de una compleja trama de relaciones que se establece entre los participantes, al margen de quienes sean éstos. ¿Quiere esto decir que trata con indiferencia el estudio caracteriológico de los practicantes? En absoluto, pero las características culturales, afectivas, psicológicas o sociales de los protagonistas ya están siendo estudiadas por la antropología, la psicología o la sociología.

La *praxiología motriz* aspira a definir una región epistemológica² inédita en el ámbito de las prácticas físico-deportivas. Queremos decir con esto que en el ámbito de la ciencia hasta hoy conocida y aceptada, no existe ninguna otra disciplina que aborde, hasta la fecha, el estudio del deporte desde este punto de vista, como fenómeno de carácter óptico. Esta nueva disciplina estudia y observa los juegos y los deportes desde otro punto de vista, fijando su atención e interés en otro orden de problemas. Su pertinencia radica precisamente aquí, en su originalidad, y también, en la necesidad de generar el tipo de conocimiento que preendidamente desea obtener, aquel saber necesario

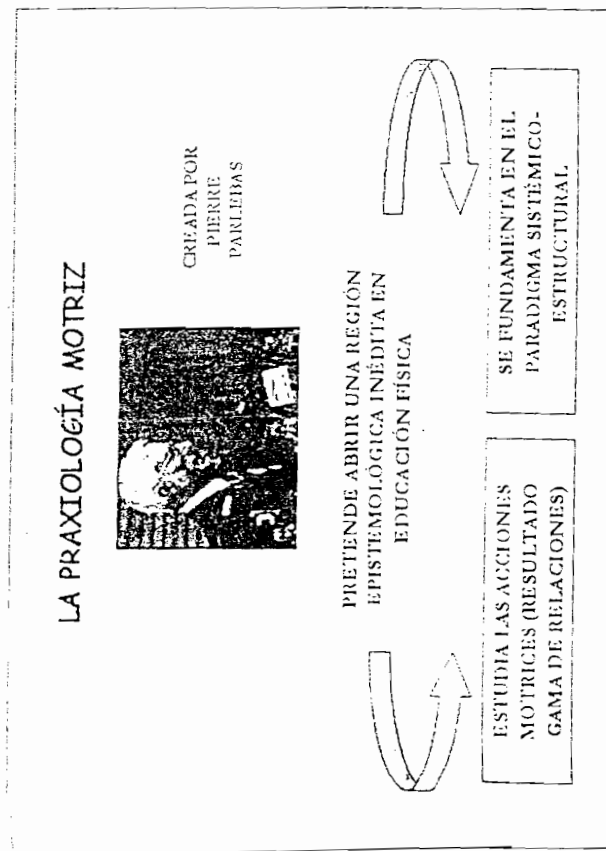


Figura 6: La creación de la Praxiología Motriz por Pierre Parlebas (catedrático en la Sorbona de París).

² Por región epistemológica entendemos aquel ámbito de la vida humana, en este caso los deportes, juegos y prácticas físicas en general, cuyos problemas constituyen el objeto de estudio de una determinada disciplina científica.

sario sobre el deporte que no ha sido generado por ninguna otra disciplina científica, de ahí nuestra precariedad, por esto su necesidad.

La *praxiología motriz* constituye "la ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo" (P. Parlebas, 2001:334). Para ello ha tenido que basar sus primeros conocimientos en otros ya consolidados, es por esto que sus postulados se fundamentan en la teoría de la acción, en la teoría de los juegos y en el paradigma sistémico estructural.

Un paradigma es un gran principio teórico referencial, es decir, aquel conjunto de verdades, axiomas, leyes y teorías que a epistémicas por la comunidad científica, al menos por su sector relevante y hegemónico, son su referencia válida y normativizada para la resolución de problemas, constituyendo por tanto un marco claro y homogéneo desde donde emprender cualquier investigación. Para que un para-

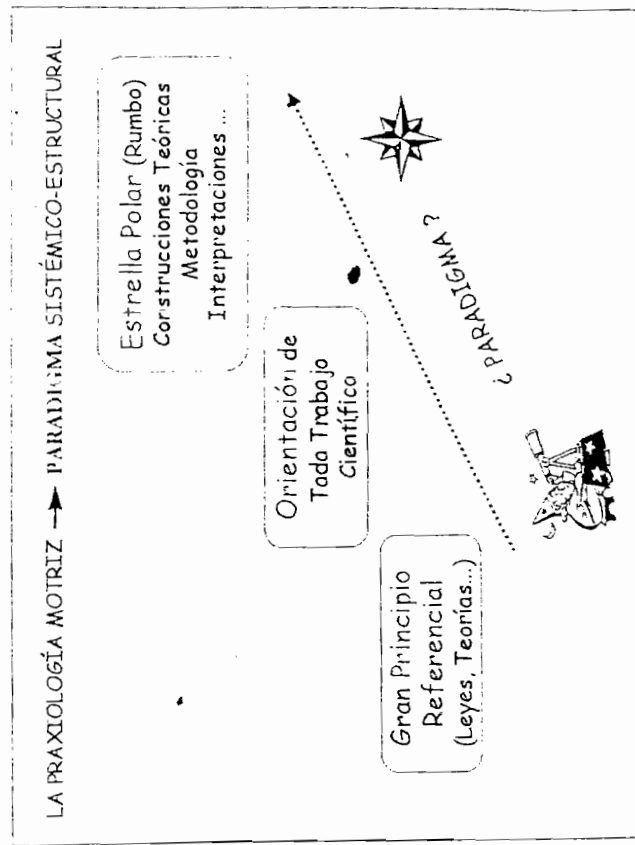


Figura 7: Concepto de paradigma.

paradigma o gran idea o conjunto de ideas marco, se constituye como tal, no es necesario que todo el conjunto de verdades y leyes que lo pueden configurar estén perfectamente contrastados y demostrados; vale con una parte, y en ocasiones ni eso. A veces es una cuestión de fe, de elegancia o de congruencia con el saber conocido hasta la fecha. Un paradigma constituye pues una orientación indispensable en todo trabajo científico. Una especie de eje o guía teórico, la estrella polar del científico, la que marca el rumbo de sus pesquisas iniciales, puesto que comprende las construcciones teóricas en las que se fundamenta, los procedimientos metodológicos utilizados y las interpretaciones y perspectivas finales de toda investigación.

Durante muchos siglos se pensó que la Tierra era plana y nadie osaba dudar de tal principio. Copérnico y Galileo cuestionaron no sólo esto, sino que también derrumbaron el heliocentrismo que señalaba a nuestro sistema solar como centro del universo. Más tarde, en pleno auge de la moderna racionalidad, Newton concibió al universo como un gran mecanismo que seguía las leyes de la mecánica universal, un todo armonioso y equilibrado que debido a la fuerza de la gravedad y al principio de la acción-reacción se mantenía en constante equilibrio. La ciencia que acababa de nacer adoptó con carácter general este principio de la física y lo convirtió en paradigma, entendiendo desde entonces que cualquier problema es susceptible de ser analizado y descompuesto, para así poder estudiar mejor cada una de sus partes.

Los paradigmas funcionan hasta que el desarrollo de una nueva teoría pueda confirmarse o ser aceptada por la comunidad científica entrando en abierta confrontación con aquella, en cuyo caso la sustituye, pudiendo sin embargo complementarse con el viejo paradigma, lo que conduce a la modificación o mejora de aquél (Kuhn, T.S., 1986). A. Einstein con su teoría de la relatividad mostró a la comunidad científica que el equilibrio gravitatorio sólo se confirmaba en algunos casos y que el tiempo y el espacio lejos de configurarse como magnitudes absolutas, según Newton, eran relativas, pues ambas dependen directamente de la velocidad con que

los astros y cuerpos celestes se muevan. La teoría cuántica más tarde mostró como nuestra realidad se encuentra cercenada por un sinfín de apariencias y contradicciones.

A mediados del siglo XX el paradigma clásico de la ciencia comenzó a ser sustituido en muchos ámbitos científicos por otros modos de concebir la realidad y abordar la resolución de problemas. En las ciencias de la cultura se ha instalado con fuerza en los últimos años el *paradigma sistémico-estructural*, que es el resultado de varios principios y teorías que han sido aportados por diversas disciplinas, entre las cuales cabe destacar a la teoría de la evolución enunciada por Ch. Darwin, que determina que los procesos adaptativos resultan esenciales para comprender la evolución de las especies, a la teoría general de los sistemas, que entiende los problemas como procesos globales e interrelacionados, y así mismo, el estructuralismo lingüístico que establece las bases del concepto de estructura como matriz que configura el habla. Este nuevo paradigma concibe los problemas como totalidades complejas con estructura y entidad propias.

Pues bien, los principios epistemológicos sobre los que se asienta la *praxiología motriz* se fundamentan en la consideración de que todo juego deportivo constituye un *sistema praxiológico*. ¿Qué quiere esto decir? Constituirse en sistema implica entender que la realidad se ha conformado de modo complejo e interactivo y que sólo adquiere sentido cuando funciona como totalidad. Todo sistema está constituido por un determinado número de componentes que están interaccionando entre ellos. Todos establecen relaciones con los demás, y lo más importante, el sistema no se caracteriza exclusivamente por los rasgos de sus componentes, sino por generar una serie de propiedades que no pueden ser adscritas a ningún componente en particular. Cualquier modificación en los rasgos de un componente afecta de inmediato a la totalidad de la dinámica del sistema.

El ser humano puede concebirse como un sistema, el denominado sistema inteligente. En su proceso constante de autorregulación influyen gran cantidad de factores, muchos de ellos muy difíciles de ser aislados. Su base genética, el ambiente familiar, la nutrición, los hábi-

tos de vida, la personalidad del sujeto, las maneras de vivir sus emociones, las relaciones humanas... y un largo etcétera afectan a todo el sistema logrando que esta persona se sienta dichosa, reglada por el don de la vida o por el contrario desgraciada y hasta enferma. ¿Dónde reside el punto de inflexión que convierte a las personas en dichas o desgraciadas? Resolver este problema requiere necesariamente de un planteamiento sistémico que aborde toda su complejidad.

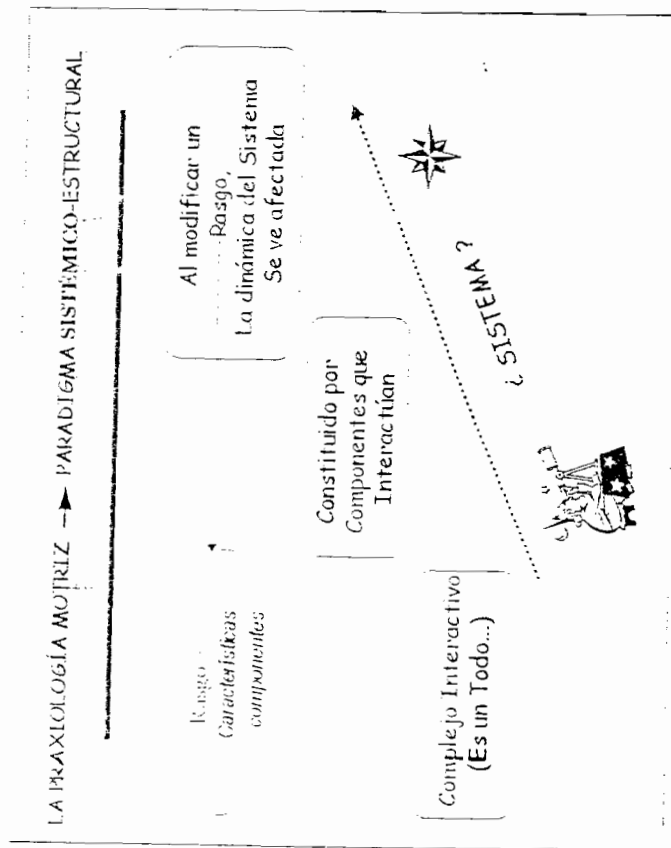


Figura 8: Concepto de sistema.

Así mismo, el planeta Tierra también funciona como un sistema, en donde todas sus criaturas vivas así como los materiales inanimados, cumplen muy diversas funciones dentro de la totalidad, pero todas ellas necesarias para su adecuada regulación. Cualquier catástrofe o modificación de sus constantes vitales obligan al planeta a un

proceso adaptativo y a una serie de respuestas para seguir autorregulándose (Lovelock, J. 1993). Nada ocurre por contingencias del azar en los procesos complejos, sistémicos, o al menos el capricho del azar osenta un protagonismo mucho menor que la necesidad de adaptación y supervivencia de los sistemas. Los bosques tropicales son necesarios pues mediante su capacidad para evaporar agua a través de sus hojas, consiguen mantener los ecosistemas tropicales húmedos y el planeta frío, con la temperatura adecuada para hacer posible la vida. Cualquier modificación de los componentes que configuran el planeta y de sus funciones, afectan a toda su dinámica. Este es el punto de vista sistémico, cada vez teniéndolo más en cuenta en el ámbito científico. Es una especie de cubo de Rubick, en donde al modificar la configuración de una cara con un ligero movimiento, se provoca la variación inmediata de todas las caras del cubo.

Cada modalidad deportiva o lúdica puede concebirse como un *sistema praxiológico* cuyos componentes y los rasgos de éstos difieren sustancialmente. Las relaciones que mantienen entre sí también difieren notablemente, pues se condicionan unos a otros en función de un determinado orden y jerarquía. Estos procesos no son aleatorios, sino muy al contrario, imprescindibles para que el sistema funcione como totalidad. La gama de relaciones intrasistémicas³ (binarias, en triada, envolvente...) y las características de las mismas (jerarquía, orden, prioridad...) configuran lo que denominamos la *estructura del sistema*. Un sistema constituye un proceso entendido como totalidad.

³ Las relaciones intrasistémicas hacen referencia al singular modo que tienen de interactuar los componentes entre sí. Los procesos interactivos no son todos de la misma naturaleza: existen interacciones binarias, entre dos componentes; en triadas, que afecta por igual a tres componentes o envolvente, cuando se trata de una interacción que afecta por igual a todos los componentes. Esto quiere decir que no todos los procesos interactivos tienen la misma importancia para la pervivencia del sistema, lo que señala un principio de jerarquía o de orden entre los mismos.

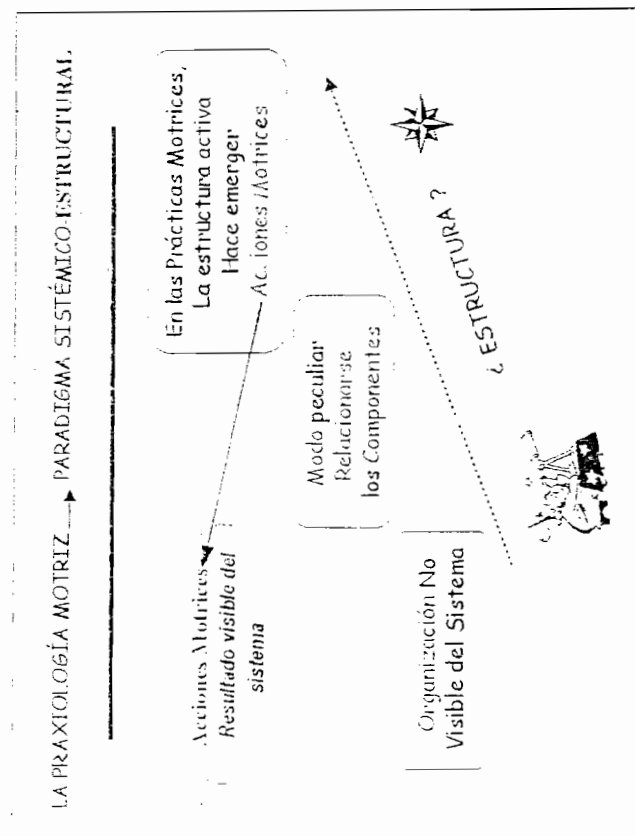


Figura 9: Concepto de estructura.

dad, la estructura en cambio, hace referencia al orden peculiar como los componentes del sistema se organizan y relacionan.

Un sistema es pues un modelo para interpretar la realidad, una especie de prototipo sobre el que se pueden llevar a cabo toda clase de pruebas, pero que no debe confundirse con la realidad misma; pues lo que se hace real, lo que se presenta ante nosotros como realidad no es nunca el sistema, el modelo abstracto, sino sus propiedades emergentes, lo que genera como sistema, su producto. Un mapa con sus indicaciones sobre curvas de nivel, meridianos y paralelos, representa un modelo de una realidad topográfica. No es el territorio, pero nos resulta de mucha utilidad para orientarnos sobre el propio terreno. Si las matemáticas pueden atribuirse el don de la exactitud es porque no son reales, pero su hallazgo supone una de las invenciones humanas más sofisticadas, y en no pocos casos nos ayudan a com-

prender mucho mejor la gran complejidad de los fenómenos que aparecen ante nosotros como reales.

Cuando observamos un partido de fútbol, lo que vemos son diferentes tipos de acciones llevadas a cabo por los jugadores intervinientes. Algunas de estas acciones son propias del juego, pues siempre que se pone en marcha el sistema praxiológico conocido como fútbol estas acciones emergen de forma ineludible. Pasar, chutar, correr dominando con los pies el desplazamiento del balón, sortear o regatear a los rivales mediante fintas para evitar perder el control del balón, avanzar con el balón hacia la portería adversaria..., son algunas de las acciones de juego que son propias del fútbol. Pero junto a éstas se dan otras muchas que les pueden acompañar pero que no se dan como consecuencia directa del propio juego: beber agua, gritar a los compañeros, insultar al árbitro, tascarse la cabeza..., se trata de acciones asociadas a las singularidades de los jugadores, pero no del juego. Del mismo modo, todas y cada una de las acciones de juego pueden realizarse, y de hecho así podemos constatar que sucede, de acuerdo con la forma peculiar de actuar de cada jugador; y en este actuar de cada jugador influyen multitud de factores que no son atribuibles al juego sino al mismo jugador, a su historia personal y a un determinado momento anímico y físico, el que se concreta en la actualidad de su jugar.

Las acciones de juego y las acciones que se dan en el transcurso del juego resultan fácilmente constatables mediante la observación empírica; pero la estructura que gobierna las relaciones del sistema se mantienen ocultas al observador, al menos de forma directamente verificable. Estas relaciones se inscriben a modo de condiciones que establecen con claridad las características de los componentes de un sistema praxiológico dado y las formas en que unos y otros van a intervenir dentro del mismo. Pero las convenciones establecidas en el reglamento no definen todas y cada una de las acciones de juego, sino las condiciones que las hacen posibles, es decir, que adquieran una determinada expresión práctica, que se juegue de un determinado modo y no de otro.

Cada sistema praxiológico es poseedor de su propio orden, de una estructura peculiar de la que se deriva una coherencia interna, una lógica o patrón de organización a partir del cual la cascada de acciones de juego adquieren sentido. La lógica interna de todo juego, deporte o situación motriz dada deviene así una precondition praxica, es decir, unas condiciones de tal naturaleza que sin ellas el juego no surge, no se configura como tal, puesto que para que la secuencia de acciones comience a desencadenarse de una determinada forma se requiere establecer previamente estas condiciones. ¿Qué sería del baloncesto si se pudiera golpear el balón también con los pies o del fútbol si se pudiera rematar con las manos? Cualquier jugador, sea cual sea su categoría y nivel de destreza y condición física, deberá adaptarse con gran eficiencia a esta exigencia inexorable, en la medida que lo considere o no, se deducirá su nivel de competencia en el juego.

La *praxiología motriz* centra su interés disciplinar en las acciones de juego, en el golpeo del balón, el regate o la falta; y no tiene en cuenta el modo peculiar que manifiesta Ronaldo en sus fintas, la originalidad de los remates de Raúl o la precisión en los pases de Guti. Estas son formas concretas de realizar las acciones que son propias de la singularidad de cada jugador. Pero cuando hablamos de la gramática del juego, nos estamos refiriendo a las leyes internas que rigen su propia dinámica, la forma genérica de jugarse, de hacerse real y prático, y a cuyas condiciones deberán adaptarse todos los jugadores. Los sistemas praxiológicos son portadores de esta gramática, de su lógica interna, y aunque lo que se vea sean acciones protagonizadas por los jugadores, éstos siguen ineludiblemente sus dictados.

La *praxiología motriz* como disciplina científica aspira a desvelar la clave oculta del juego, aquello que no se ve desde la observación directa pero que lo regula y gobierna, dado que la lógica interna de todo sistema praxiológico determina el poder de modelar y modular las acciones motrices que surgen de su seno cuando se activa.



Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física

Pierre Parlebas (Francia)

Mariano Guiraldes (Presentador)
Ruth Edelstein (Intérprete)

Queridos colegas, me encuentro muy contento de estar aquí con ustedes y cuando veo a tantos jóvenes delante de mí vuelvo a encontrarme con aquellos buenos viejos tiempos en los que yo mismo era estudiante de Educación Física. Por otra parte, a lo largo de esta charla que vamos a tener ahora, voy a darles bastante a menudo mis propias impresiones que fue para mí ser estudiante de Educación Física.

Vamos a hablar de los problemas teóricos de la Educación Física actual y fundamentalmente de la crisis actual de la Educación Física. Voy a proceder en este sentido, planteándome preguntas.

Educación Física y ciencia

La primera pregunta que se nos plantea es la siguiente: la Educación Física es una ciencia?. En este sentido, mi respuesta es categórica: la Educación Física no es ni será jamás una ciencia. La Educación Física es una práctica, una práctica pedagógica, una práctica en el transcurso de la cual ustedes, los profesores, ejercen una influencia en los alumnos que les han sido confiados. En consecuencia no es una ciencia.

Pero, puede alcanzar la Educación Física algo que concierne a las ciencias?. Si la Educación Física no tiene nada que ver con la ciencia, en este sentido, la Educación Física no tiene ningún lugar en las universidades. Si, por el contrario, tiene relaciones con la ciencia, es necesario entonces, que los estudiantes tengan una formación científica mínima. En este sentido mi respuesta es positiva. Es deseable que la Educación Física sea científica.

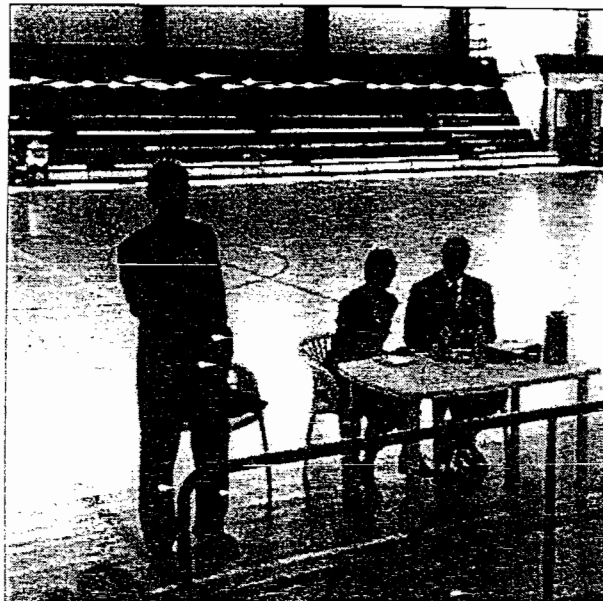
Es en cierto sentido como la Medicina: el médico no es un investigador científico pero utiliza los conocimientos científicos para curar, para cuidar al enfermo. En consecuencia, es necesario que él adquiera estos conocimientos científicos.

Lo mismo sucede con el estudiante de Educación Física. El profesor es un practicante. Pero puede estar esclarecido por los conocimientos científicos. Mi respuesta en consecuencia es clara: la Educación Física no es una ciencia pero cada vez más debe ir apoyándose en los conocimientos científicos.

Sobre este punto, cuando yo era estudiante este acuerdo no existía. Pero hoy día las cosas han avanzado mucho y en todos los países hay una investigación científica en lo que concierne al campo de la Educación Física y el deporte.

Pero esto no resolvió todo el problema, ya que se plantea una pregunta: cuáles son los conocimientos científicos que ustedes, estudiantes de Educación Física necesitan?. ¿Cómo concebir la investigación científica en Educación Física?. ¿Cómo formar a los estudiantes?. ¿Con qué perspectivas?. ¿Con qué especialidad?.

Actualmente hay dos posiciones opuestas, ustedes van a encontrarse frente a esta opción. La primera concepción consiste en yuxtaponer disciplinas científicas. Es la enseñanza que yo mismo recibí en el Instituto Nacional del Deporte de París. Los lunes por la mañana teníamos clases de anatomía; por la tarde clases de psicología; los martes por la mañana clases de sociología; los jueves, clases de estadística. En este sentido había una yuxtaposición de disciplinas diferentes.



Parlebas, Pierre (1997), "Problemas teóricos y crisis actual de la educación física", en *Lecturas: Educación Física y Deportes*, año 2, núm. 7, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com> (conferencia).

Estas disciplinas, teóricamente, estaban hechas para ser útiles. Pero yo como estudiante, jamás utilicé estos conocimientos. Las ciencias que yo utilicé estaban en el campo. Como practicante, como docente, no estaban para nada apoyadas en estos conocimientos científicos teóricos.

Lo que yo recibía en Medicina o en Psicología prácticamente no me servían de nada para enseñar el salto en alto, fútbol, natación o gimnasia. Teníamos conocimientos teóricos totalmente separados de las prácticas del campo y sin embargo, es hoy en día una concepción dominante enseñar disciplinas diferentes que teóricamente hablan de Educación Física y de deporte. Pero lo hacen desde un punto de vista que les es propio.

Yo soy sociólogo. Cuando un sociólogo habla del deporte lo hace desde el punto de vista del sociólogo. No se le puede reprochar nada. Pero el punto de vista del sociólogo no es el de un profesor de Educación Física. Diré inclusive, que no tiene nada que ver. El médico o el sociólogo describen un fenómeno de una manera neutra, sin tomar partido, no hacen progresos. En tanto que el profesor, el docente, está ahí, en el campo, con niños, con adultos, tiene objetivos. Su objetivo no es adquirir conocimientos sin obtener resultados. ¿Y resultados sobre qué? Sobre las conductas, sobre la acción sobre los comportamientos de los niños. Ahora bien, esto no se da por la yuxtaposición de psicología, de sociología, de informática.

Asimismo, hay una segunda concepción que es la que yo trato de desarrollar. Este es el planteo que yo hago. No hay contentarse con acumular en el punto de vista exterior. Es necesario impulsar una disciplina original que desarrolle lo que nosotros llamamos 'su propia pertinencia', que examine en consecuencia la práctica física desde un punto de vista motriz.

Por supuesto que podría recurrir a la ayuda de la sociología, de la psicología, de la biomecánica. Pero mi problema es elucidar lo que subyace a todo comportamiento motor, acción motriz. Tratamos de desarrollar una nueva disciplina que es la Ciencia de la Acción Motriz que a veces llamamos Praxiología Motriz, que viene de praxis (acción) y logos (discurso). Se trata de desarrollar un campo de conocimiento científico que tome como objeto el gran conjunto de las actividades físicas, que ponemos bajo la etiqueta de la Acción Motriz.

Vemos que los dos aspectos se apoyan ambos en la ciencia, pero con una gran divergencia. El primer punto de vista acumula conocimientos exteriores, el segundo punto de vista desarrolla un enfoque propio.

Actualmente, estas dos posiciones están en lucha. La que domina actualmente es la primera. Hay que decir que es la más cómoda. Porque una vez que uno es psicólogo hace psicología; una vez que uno es biomecánico, hace biomecánica. Esto es lógico. Pero es lógico en una universidad de biomecánica o de psicología. Pero no lo es en un centro de actividad física.

Yo, personalmente, digo que hay que cambiar. No hay que contentarse con puntos de vista exteriores. Hay que desarrollar puntos de vista propios. Pero esto es muy difícil para desarrollar, porque hay que cambiar de punto de vista y porque también muchas veces hay que enfrentarse con colegas de otras disciplinas. Porque el biomecánico va a decir "soy yo el que conoce de biomecánica"; el psicólogo va a decir "soy yo el que conoce de psicología".

Si, por supuesto, está bien. Pero yo les digo: con nuestros estudiantes, no se trata de hablarles de biomecánica o de psicología, sino de enseñarles lo que es la práctica de la actividad física.

Esto supone hacer nuevas síntesis. Es más difícil pero mucho más estimulante. Creo, por ejemplo, que en el campo de la investigación es mucho más interesante. Muchas veces me encuentro haciendo investigaciones sociológicas y psicológicas clásicas. Me interesa. Pero encuentro mucho más excitante el trabajar sobre la Acción Motriz. Es mucho más nuevo, se hacen descubrimientos, no se repite lo que otros ya han dicho.

En conclusión, hay que crear una disciplina nueva. ¿Es esto una utopía?. Muchos me dicen sí, esto es un chiste. Pero estas personas no conocen bien el mundo científico, porque se han creado muchas disciplinas científicas. Por ejemplo, cuando yo era estudiante, la psicología no tenía la preminencia que tiene en la calle, era una disciplina secundaria. Hoy en día es una disciplina floreciente, porque los psicólogos han sabido imponerla. Pero hay otras disciplinas que se han creado, como la ergonomía, la proxemia (la ciencia del espacio), la kinésica (la ciencia del movimiento), la pragmática (que es la ciencia que estudia las conversaciones, el diálogo, los intercambios). Estas disciplinas son todas ellas muy recientes.

En cuanto a la Educación Física tenemos que tener la audacia, el coraje de crear nuestra propia ciencia, lo cual de ninguna manera significa que hay que repudiar las otras disciplinas, en absoluto. Tenemos que seguir trabajando con los biomecánicos, los sociólogos, los psicólogos. Tenemos necesidad de ellos, sobre todo en este momento. Es necesario que constituyamos equipos de trabajo con ellos, con los estudiantes, pero con la siguiente idea: las personas que van a dirigir estas investigaciones ya no serán ni biomecánicos, ni médicos, ni psicólogos. Serán que son profesores de educación física.

Muchos no se contentarán con plantear preguntas, sino que llevarán adelante las investigaciones y ellos mismos serán los que interpretarán los resultados.

De esta manera, como se plantea la crisis actual, este primer aspecto creo que está resuelto. Todo el mundo reconoce la importancia de la ciencia, pero no estamos de acuerdo sobre el papel respectivo acordado a tal o cual ciencia. En este sentido mi posición es radical, esta forma de acumular conocimientos exteriores conduce inevitablemente a un callejón sin salida.

Aproximadamente hace un siglo que procedemos de esta manera y ya hace unos 20 años que la Educación Física está en la universidad. En este sentido, bajo este punto de vista, es un fracaso. Desde el punto de vista científico, no hay verdadera integración de la Educación Física con la universidad y con la gente. Es imposible, podemos desarrollar sociología, la biomecánica, la psicología pero no es de esto que se trata la Educación Física. Me parece fundamental desarrollar un campo de conocimiento autónomo y original para la Educación Física.

La Acción Motriz

Ustedes entienden muy bien que al hablar de la Acción Motriz tenemos el denominador común de todos los deportes, de todas las actividades físicas. Hagan danza, expresión corporal, gimnasia, atletismo, están todos en el campo de la acción motriz. La Acción Motriz es lo que da la identidad a la Educación Física; también le da su unidad y finalmente, su especificidad. Lo que hace que todas las personas que trabajan en el campo de la Acción Motriz sean llamados motricistas.

Este es el primer punto que quería abordar con ustedes. Y hay que entender bien que si vamos en este sentido todos los estudios inevitablemente van a sufrir una transformación. En las universidades francesas trabajamos de este modo. No en muchas pero sí en algunas. Por supuesto que a nuestros estudiantes le damos una formación de base en estadística, en biomecánica, en psicología. Pero desarrollamos un tronco común de base en Acción Motriz. Y es allí verdaderamente donde nuestros estudiantes aprenden su profesión, en relación por supuesto, con las prácticas de campo. Es allí donde adquieren estos conocimientos científicos que tocan muy de cerca a su formación y a su profesión.

Por ejemplo, si trabajamos en comunicación lingüística, trabajamos sobre el lenguaje. Eso no es específico para la Educación Física. Nosotros en el campo vivimos lenguajes particulares que son lenguajes gestuales, corporales. Este es el campo de la Acción Motriz. Hay que entender cómo es posible que en una cancha de fútbol, 22 jugadores se comprendan entre sí sin hablarse; cómo en patinaje artístico, los patinadores, los artistas, transmiten mensajes sin palabras. Esto verdaderamente forma parte de la Acción Motriz.

Tenemos que entender cuáles son las técnicas por las cuales este mensaje motor va a pasar. En este caso hay una multiplicidad de desarrollos científicos para desarrollar. En ese campo común de base del que les hablaba, enseñábamos algo de esto. Este tronco común puede llevar varios años. Puede tomar seguidamente el camino de la especialización, pero en lugar de dar una enseñanza fragmentaria a nuestros estudiantes, habrá una enseñanza mucho más inteligible, mucho más coherente, más unificada para transmitir las nociones de la Acción Motriz.

Los programas de Educación Física

Otro de los problemas que se plantean es la necesidad de imponer un programa de Educación Física. Es que tenemos que preguntarle a ustedes, pedirles a ustedes, nuestros profesores, que enseñen tal o cual actividad a tal edad, luego la otra y luego la otra?. ¿Todos los argentinos tienen que aprender lo mismo?. ¿Todos tienen que aprender voley, rugby, basquet, saltos?. ¿Hay un orden para seguir, o hay que enseñar lo que está de moda?. ¿O solamente lo que uno mismo conoce?.

Este es un problema importante. No sólo es un problema de la profesión sino que es un problema nacional. En este sentido también hay varias posibilidades. En algunos países hay programas extremadamente estrictos, donde todo está previsto: a tal edad, esta actividad; tal mes, tal contenido. En otros países no hay ningún programa. No sé por otra parte qué es lo que sucede en Argentina en este aspecto.

Pero en Francia este problema se plantea y esta es la respuesta que yo sugiero. Por supuesto que voy a partir del análisis de situaciones motrices. Yo digo: ustedes los profesores tienen a su disposición centenares de miles de actividades posibles. Ustedes no las conocen todas y tampoco van a poder enseñarlas todas juntas. O sea que ustedes se ven condenados a hacer una elección.

¿Qué tipo de elección?. Me parece que es importante analizar todas las actividades y extraer distintas categorías de ellas. Tratar de identificar grandes familias coherentes de actividades. Una vez que uno ha identificado grandes dominios de Acción Motriz, y éstos son suficientemente homogéneos, no vale la pena enseñarlo todo, sino tomar 2 ó 3 representantes de estas grandes familias.

Hemos analizado el conjunto de las prácticas y hemos encontrado de siete a ocho grandes dominios de acción. Esto puede servirnos como referente para la confección de programas. La idea es que los niños tendrán que tener un conocimiento general de todas estas grandes familias.

Esto supone ciertas presiones. El profesor no deberá contentarse con uno o dos de estos fenómenos. Debe abarcar todo el campo de las actividades. Pero le permite un cierto margen de elección según sea que tiene un grupo de alumnos varones, niñas, la edad de ellos, el medio geográfico en el cual se desenvuelven.

La interacción motriz

¿Cómo identificar estas grandes familias de acciones motrices?. Este es un problema precisamente de la ciencia de la Acción Motriz. No puedo por supuesto detallar esto aquí, pero sí voy a darles algunas ideas al respecto.

Hay que elegir criterios operativos, criterios objetivos. Lo que cuenta no es mi opinión sino que pongo los elementos a la crítica de los demás.

Por ejemplo, primer criterio verificable sería la interacción con los demás. Cuando en la acción motriz no tengo interacción con otros es una actividad psicomotriz, por ejemplo, el salto en alto, las barras paralelas o el potro, la halterofilia. Pero cuando hay una interacción con otros hay una transformación en la acción motriz: es una acción sociomotriz. Ven ustedes que hay una dicotomía entre la acción psicomotriz y la acción sociomotriz. Esto no es una fantasía, no se trata de mi gusto personal. Todos pueden sentirlo, observarlo. Esto constituye dos campos diferentes: el campo psicomotor y el campo sociomotor.

Pero aún así esto sigue siendo algo grosero. Por ejemplo, la interacción sociomotriz puede ser de cooperación o de antagonismo. Si tomo por ejemplo un encuentro de box o un set de tenis o un asalto de esgrima, estoy en el campo de la interacción de oposición, que se caracteriza por una acción motriz muy particular: ataque, defensa, agresividad.

Pero si considero por ejemplo una actividad como puede ser la vela o la actividad de patinaje artístico en parejas, o por ejemplo una práctica de alpinismo con sogas. Es esto una interacción motriz, pero una interacción motriz de cooperación. Hay entonces una dicotomía entre interacción de oposición e interacción de cooperación. Vemos que hay dos familias de interacción motriz muy diferentes.

Cuando ustedes tienen a sus alumnos en judo o en alpinismo, se encuentran en dos universos muy diferentes. Entonces en este aspecto, la intervención de ustedes como educadores tiene consecuencias muy variadas. Y es necesario que ustedes estén bien al tanto de cuáles son las consecuencias de sus intervenciones. Es esta la manera en que definimos las dos grandes familias de Acción Motriz.

Relación con el espacio

He hablado de criterios de interacción. Pero voy a tomar un último ejemplo: voy a tomar la relación con el espacio.

El espacio puede ser standarizado, inmóvil o estar cargado de imprevistos. Por ejemplo, el espacio de este gimnasio es un espacio standarizado. Ustedes ya lo conocen antes de entrar en el campo, no hay obstáculos, las dimensiones ya han sido previamente trazadas. Este espacio no supone incertidumbre, al igual que el espacio del atletismo o el espacio de la gimnasia.

Cuando la actividad es psicomotriz, en este caso, aumentan los automatismos motores. Las enseñanzas que ustedes transmiten son las enseñanzas automatizadas, por ejemplo el salto en alto, es una actividad muy compleja, que en el entrenamiento va automatizándose. Sucede lo mismo con las barras paralelas o el salto en largo, el lanzamiento de jabalina. Es muy diferente en lo que concierne a los deportes de vida en la naturaleza. Cuando se bajan los rápidos en un torrente, o por ejemplo al hacer esquí en nieve virgen, o cuando, o al hacer surf, tienen ante ustedes un medio que va cambiando permanentemente, con obstáculos que surgen de repente. Ustedes no pueden desarrollar esas prácticas con los ojos cerrados. Hay que tomar permanentemente información porque hay mucha incertidumbre y ustedes deben tomar decisiones y adoptar inmediatamente una estrategia. Es una acción motriz muy particular.

Ven muy bien que la conducta motriz, por ejemplo en kayak o en canoa es muy diferente del lanzamiento de bala o del salto con garrocha. Son dominios de acción motriz muy diferentes. Ustedes ven muy bien que el trabajo que hacemos es analizar todas las técnicas pero ver más allá de la técnica lo que hay de verdaderamente profundo en la acción motriz.

El espectador ve muy bien la técnica pero ustedes como expertos deben ver detrás de la técnica todos los problemas de principios de acción, de las conductas motrices de los atletas y de los jugadores. Esto supone una competencia en la acción motriz.

Hay que identificar los grandes dominios de la Acción Motriz, y hacer que los programas descansen en estos dominios, en estos campos.

Especialización o polivalencia

Otro de los problemas que se plantea es: hay que ser especialista o polivalente?. Muchos dicen: "hay que ser un experto en fútbol y nada más que en fútbol". O en gimnasia o natación. Otros dicen que hay que aprenderlo todo. ¿Dónde se encuentra la verdad?.

Hay dos problemas diferentes: para los niños y para ustedes, ustedes en tanto estudiantes o profesores. Veamos este primer caso. En Francia en cierto sentido lo hemos conocido todo. Cuando yo mismo era estudiante, queríamos saberlo todo. Practicábamos todo: pasaje de vallas, lanzamiento de jabalina, voley, vida en la naturaleza, natación en todos sus estilos, la barra fija, las barras paralelas. Era demencial. Después, seguidamente le pedimos a nuestros estudiantes que fueran hiperespecializados. La idea es que se vuelvan campeones en su especialidad. Es cierto que entre nuestros alumnos han salido muchos campeones, profesores de Educación Física. Pero está bien claro que ni la primera ni la segunda son las más adecuadas como soluciones.

Es necesario que nuestros estudiantes tengan una formación abierta. Es necesario que el profesor de Educación Física tenga un conocimiento sobre el conjunto de las distintas prácticas. Que conozcan los principios de Acción Motriz en todas las familias. Este es el tronco común de base, teórico y práctico. Pero puede muy bien ser interesante tanto para profesores como para alumnos tener una o dos prácticas dominantes y muchas veces también una especialización muy fuerte. No es obligatorio, pero puede muy bien ser interesante.

Yo creo que hay que dejarle a los estudiantes, a los profesores la posibilidad de elegir esta especialización si así lo quieren. Pero es necesario que tenga una formación científica sobre toda la extensión del campo. Es necesario que esté esta base polivalente, y para los alumnos en algún sentido de la misma manera. Cuando son muy jóvenes hay que presentarles todo el conjunto de la práctica. Y seguidamente ellos mismos podrán elegir lo que más les guste.

Los objetivos en la Educación Física

Otro problema se plantea: el objetivo del profesor de Educación Física será solamente enseñar técnicas deportivas?. Sí, digo sí, por supuesto, hay que enseñar técnicas. Sin técnicas no tenemos verdaderamente conocimiento profesional, pero sobretodo, no hay que quedarse solamente en las técnicas. El objetivo del profesor es, con ayuda de sus técnicas tocar, alcanzar la personalidad del alumno. Desarrollar su dominio emocional, desarrollar su inteligencia motriz, desarrollar sus capacidades emocionales. Por la intervención del cuerpo y de la acción se hacen surgir nuevas maneras de entrar en contacto con los demás.

Hay que adoptar una pedagogía de la educación. De esta manera los profesores se convierten en educadores.

Tenemos nosotros una oportunidad extraordinaria. Los niños y los adolescentes adoran hacer actividades físicas, por supuesto, si se las proponemos de manera agradable. Nuestro objetivo no es aprender técnicas pero sí con ayuda de estas técnicas que son indispensables, tocar, alcanzar estas dimensiones de la personalidad.

Que el niño y el adolescente experimenten el placer del actuar de la acción. El deporte, la actividad física, es una fuente extraordinaria de placer físico, es la ocasión de expandir su personalidad. Si ustedes están actualmente aquí, y si yo estoy aquí es que en algún momento todos hemos experimentado una pasión. Hemos sentido esta pasión por la actividad física. Hay que hacer que los niños sientan esta pasión por la actividad física. Es un trabajo de ustedes como educadores, pero por supuesto que para hacerlo hay que conocer muy bien su profesión y por supuesto, la Acción Motriz.

Deporte y Escuela

Me quedan sólo dos pequeños puntos para tratar. El primero: hay que enseñar solamente, únicamente deportes?. Algunos dicen: hay que enseñar solamente deportes. Otros dicen: hay que enseñar todo salvo el deporte. Mi respuesta tendrá más matices. Mi sentimiento personal es que uno no puede dejar de tener en cuenta al deporte. Los niños miran la televisión, ven constantemente los Juegos Olímpicos, los atletas, los jugadores de fútbol. No podemos privarlos de esas actividades. Pero según mi opinión, no deberíamos quedarnos solamente con estas actividades.

El deporte es un subconjunto del conjunto mayor de las actividades. Hay muchas otras actividades. Por ejemplo los juegos tradicionales, las actividades libres, actividades de juegos de países extranjeros, ejercicios gimnásticos. Todo esto según mi opinión debería ser presentado a los niños según los objetivos pedagógicos que ustedes tengan. En consecuencia el deporte forma parte del bagaje de ustedes pero junto al deporte hay muchas otras actividades físicas.

Y en último término, el profesor de Educación Física, sólo debe enseñar en la escuela?. ¿O solamente fuera de la

escuela?. Es evidente que la tarea primera que tiene el profesor es enseñar a los chicos, pero por supuesto, el profesor de Educación Física puede intervenir fuera de la escuela. Esto me parece no sólo posible sino deseable. Podemos intervenir también en los clubes, en las asociaciones, en las colonias de vacaciones, en los centros de tiempo libre. Esto le da a ustedes salidas laborales.

Nosotros como profesores, estamos muy preocupados con este tema de la salida laboral de ustedes estudiantes. Es una manera, además, muy importante de penetrar en el tejido social. Por eso es tan importante que nuestros futuros profesores tengan una formación muy sólida. Es necesario que sean capaces de analizar las situaciones, adaptarse por ejemplo, a los deportes de alto nivel, a la actividad del joven, a la práctica de las chicas, a la práctica de los discapacitados, a las actividades de la tercera edad. Para ello siempre es necesario una formación científica de base en Acción Motriz.

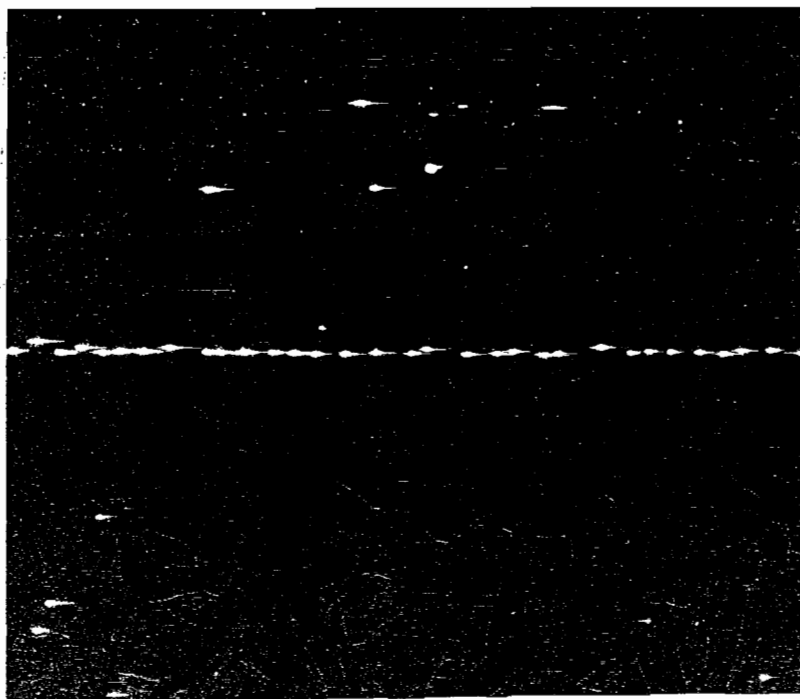
Si solamente formamos en el campo de las técnicas los profesores estarán desfasados al cabo de pocos años, porque las técnicas cambian y ya no sabrán qué enseñar. Pero si tienen una información científica sobre la Acción Motriz, podrán manejar todas las situaciones, todas las prácticas, todos los deportes nuevos que van a surgir. Tendrán los medios intelectuales, científicos, para analizarlos. Serán excelentes pedagogos, excelentes entrenadores en prácticas que ellos mismos no habrán practicado. Por eso la insistencia en esta formación científica de base para la enseñanza.

Les agradezco mucho su atención y estoy a total disposición para escuchar sus preguntas.

Revistas: Educación Física y Deportes. Año 2, N° 7. Buenos Aires. Octubre 1997
<http://www.efdeportes.com>

P.J. Arnold

Educación física, movimiento y curriculum



Arnold, P. J. (2000), "Educación, escolarización y el concepto de movimiento", en *Educación física, movimiento y curriculum*, Madrid, Morata, pp. 127-139.

TERCERA EDICIÓN



Ministerio de Educación y Cultura



Ediciones Morata, S. L.

Educación, escolarización y el concepto del movimiento

A la luz de algunas distinciones que será preciso hacer en cuanto al lugar ocupado por el movimiento en el *curriculum*, resultará útil formular ciertas observaciones preliminares sobre la relación entre educación y lo que en los últimos años ha llegado a conocerse como "escolarización"¹. Debe advertirse que en su sentido más amplio se entiende por escolarización todo lo que ocurre en una escuela, incluyendo la educación. El sentido más estricto y específico en que me propongo utilizar el término, con objeto de diferenciarlo de lo que a veces se denomina educación liberal, corresponde, sin embargo, a aquellos otros aspectos necesarios o deseables de la vida escolar que son buscados por razones más extrínsecas que intrínsecas. Se verá por eso que, en este segundo sentido más restringido, "escolarización" no es sinónimo de educación ni se limita a ésta. Mientras que la educación implica la transmisión de algo en sí mismo valioso, la escolarización supone desarrollar una actividad como medio de alcanzar algo.

El sentido básico de la "escuela" es hoy el de una institución especial creada y mantenida por la sociedad para transmitir aspectos de su cultura a la siguiente generación por medio de una enseñanza y de un aprendizaje deliberados. La justificación de la

¹ Para una introducción en este término, véase Barrow (1981, págs. 32-75).

escolarización se basa, en términos generales, en el hecho de que existan ciertas cosas que deseamos adquirir los niños o queremos proporcionarles, que no pueden impartirse tan bien en el hogar o en un entorno social amplio. Como resultado, la escuela actual, pese a las tentativas recientes de algunos pensadores radicales², sigue siendo un lugar al margen de la corriente general de la vida, nutrida por quienes en algún modo poseen conocimientos o son expertos. La clave para el *educador* en cuanto al papel de la escuela en la sociedad gira en torno a la pregunta: ¿qué valores son los más significativos? Por difícil y controvertida que sea la cuestión, puede considerarse la educación como un intento de despertar en el joven una capacidad para reconocer lo que es bueno y valioso. Conlleva la prescripción implícita de que, una vez identificados lo bueno y lo valioso, *deben* ser buscados. Claro está que lo que constituye lo bueno y lo valioso es una materia vieja y discutida³. En cuanto se refiere a la educación, sin embargo, la respuesta que proporciona este libro es que se trata de una iniciación de los alumnos en aquellos cometidos de tipo "académico" y "físico", valorados en sí mismos y de un modo moralmente defendible. Tema de los últimos capítulos ha sido lo que esto supone en relación con las condiciones expresadas. Dicho en pocas palabras, radica predominantemente en la racionalidad del conocimiento práctico, en especial en cuanto éste se halla (o debería estar) ejemplificado por la dedicación a unas actividades específicas. Así no sólo se reconoce el valor educativo de "saber cómo" actuar con competencia y comprensión en diversos cometidos culturales integrales sino el de apreciar (sobre todo cuando es lógicamente necesario) proceder de tal manera) las dimensiones morales y estéticas de lo que se está haciendo.

Se entenderá, no obstante, que, al margen de la educación, la escuela se interesa también por alcanzar otros propósitos necesarios.

² Aquí se hace referencia a pensadores actuales como Goodman (1981), Illich (1973) y Reimer (1971), que están en el centro de lo que ha llegado a conocerse como movimiento de "desescolarización". Este movimiento destaca dos ideas: en primer lugar que la educación y la escolarización no son necesariamente la misma cosa, es decir que no deben confundirse el ritual y el contenido; en segundo lugar que la institución de la escolarización, en razón de ser un proceso institucionalizado, daña el aprendizaje genuino.

³ Libro útil, que merece cierto número de filosofías educativas con referencia a su fuente de valor, es el de Bigge (1982).

Otra obra útil que compendia las diferentes posiciones de valor del proceso del *curriculum* en "educación física" es la de Jewett y Bain (1985).

rios o deseables. A estos propósitos necesarios o deseables es a los que se atribuye el término "escolarización". Por tanto, la escolarización ha de ser considerada en el presente contexto como un término general que se aplica a aquellos aspectos valiosos o útiles del *curriculum* que no cumplen necesariamente las demandas de los criterios de la educación. Subraya en particular la diferencia entre realizar una actividad por su propio valor intrínseco y emprenderla en beneficio de algo más. Mientras que la educación está asociada con la realización de ciertas actividades por sus valores immanentes, la escolarización se asocia más a la idea de efectuar dichas actividades por razones instrumentales o por propósitos marginales. BARROW (1981) reconoce que en el *curriculum* hay lugar tanto para "educación" como para "escolarización" cuando escribe:

Al formar a nuestros hijos, además de educarlos y socializarlos, hemos de tener en cuenta cual será su futuro empleo; aparte de proporcionarles una educación por sí misma, debemos tratar de desarrollar sus aptitudes y luego hacer que se correspondan con las oportunidades probables, en beneficio de su existencia y satisfacción y en pro de un fluido funcionamiento de la sociedad (pág. 59).

Lo que se hace evidente es que la escuela, como institución social, no sólo debe interesarse por la educación en el sentido de que pueda liberar, como expresa BAILEY, de "lo presente y particular" (pág. 29) por una dedicación de los alumnos con fines intrínsecamente valiosos, sino que también debe interesarse (y asumir una cierta responsabilidad al respecto) por otros propósitos necesarios o deseables como la preparación para el trabajo o la promoción de la salud. No tiene por qué existir confusión o conflicto con tal de que sigan estando claras las distinciones. Lamentablemente, no siempre sucede así; de tal modo que, a la hora de redactar los resúmenes para el *curriculum*, se superponen los propósitos y objetivos de cada uno y se suscitan dificultades y confusiones sobre lo que se pretende y el modo en que cada uno puede ser enseñado y valorado. Esto no es sólo evidente en numerosos libros de texto de "educación física" sino también en muchos resúmenes de "educación física" recientemente elaborados para los exámenes. La pregunta diferenciadora clave para el profesor es: las actividades que se enseñan ¿son consideradas en sí mismas como fines valiosos (educación) o se las estima fundamentalmente como medios para promover un propósito extrínseco (escolarización)?

Se señaló antes que un caso central de escolarización es la "formación profesional". Aquí la preocupación primaria no radica en iniciar a los alumnos en el amor hacia una actividad por sí misma, sino más bien en la idea de prepararles para que se puedan colocar más fácilmente. La esencia de esta rama de la escolarización consiste en proporcionar a los alumnos una serie específica de conocimientos para que posteriormente sean capaces de desempeñar una determinada tarea con la que ganarse la vida bien como mecanógrafa, albañil o fontanero. De este tipo son precisamente los diferentes programas aconsejados y patrocinados por la *Mainpower Services Commission* (Comisión de Servicios de Mano de Obra).

Sean cuales fueren las reservas que podamos tener de la calidad y viabilidad de algunos programas, la cuestión es que se han convertido en parte del *curriculum* porque, desde el punto de vista utilitario, se considera que sirven a un propósito necesario.

Otro caso del *curriculum* de la escolarización, a menudo asociado con el bienestar individual y social, es el de "la forma física y la salud"⁴. Con frecuencia se formula como un objetivo de "educación física". No obstante, deberá advertirse que, si la "educación física" ha de entenderse en términos del valor intrínseco de las actividades físicas, no puede referirse también, sin riesgo de confusión, al propósito que radica más allá. Uno de los problemas que plantea el uso del término "educación física" es que ésta se relaciona no sólo con la "salud y la buena forma" sino también con otros propósitos extrínsecos, aunque desables como, por ejemplo, "una preparación para el empleo saludable del tiempo libre". En razón de esta ambivalencia insatisfactoria del término "educación física", tal como es empleado corrientemente, es mejor olvidarlo, reemplazándolo por el término movimiento. La gran ventaja de este término es que permite hacer referencia tanto a la educación como a la escolarización sin confundirlas.

Quizá ya se ha dicho lo suficiente para recalcar que el lugar de las actividades físicas en el *curriculum* puede ser justificado en términos tanto de "educación" como de "escolarización". La

⁴ Muchos libros sobre educación física mencionan la salud, la buena forma o ambas como objetivos de los programas de educación física. En el nivel primario, por ejemplo, Kitchner (1985, pág. 9) considera la buena forma como uno de entre siete objetivos. En el nivel secundario Corbin y Lindsey (1983) destacan considerablemente la buena forma en sus diferentes aspectos como parte del programa de "educación física".

diferencia entre ambas radica no tanto en *lo que* se enseña como en el *cómo* y el *por qué* se enseña⁵.

El concepto de movimiento

Como se ha indicado, el concepto de movimiento proporciona al diseñador del *curriculum* la oportunidad de reconciliar las demandas de la educación y de la escolarización. Reconocer esto no significa debilitar la posición del movimiento en el *curriculum* sino, al contrario, fortalecerlo, puesto que para su inclusión no depende ya exclusivamente de una justificación educativa.

¿Cómo explicar mejor entonces el movimiento como "matéria" en el contexto de la escuela y de su *curriculum*? Me propongo tratar de responder a esta pregunta examinando las que denominaré como las tres dimensiones del movimiento. Son éstas:

- Dimensión I -- "Acerca del" movimiento
- Dimensión II -- "A través del" movimiento
- Dimensión III -- "En el" movimiento

Debería destacarse que estas tres dimensiones del movimiento no son mutuamente excluyentes. Al contrario, se superponen e interrelacionan entre sí. Aquí se separan tan sólo a fines de análisis y aclaración. En la situación escolar, esto debería no sólo entenderse sino realizarse activamente mediante un programa estructurado de trabajo.

Dimensión I -- "Acerca del" movimiento

La educación "acerca del" movimiento puede considerarse como una forma racional de indagación, interesada por responder a preguntas como las siguientes: ¿cómo está organizado el cuerpo para sostener y controlar el movimiento?, ¿qué efecto

⁵ La incapacidad de diferenciar entre educación y escolarización, entre valores intrínsecos y extrínsecos, puede determinar dificultades respecto a los propósitos y objetivos. Esto no sólo se reveló en el estudio de Kane (1976), mencionado en el Capítulo Primero, sino que sigue constituyendo una fuente de dificultades en las escuelas (y universidades) de hoy. En un reciente análisis de una subcomisión del *Schools Council* (1982, pág. 49), por ejemplo, se reconoció que existe "falta de acuerdo acerca de los propósitos y objetivos". Creo que en parte es consecuencia de lo que aquí señalo.

tiene el movimiento en el organismo vivo?, ¿cómo se relaciona el crecimiento con el control motor?, ¿cómo aprende mejor el hombre a moverse de modos diferentes?, ¿de qué manera influyen el movimiento, o su ausencia, en el desarrollo de la personalidad?, ¿qué papel desempeña el movimiento en la tarea de facilitar la interacción y la comunicación?, ¿qué puesto ocupa el movimiento en el estudio cultural del hombre?, ¿cuáles son los mejores modos de clasificar, analizar y anotar el movimiento?

Como materia de estudio, el movimiento se interesa por los desplazamientos humanos en toda su riqueza y diversidad. En la situación escolar, sin embargo, se interesará especialmente por esa familia de actividades físicas que comprenden los deportes y juegos, el atletismo, la natación, la gimnasia, la danza moderna y folclórica y las actividades al aire libre como la escalada, el remo y la orientación. Recurriendo a áreas como la anatomía, la fisiología, la física, la psicología, la sociología, la antropología, la estética y la filosofía, se puede considerar que abarca un área mixta de estudio e investigación. En el nivel de la escuela primaria o elemental el tema del "movimiento" puede ser estimado como un proyecto con referencia a los pasatiempos y juegos de las personas, del mismo modo que podría serlo un proyecto sobre los "planetas", el "mar", los "ríos" o los "combustibles". Además se pueden introducir, observar y ejercitar ideas del movimiento como correr, saltar, lanzar y recoger; o girar, volverse, encogerse y estirarse. Pero en los niveles superiores de la escuela secundaria, en donde ya se habrá asimilado un número considerable de ideas sobre las generalidades del movimiento, no existe razón para que el conocimiento acerca del movimiento no se haga mucho más discreto y parcelado en áreas especializadas de estudio como el crecimiento y el desarrollo humanos; la fisiología del ejercicio; la biomecánica de actividades específicas, el aprendizaje motor y la adquisición de destrezas, el puesto y la función de la danza en las diferentes culturas, la evolución de los juegos en la Inglaterra del siglo XIX, el deporte y el ocio en la sociedad contemporánea. Se advertirá que áreas integrantes como éstas se prestan por sí mismas a diferentes formas de estimación si esto es lo que se desea.

El movimiento como "campo de estudio" es una "disciplina" mixta y como tal se interesa por la comprensión de una "porción de la realidad: es decir, su descripción, su explicación y a veces su predicción" (KENYON, 1968, pág. 164). En cuanto que en este sentido académico o teórico el movimiento está orientado

profesionalmente hacia la educación debe, por fuerza, ser selectivo en su contenido y mostrarse atento a cambiar mejorando a las personas de algún modo en una trayectoria coherente de estudio que destaque lo que puede decirse del movimiento de una manera racional y tener la capacidad de proporcionar respuestas satisfactorias a preguntas como éstas: ¿cuáles su propósito?, ¿qué actividades deben enseñarse?, ¿qué métodos se utilizarán?, ¿cómo puede ser valorado el programa de *currículum*?

Se apreciará entonces que la educación "acerca del movimiento" se interesa predominantemente por la transmisión de un conocimiento proposicional y que es capaz de ser presentado de un modo discursivo. Es público y objetivo, en principio participativo, y por tanto comunicable. Posee el mérito de proporcionar una base teórica de comprensión que contribuye a hacer coherente y significativo lo que se observa y realiza. A este respecto conocer "acerca del" movimiento puede constituir un aspecto analítico, crítico y evaluativo de la educación del movimiento.

Dimensión II — "A través del" movimiento

La idea del aprendizaje "a través del" movimiento sigue asociándose quizá más corrientemente con el término "educación física" pero, como se ha mostrado, para que no se pase por alto la diferencia entre "educación" y "escolarización" vale más evitar el término "educación física" porque combina de un modo confuso los valores intrínsecos de actividades físicas con los extrínsecos. En los textos, la educación física no sólo es ambigua en términos de sus objetivos sino que lleva consigo un dualismo implícito que sugiere una separación de la mente y del cuerpo.

En el contexto del *currículum* escolar, la dimensión "a través del" movimiento es óptimamente concebida como instrumental en su propósito. Puede ser considerada capaz de ayudar a) en la promoción de objetivos educativos que no sean propios o b) en la promoción de otros objetivos necesarios o deseables de un tipo "no educativo". La dimensión de "a través del" movimiento es por eso adaptable y flexible. Incluso puede utilizarse de forma beneficiosa dentro de las áreas académicamente orientadas del *currículum*. Aquí supondrá la utilización inteligente de aquellas situaciones que se suscitan, o pueden suscitarse intencionalmente, en la enseñanza de las actividades físicas capaces de contribuir a la iniciación de los alumnos en lo que a veces se ha mencionado

La función referente

Se entiende mejor la función referente, como la ilustrativa, en términos de una pregunta. Examinemos la actividad de la danza. Es posible que en un determinado momento de una lección surja la pregunta "¿qué es lo que hace que la danza sea danza?" No pasará mucho tiempo hasta que surja una infinidad de preguntas más acerca de nociones como la expresión, el ritmo, la línea, la forma, la ilusión, etc. Si persisten tales preguntas es inevitable tener que referirse a esa rama del conocimiento denominada estética.

Puede suscitarse un segundo ejemplo de la función referente en el caso de los juegos. En esta situación, quizá se plantee una pregunta como "¿por qué es necesario tener reglas?" Si el educador toma en serio esta interrogante, es posible que le conduzca a una consideración del propósito de las reglas, su función y su justificación o a alguna otra cosa. Conceptos como libertad, igualdad y justicia están relacionados, ya se ha visto, con nociones como "deportividad" y "juego limpio" y son aplicables dentro y fuera del campo de juego.

De modo similar, cuando se enseñan expresamente unas actividades pensando en la promoción de los intereses de la escolarización, puede estar justificada su inclusión en el *currículum* si es posible demostrar que son los medios mejores, o al menos buenos, para la promoción de otros propósitos útiles o de algún modo, deseables. De esta manera, si se puede evidenciar, por ejemplo, que jugar al fútbol incrementa la socialización en diversos modos específicos, entonces puede afirmarse razonablemente que este deporte constituye un medio útil para mejorarla. Así, desde el punto de vista de la escolarización, el fútbol puede enseñarse y justificarse sobre la base de la "socialización" si se estima que, por varias razones, los alumnos la requerían, por ejemplo, porque carecían de experiencia social o eran antisociales.

Para el instrumentalista, lo que importa no es preguntarse si las actividades físicas son enseñadas por sus propios valores intrínsecos, de un modo educativo, sino si, como resultado de su enseñanza, pueden utilizarse para servir a un propósito necesario o deseable. Si, en otras palabras, es posible afirmar que las actividades del movimiento constituyen un excelente medio de impulsar unos propósitos de tipo "no educativo" pero justificable, entonces hay buenas razones para incluirlas, al margen de sus propios valores intrínsecos.

Como formas básicas de conciencia. Así puede lograrse relacionar la educación "a través del" movimiento con el aspecto "académico" de la educación al menos de dos modos principales:

- (I) puede ser "ilustrativa" de algo que ha surgido en otro contexto o
- (II) puede plantear problemas y cuestiones propios de imparable solución a menos que se les refiera a una o más de las formas básicas del conocimiento.

En aras de la conveniencia, denominaré respectivamente a estos dos modos principales de relacionar el movimiento con la educación, en su sentido académico, como la "función ilustrativa" y la "función referente".

La función ilustrativa

La función ilustrativa se entiende tal vez mejor en términos de la pregunta "¿cómo puedo yo, el profesor, lograr que los niños entiendan mejor lo que han aprendido en el aula a través del empleo activo de sus cuerpos o de las actividades anejas que forman una parte del movimiento?"

Es posible, por ejemplo, que puedan ponerse a prueba y hacerse más significativos para los alumnos los principios mecánicos que surgen de la ciencia, si ellos mismos o sus compañeros actúan como sujetos. En actividades como el atletismo, el buceo, los saltos de trampolín y la gimnasia, la teoría puede transformarse en práctica. La pista, la piscina y el gimnasio pueden convertirse en una prolongación del laboratorio. Al margen de la posibilidad de transformar algo inerte y abstracto en algo nuevo y significativo, el empleo activo del propio cuerpo en el aprendizaje puede tener diversos efectos capaces de contribuir al desarrollo del conocimiento y de la comprensión. Puede ayudar a "personalizar" el conocimiento⁶; proporcionar una nueva perspectiva al mismo material; iluminar y proporcionar una mayor profundidad a lo que ya se "conoce" en cierto sentido; y puede actuar como proceso secundario de reforzamiento.

⁶ Polanyi (1973) afirma que el conocimiento no es nunca impersonal ni está aislado por completo. Supone siempre una cierta participación personal.

Se advertirá, pues, que puede postularse el uso *instrumental* de las actividades del movimiento en el *currículum* como medio de:

- a) promover objetivos educativos *distintos* de los del movimiento o
- b) promover los objetivos de la *escolarización*.

Ejemplos del punto a) son:

- (I) comprensión científica;
- (II) comprensión y apreciación estéticas;
- (III) comprensión y conducta morales.

Ejemplos del punto b) son:

- (I) interacción social y socialización;
- (II) buena forma y salud;
- (III) el empleo saludable del tiempo libre.

Adviértase que el grado en que las actividades físicas pueden emplearse instrumentalmente a los efectos de los objetivos de la "educación" y de la "escolarización" dependerá siempre en una u otra medida de la intención, el conocimiento, la imaginación y la destreza del profesor. Lo que importa especialmente es que el profesor sea capaz de reconocer la diferencia entre los dos "empleos" y, si es necesario, se encuentre en posición de justificar cada uno.

En conjunto, la dimensión de "a través del" movimiento se concibe mejor como parte del *currículum* que puede utilizarse como un medio de realzar y armonizar los aspectos físico, intelectual, social y emocional de un individuo en su desarrollo, sobre todo, a través de actividades físicas profesionalmente seleccionadas y dirigidas.

Dimensión III -- "En el" movimiento

"Acerca del" movimiento se ha definido como referido al movimiento como un campo o un cuerpo teórico de conocimiento que puede estudiarse académicamente de un modo imparcial, mientras que "a través del" movimiento, se dice, guarda relación con el empleo justificable de esa familia general y de base cultural de las actividades físicas a la que, con una enseñanza inteligente, puede hacerse que proporcione valores que no le resultan necesariamente intrínsecos. En esta tercera dimensión de "en el"

movimiento el interés corresponde a los valores que son parte inherente de las propias actividades. Por expresarlo de otra manera: "en el" movimiento sostiene la concepción de que las actividades del movimiento, en especial cuando se examinan "desde dentro" o en una perspectiva de participación del agente que se desplaza⁷, resultan, en sí mismas, valiosas. Lo que las convierte en educativas es que:

- (I) se interesan por un aspecto valorado de nuestra herencia cultural;
- (II) ejemplifican un conocimiento y una comprensión de un tipo más práctico que teórico.

De ahí surge una situación o proceso educativos especialmente cuando:

- (III) se realizan y desarrollan por sí mismas y no en función de los beneficios externos o extrínsecos que puedan aportar intencionalmente o no;
- (IV) se enseñan de un modo moralmente aceptable.

Una educación "en el" movimiento como una vida buena será una vida "mixta". Comprenderá cierto número de actividades físicas intrínsecamente valiosas, reconocidas como tales no sólo en un sentido "objetivo" sino también "subjetivo". Deben considerarse valiosas tanto por otros como por los participantes. Hallarse en una situación educativa no es simplemente cuestión de realizarlas de una manera formularia y prudencial sino de comprometerse en la tarea porque ésta se muestra significativa y satisfactoria.

Debe aclararse que, aunque la educación con relación al concepto de movimiento se explica, en parte, por referencia a las dimensiones del "acerca del" y "a través del" movimiento, ninguna se interesa fundamentalmente por el movimiento como una familia de actividades y procesos cargados de significado que son de interés en sí mismos y que merece la pena realizar por los valores que intrínsecamente contienen y las fuentes de satisfacción que proporcionan. No es tampoco que las dimensiones del "acerca" o del "a través" sean irrelevantes o estén desconectadas de la noción del "en el" movimiento. Al contrario e inevitablemente, ambas lo alimentan y, en sus diferentes maneras, contribuyen a iluminarlo. Por tanto, las tres dimensiones del concepto

⁷Para una explicación más profunda de lo que aquí se da a entender, véase mi libro *Meaning in Movement, Sport and Physical Education* (1979b).

del movimiento no están separadas sino relacionadas funcionalmente. Cada dimensión no excluye a las otras sino que las solapa y se ensambla con ellas. El concepto del movimiento es mutuamente reforzante e interdependiente. Como un triángulo, posee diferentes puntos de importancia que destacar en distintos momentos. Si sólo se concibiese el movimiento en términos intelectuales o pudiera formularse proposicionalmente, constituiría tan sólo una tarea académica aislada y desencarnada. De manera similar, si se considerase el movimiento sólo como un medio de servir a unos fines diferentes de los propios, seguiría siendo puramente instrumental por su carácter y no merecedor por sí mismo de ser educativo. Para captar de un modo adecuado las implicaciones del concepto del movimiento en el *curriculum*, tiene que ser considerado no sólo como un campo de estudio y poseedor de un valor instrumental, sino como un grupo valioso de actividades físicas que es preciso acometer por su propio valor intrínseco.

Se advertirá que aunque "en el" movimiento se relaciona ampliamente con "saber cómo", emprender unas actividades físicas y familiarizarse de un modo vivo y directo con ellas, el que se mueve, que es el autor de sus acciones de movimiento, puede enriquecer y lograr una mayor comprensión de lo que hace mediante un conocimiento de "lo que sucede", del mismo modo que puede contribuir a entenderlo por obra de una apreciación instruida de los medios apropiados. No existe así una división artificial y tajante entre las dimensiones. La noción de "en el" movimiento sin el empleo de algún conocimiento racional resultaría intelectualmente vacía, del mismo modo que sin cierta utilización del movimiento como medio no conseguiría alcanzar algunos de sus objetivos.

Por tanto, la noción de educación "en el" movimiento no es una entidad aislada ni separada. Aunque destaca el hacer de la persona que se mueve, lo relaciona con y aprovecha las otras dimensiones en diferentes momentos y en diversos grados según sea la situación. No obstante, reconocerlo no es menoscabar el concepto del movimiento como una familia de actividades importantes a las que puede consagrarse significativamente una persona sin ninguna otra razón que la de considerarlas merecedoras de ser emprendidas. Para cualquiera son potencialmente y en sí mismas interesantes y satisfactorias. Permiten a la persona en cuestión actualizar sus dimensiones físicas en la forma de unas capacidades desarrolladas, de unas realizaciones diestras y de unos

logros objetivos que son en sí mismos valiosos. Proporcionan ejemplificaciones encarnadas de la herencia deportiva y coreográfica de una cultura que no aborda ninguna otra materia del *curriculum*. Al cumplir sus propias reglas internas, sus normas y tradiciones peculiares, en sí mismo y por sí mismo, educativo. Una iniciación en los casos paradigmáticos del movimiento, tanto si se trata del deporte, la danza o las actividades al aire libre, resulta esencialmente valiosa y, por ello, debería formar parte de cualquier *curriculum* escolar. Lo que les proporciona su importancia y singularidad es que son actividades culturalmente significativas y orientadas físicamente, interesadas por una racionalidad de un tipo más práctico que teórico y capaces de proporcionar a quienes las realizan diversas satisfacciones intrínsecas así como cierto número de beneficios extrínsecos y no buscados.

El movimiento y su lugar en el *curriculum*

Se resume ahora la argumentación en favor de la inclusión del movimiento como "materia" del *curriculum*, prescribiendo de las razones prácticas y administrativas. Los argumentos son los siguientes. En primer lugar los avances recientes en la articulación del movimiento como "campo de estudio"⁸ están ahora suficientemente bien establecidos para ser considerados como un área de interés académico y merecedora por sí misma de estudio. En segundo lugar, es posible justificar el movimiento sobre una base instrumental si puede mostrarse que también se cumplen otros fines educativos o deseables. En tercer lugar, las actividades del movimiento, en especial quizá las denominadas deporte y danza, son una parte valorada y constituyente de nuestra cultura y, como tal, deben ser transmitidas cuidadosamente de una generación a la siguiente. En cuarto lugar, el movimiento, al margen de la dotación de tipos distintos de significados contextuales integrales, físicamente exigentes, cargados de destrezas y basados en la acción, es la única área del *curriculum* que se encuentra directamente interesada por aquellas experiencias de desplazamiento que forman parte integrante de lo que tiene que ser una persona.

⁸ Para un resumen útil de la gama de disciplinas y temas abarcados por esta frase, consúltese Brooks (1981). Véanse también textos generales de introducción como los de Barrow (1983), Bucher (1983), Larson (1976), Nixon y Jewett (1980), Rivenes (1978) y Gensemer (1985).

Santiago
Coca

EL HOMBRE DEPORTIVO

Coca, Santiago (1993), "El hombre físico", en *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza, pp. 289-326.



CAPÍTULO 7

El hombre físico

Punto de partida

A vueltas con el lenguaje

A lo largo de este libro hemos insistido, e insistiremos, acerca de la importancia que reviste el lenguaje sobre el *hombre deportivo*¹ cuando se trata de fijar tanto sus contenidos, referencias o significados, como la forma o expresión que los manifiesta. Imposible de todo punto prescindir del lenguaje para darnos a entender y más aún en un campo semántico como el que abordamos, el del hombre deportivo, sometido a mil y una sutilezas y nunca definido aún del todo entre nosotros, los que estudiamos el fenómeno deportivo, al no ponernos de acuerdo sobre si lo que tracemos entre manos es de verdad un modelo filosófico digno de ser tenido en cuenta, una antropología «sui generis», una mera lucubración sobre fenómenos sociales sin apenas entidad científica o una especulación que no fundamenta siquiera una teoría y mucho menos una ciencia.

Decimos todo esto porque al asomarnos en este momento al capítulo del *hombre físico*, el manejo o manipulación del término «físico» puede conducirnos a un callejón sin salida, a una polémica furibunda, a un aplauso arrebatador o a no sabemos qué conclusiones ridículas.

Cada uno, cada escuela, cada cultura, cada institución de las que entienden sobre las fronteras, sobre los antecedentes, sobre las connotaciones o sobre las consecuencias de este término esgrimen argumentos definitivos para probar la bondad de sus ideas. Y está muy bien esta disparidad de criterios que acrecientan la amplitud de las perspectivas desde donde mirar el ámbito de lo «físico», porque estamos frente a uno de esos términos prolíficos, de exuberancia casi ilimitada, que han ocupado la mente humana, al menos la del hombre occidental, desde los tiempos primeros de la historia de la filosofía.

El concepto de lo físico

Digamos desde este momento que nuestra investigación sobre el término de lo físico o sobre su alcance filosófico no gira sobre sí mismo, y que no pretendemos un estudio monográfico sobre su particular estructura a partir del momento en que los pensadores presocráticos le tuvieron en el punto de mira de sus idearios y definiciones. Sabemos que merece la pena ocuparse de este asunto en exclusiva, pero a nosotros nos interesa seleccionar aquellas visiones que al retener particularmente una cierta comprensión del término *físico* — cada autor lo lleva a cabo conforme a sus propósitos¹ —, nos proporcionan ahora la posibilidad de quedarnos con ellas o de rechazarlas a nuestro antojo.

Digamos, para empezar nuestro discurso, que al establecer PLATÓN en su «Cratilo»² la relación que media entre el lenguaje y las cosas, busca el logos, aunque no lo encuentre allí, entre el concepto de la «nómos» (la ley es la que establece el sentido) y el concepto de la «fisis» (la naturaleza de las cosas). Sin entrar en otras disquisiciones, tendríamos así aclarados varios desenlaces: el lenguaje como preocupación filosófica había encontrado en PLATÓN su primera piedra — esa fijación lingüística de la que al principio de este capítulo hablabamos — y su invocación a la «fisis» no no designaría de *naturaleza de las cosas*.

Un significado de *físis* que los pitagóricos, por poner un ejemplo, no aceptaron, puesto que ellos aspiraban a ese término *la naturaleza de la razón*, ni los sofistas que se apoyaban en el *convencionalismo* para que las palabras, amparadas en la ley, se mostraran consistentes³.

En apenas tres citas hemos descubierto el ancho mundo de las teorías y de las valoraciones filosóficas sobre un término, el de *físis*, que no conseguía poner de acuerdo a quienes se acercan a su reducida. Por nuestra parte nos quedamos, en una primera aproximación, con el significado de *físis* como *naturaleza humana* o como sinónimo de la *génesis de lo primitivo* que de esta forma se entendía conforme al pensamiento de los antiguos⁴.

De todas formas, la traducción por *naturaleza humana* del término *físis* dejaba, solo ella, sin resolver la concepción global del hombre físico del que habíamos.

Otra cosa es la interpretación que ARISTÓTELES⁵ ofrece del concepto de la «física» que tiene por objeto el estudio de los *entes móviles*. Afirmación que compartimos al establecer nosotros como punto de partida de nuestro trabajo la existencia del *hombre en movimiento*, el hombre kinético, a cuyo alrededor formulamos todas nuestras teorías. ARISTÓTELES afirma que los entes naturales, los que son tales sin necesidad de la invocación a ningún artificio, son conocidos así por cuanto tienen y manifestan una naturaleza, una *físis*, que debe entenderse como el *principio*

del movimiento. A continuación explicará que el movimiento como actualidad de lo posible en tanto que posil le determina el paso del ser en potencia al ser en acto. Pero al margen de todas estas reflexiones sobre la *físis* bastará retener, en favor de nuestras tesis sobre el hombre deportivo, esta definición de la naturaleza como fuente del movimiento.

Contemporáneo de Platón fue HERÓDICO⁶, un atleta que abandonó por lesión la práctica deportiva y se dedicó a la medicina, llegando a crear, según Plinio, un método, la *gymnasia curativa o yatrapiática* — término que asocia el término «iatros», médico, y el término «aleiptes», masajista —, que curaba por el hecho de seguir o conservar la vida conforme a la *naturaleza*, la *físis*.

No queremos pasar por alto la oferta curiosa que el autor del artículo, al que nos referimos en la cita sexta, nos propone a todos los estudiosos del deporte: la utilización del término *fisiografía* como derivado científico de esta preocupación por el ser del hombre deportivo según las propuestas de Heródico, a quien reconoceríamos como el «primer educador físico históricamente comprobado».

En la misma línea de afirmación de lo *físico* como raíz del vitalismo humano destacaríamos las doctrinas médicas de HIPÓCRATES, GALENO o CLAUDIO⁷, para quienes la salud estaba íntimamente vinculada al *ejercicio físico*. Es más, para GALENO en concreto y según la interpretación que a tal efecto nos proporciona el profesor LAIN ENTRALGO: «en la naturaleza del hombre alcanza la *físis* la más alta y admirable realización visible ... porque el cuerpo del hombre es la epifanía o mostración de su *físis propia* ... sabiendo que la vida es una de las más esenciales notas de la *físis*...»⁸.

Si quisiéramos reducir lo anteriormente expuesto a una sola frase, nos sumaríamos al pensamiento de Julián MARTAS, para quien la *físis*, entre los griegos, vendría a ser «el esquema general, el modelo de la interpretación» que aludiría al supuesto de que todas las cosas «proceden por generación de un fondo primario al cual se reducen en virtud de su radical identidad»⁹.

Y para cerrar esta primera parte que hemos dedicado al concepto de la *físis* según las ideas originarias del mundo griego destacaríamos, de la mano de FERRATER MORA¹⁰, algunas de las conclusiones que a nosotros nos interesa poner de relieve frente a la forma de ser del hombre deportivo:

—*físis* como término derivado del verbo producir, crecer, engendrar o formarse (en griego «fito»), nos acerca a un concepto de naturaleza viva, dinámica, asomada a un futuro que está aún por hacerse y que nos permite incorporarlo al quehacer docente de la *educación física* cuando en su momento planteemos las cuestiones pertinentes a este asunto.

—*físis* como término proveniente del verbo nacer, empezar, ser pro-

ducido (en latín «nascon»), que nos lleva a explicar su traducción al español como *naturaleza* y que nos proporciona las mismas garantías semánticas que su versión griega.

physis como sinónimo de todo aquello que surge en ese nacimiento, sean *cuiddades innatas o propiedades* que le caracterizan, y a las que necesariamente tenemos que aludir cuando señalamos esa realidad nueva.

physis como *principio* de una realidad que aparece.

physis como *proceso* de ese nacer, como *movimiento* o fuente de todo

ser.

physis como término indicativo de lo que niega toda realidad convencional y que afirma *lo que le es propio* al ser del que hablamos.

Todas estas matizaciones refrendan, por el momento, el significado que de nuestra parte reconocemos al término de *lo físico* y sobre las que de nuevo insistiremos al tratar los problemas del *hombre físico*.

Junto a estas denominaciones de lo «físico», que por supuesto no agotan su calidad semántica, anadiremos otras versiones que han sido utilizadas por distintos autores o épocas y que han servido para fundamentar diversas teorías sobre la educación física¹¹:

lo físico entendido como la *apariencia*, la exposición, de cualquier persona que es reconocida en virtud de su fachada.

lo físico como lo opuesto a *lo espiritual* o a lo que el ser humano entiende como su interior, su alma, su mente, su intimidad, su psiquismo.

lo físico explicado desde una perspectiva *organicista* que reclama de la biología sus fuentes más precisas.

lo físico valorado como *simple movimiento* o identificado con la *conducta motriz*.

No negamos, ni mucho menos, el valor científico de cuantas respuestas acabamos de proponer. Es más, se mantienen como referencias inexcusables en todo este proceso revelador de la esencia de *lo físico*. El hecho de que nosotros nos despreocupemos de ellas obedece tanto a preferencias personales de índole metodológica, que en nada alteran su consistencia científica, como a formas de pensar acerca del hombre deportivo que tampoco desvirtúan los contenidos a los que esas teorías se refieren.

Preferimos destacar, junto a otras definiciones ya admitidas, otras explicaciones filosóficas sobre la naturaleza o sobre *lo físico* que si bien no tuvieron en cuenta, en el momento en que fueron expresadas, el mundo deportivo, nos ayudan a esclarecer aún más, desde nuestra perspectiva, esa dimensión física que reivindicamos como parte esencial de nuestras opiniones en favor del hombre deportivo. Nos referimos a dos autores: a Jaime FERRARI, en su «Filosofía fenomenológica de la naturaleza», y a Xavier ZUMARI, en su tratado «Sobre el hombre».

FERRARI¹² es muy explícito al afirmar que para entender las cues-

tiones que se refieren a la naturaleza es preciso adoptar, en primer término, una postura comprometida, de «comunidad con nuestro ser mismo», porque ni somos meros observadores de la naturaleza como si todo lo que no somos nosotros constituyera un ser *neutro*, ni somos definidores de esa misma naturaleza como algo necesario pero que seguiría siendo ajeno por completo.

Si de verdad nos preocupa *lo físico* como entidad que sustenta el esfuerzo pedagógico al que vamos a conducir al hombre deportivo, deberíamos interesarnos, esto es comprometernos, no sólo desde la vertiente especulativa del término, sino desde su explicación *humana total*, criterio éste que ya está manifestando hasta qué punto la exigencia de una correcta educación física implicará al hombre deportivo.

Por otra parte, el concepto de naturaleza no se circunscribe a la sinonimia estrictamente *física* del término, sino que ampara otras valoraciones, por ejemplo, la sensible, la científica, la inteligible, con las que completar la definición adecuada de esa naturaleza humana que así queda enriquecida. Al no circunscribirse ese concepto de lo físico a la pura inmediatez de su presencia ante los ojos de cualquier persona, y adentrarse en otros campos del saber o del sentir humanos, nos obliga a crear un meta-lenguaje, una *metafísica* en el más amplio sentido de la palabra, que nos abrirá otros horizontes.

Ya no sería *lo físico* un punto de partida, ni un proceso, ni siquiera la exclusiva manifestación externa de una realidad, sino el compromiso que frente a él adquieren quienes lo miran, lo sientan, lo estudien, lo expliquen o lo transformen en objeto formal de cualquier ciencia. Diríamos que esa realidad física se hace persona, cobra relieve humano, al incorporarse en la forma de ser de quienes con él conviven.

¿Y no estaremos llegando a un cierto concepto de educación física que empezaría por apropiarse el maestro de la realidad física y total del alumno que físicamente está delante de él y que se mueve frente a él y que da señales de vida moviéndose? No nos cansaremos de repetir que el hombre físico, sujeto de la educación, no reclamará el cuidado de su físico, sino el de su *totalidad humana que se revela mediante el movimiento*.

En este supuesto docente, lo físico se traduce en lo meta-físico, y el valor fenoménico de esa realidad, es decir, lo que se está revelando como movimiento, reside en la carga humana que lo sustenta. No sólo será digno de consideración ese gesto revelado, sino la interpretación que como pedagogos o científicos sepamos dar a esa aparición de lo humano en forma de movimiento. En cada momento *de ese moverse lo físico* está comprometido todo el hombre deportivo.

También ZUMARI¹³ se muestra sumamente explícito al exponernos su pensamiento sobre la realidad humana, claridad que nosotros aprove-

chamados para cotejarla con la percepción de lo físico. Aquí destacaremos algunos de sus observaciones:

«El carácter abierto de dicha realidad humana. Y a nosotros nos interese acentuar esa *apertura* de lo humano que se revela a través de lo físico, para que comprendamos casi de inmediato la riqueza que allí se encuentra».

«El carácter *convivencial* de la realidad humana que favorece la inserción de lo físico en medio de la trama social en la que está comprome-

tido. «El carácter *expresivo* de la realidad humana, esa fuerza personal con que lo físico reclama la atención de todos y que constituye una de sus señas de identidad más cualificadas».

«El carácter *vital*, diremos nosotros *dinámico*, de la realidad de lo físico, que se proyecta al futuro con todas las garantías de una libertad que pone en juego a su vez todos los resortes humanos. Y quien dice dinamismo dice creatividad, dice futuro, realidades sobre las que también hemos hablado en capítulos anteriores».

Finalmente, el carácter *situacional*, esas coordenadas de tiempo y de espacio dentro de las cuales se moviliza la realidad humana, lo físico del hombre deportivo, que por pertenecer a ese aquí y a ese ahora, se realiza en cada instante con toda su fuerza».

La actividad física y conceptos afines

Al aplicar el término *físico* o su transcripción española *físico* al mundo del hombre deportivo, no podemos por menos de tener en cuenta la pluralidad de connotaciones que acarrea, más veces usadas como derivaciones lingüísticas inmediatas y otras veces como aplicaciones o equivalencias más o menos acertadas.

Están hoy día tan manoseados los calificativos «de lo físico» en su referencia «a lo deportivo», que uno no sabe, mientras se ejerce por ejemplo en un gimnasio o corre por el campo, si está haciendo deporte, ejercicio físico, actividad física, cultura física, preparación física o qué tipo de dedicación corporal que merezca el derecho a ser considerada como tal variante de *lo físico*.

Pejamos constancia del empleo de estos términos sin entrar a discutir la primacía de unos sobre otros. Los enumeramos simplemente en el convencimiento de que en torno a ellos se pueden establecer varios trabajos de investigación muy sólidos. Baste decir que su uso obedece a múltiples factores sociológicos, culturales, semánticos, deportivos, que aportan un gran número de claves científicas para comprender, entre otros argumentos deportivos, la teoría y la ciencia del entrenamiento, el

desarrollo y el aprendizaje motor, la kinésica, la movilidad, la motricidad o la psicomotricidad. Los citamos ahora:

Actividad física, aspecto físico, presencia física, forma física, educación física, preparación física, cultura física, ejercicio físico, educación corporal, gimnasia y todas sus aplicaciones, ginnástica, iniciación deportiva, educación física de base, recuperación física, deporte, ejercicio corporal, adiestramiento, mantenimiento físico, movimiento físico, tono físico, condición física, esfuerzo físico, desarrollo físico, expresión corporal, estructura física, sistema físico, aptitud física, recreación física.

Sin miedo a equivocarnos, diremos que tan pronto como mencionamos al hombre deportivo, cualquiera que sea su presencia en el mundo, estamos actualizando el término de *lo físico*. Que nosotros lo apliquemos y lo reduzcamos en este capítulo a su interpretación educativa no le resta ni un ápice de aquella virtualidad generosa con que anteriormente lo contemplábamos.

La educación física a debate

Preámbulo para una discusión

No pretendemos abrir un debate sobre la educación en el sentido convencional de los términos empleados: debate como controversia, educación como acción de educar y educación física como sinónima de varias apreciaciones que luego expondremos. Únicamente expresamos con el título que nos sirve de reclamo para este capítulo la importancia que «la educación del hombre moderno»¹⁴ reviste en gran número de países, así como la dificultad que el fenómeno educativo entraña al ser «al propio yo que se siente comprometido e implicado»¹⁵.

Si hemos aludido a una posible discusión acerca de los temas educativos es porque también en el ámbito de la *educación física* —y no podía ser de otra manera— tiene lugar un debate que no cesa —y es bueno que lo haya—, que lo mismo se cierna sobre el título que la contempla, ¿está justificado el llamarse educación física?, que sobre los modos de llevarla a buen puerto. Se trata de uno de esos términos, el de la educación física, que se aceptaron en un momento determinado, que se consagraron como un referente que aglutinaba muchos esfuerzos científicos y que a medida que ha pasado el tiempo suscita debates encontrados en busca, precisamente, de algún otro calificativo con que acompañar al sustantivo «educación» o de algún otro sustantivo que prescinda de lo que por ahora constituye este término educativo.

No olvidemos la variedad de palabras que en torno a *lo físico* empleábamos, ni tampoco la insistencia con que algunos autores buscan

desarrollo de sus posibilidades y de relación social con especial atención a sus capacidades físicas de movimiento y expresión»¹⁶. descubriremos que nada justifica el fin de este proceso coincidiendo con su formación y años escolares. Nosotros aceptamos el reto de la educación física que contempla a todo el hombre, atendido desde su expresión motriz, y a todo el tiempo del hombre, entendido dentro de las respuestas concretas motrices con que cada uno sea capaz de estar instalado en su vida.

De todas formas, el hecho de que la educación física entre a formar parte de los programas educativos no es para echarlo en el olvido. Porque una cosa será reconocer que entre nosotros, en nuestra historia de la educación, «uno de los más tristes aspectos que ha tenido el movimiento en pro de la educación física haya sido su autodefensa como asignatura en los programas escolares»¹⁷, y otra muy distinta prescindir de esos momentos obligatorios, sistematizados como asignatura, que nos permiten todavía reavivar expectativas de un trabajo presente bien hecho y de unos hábitos futuros de conducta inolvidables.

Todos los avatares que presiden la historia de este binomio «educación física» —término y concepto que ocultan curiosísimos y nunca del todo olvidados odios y amores—, nos proporcionarían datos más que suficientes para un estudio monográfico que por el momento dejamos en suspenso. Vayamos al contenido más cabal, el más cercano a nosotros, al que aluden esas dos palabras, ya clásicas, *educación física*.

Según leemos en el «Manifiesto mundial sobre la Educación Física» del año 1971, «la educación física es la parte de la educación que utiliza de una manera sistemática las *actividades físicas* y la influencia de los agentes naturales aire, sol, agua ... como medios específicos»¹⁸. De ahí que sea la «acción física» el medio educativo privilegiado, porque promete al ser en su totalidad. Según esta declaración, que propone como objetivos particulares «un cuerpo sano y equilibrado, la adaptación a las actividades de la vida ordinaria y la moralidad en acción», los contenidos de la educación física son fundamentalmente los que se derivan de la acción física o, como lo hace notar en otro momento, «el ejercicio físico o actividad física sistemática concebida para ejercer, educar, entrenar o perfeccionar».

Con tal de estar animados de «una intención educativa», las distintas modalidades físicas que puedan inventarse tendrán cabida en este supuesto de la educación física, sean juegos, deportes, deportes-juego o cualquier otra forma de compromiso corporal y total de la persona que se ejercita. Ya disponemos, en este caso, de los primeros contenidos de la educación física catalogados finalísticamente en un sentido educativo.

Si nos atenemos a la «Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte»¹⁹, redactada el año 1978, encontraremos asociados los dos términos y los dos conceptos, *educación física* y *deporte* que ya aparecen

una **C**l enominación que englobe todas las ciencias que se ocupan del hombre **E**o movimiento. Y no es de extrañar toda esta poética puesto que **actúa** **E**mente sucede algo parecido en el campo de numerosas ciencias humanas que con el desarrollo tecnológico, por ejemplo, se han diversificado **E**o proliferante y reclaman un enfoque más específico de sus preocupaciones académicas.

Eor consiguiente, que ahora digamos que la educación y en particular la **E**ducación física autorizan un debate profundo, ni va en desdoro de la **E**storia histórica de **lo físico-educativo**, ni ridiculiza la situación de **ficada** por la que están pasando los estudios propios de **la educación física**. Y por supuesto tampoco estamos de acuerdo en la necesidad de prescindir de toda esta historia en un inútil borrón y cuenta nueva.

Contenidos de la educación física

Aquí partimos de un supuesto ideológico y metodológico, que es al mismo tiempo un compromiso vital, la *educación física* es ante todo educación y por lo mismo interesa a *toda el ser humano*.

No admitimos que se identifique a la *educación física* como una *asignatura*, cuyo aprobado permita a los niños seguir escalando posiciones en los distintos niveles de su aprendizaje oficial en la escuela antes de incorporarse a su trabajo o a su integración en la universidad. La educación física no está asimilada ni a un tiempo escolar ni a un tiempo vital. Es decir, entendemos que la educación física es ante todo un *proceso* que tiende a perfeccionar al ser humano revelado, vivido, expresado, a través de sus capacidades físicas de movimiento, y que como tal *ser* *kínético* seguirá manifestándose así hasta el final de sus días. La educación física entraría, así, a formar parte del concepto de *educación permanente* y no se vería forzada a interrumpir su virtualidad creativa de mejora del ser humano poco menos que por decreto es decir, cuando el niño alcanzara por sus años juveniles el momento de abandonar la escuela.

Eo malo de este asunto, o lo convencional de este asunto como de otros muchos, es que por diversas razones hemos establecido límites a la educación **E**ducación con mayúsculas del ser humano—, y con el paso del tiempo nos hemos visto obligados a recuperar esos paréntesis, esos silencios, aprovechándonos de la jubilación y de la vejez. Y habíamos de la educación de adultos como una oferta convencional, optativa, que «cae bien en la opinión pública», pero que no aborda en toda su magnitud el reto serio de la educación permanente.

Si aceptamos la definición que expuso en su día CACCIARI sobre la educación física: «proceso o sistema de ayudar al individuo en el correcto

así es) el título de dicha declaración. Maridaje que intenta echar por tierra el antagonismo creado entre ambas realidades y que tanto daño ha producido y produce aún al hombre deportivo.

La educación física y el deporte quedan emparejados en un intento de valorar su práctica como un derecho fundamental de la persona, como un elemento esencial de la educación y como respuesta a unas necesidades concretas tanto individuales como sociales. Recalca sin lugar a dudas su «importancia social, su finalidad humanista y los valores morales que encierran». No contempla, al margen de estos criterios finalísticos, ninguna formulación específica sobre los contenidos de la educación física.

La pregunta que surge, mientras leemos estos documentos, es la de si es posible o si es conveniente mantener viva la discusión sobre unos determinados contenidos de la educación física en cuyo entorno se mueven muchos y enfrentados intereses particulares o de escuela. ¿No sería más acertado entroncar esa educación física en medio de las ciencias de la educación y permitir que sus contenidos respondieran, por elevación creativa de criterios pedagógicos y sociales, a los cambios que vive nuestra sociedad?

Es decir, ¿por qué reclamar parecías exclusivistas de la actividad física humana para etiquetarla luego como típicas de la educación física, dejando al margen otras demandas físicas y sociales que constituirían de igual manera, o mejor aún si cabe, el objeto formal de esa ciencia llamada educación física? Por ejemplo, al darnos cuenta de que la danza no constituye por el momento uno de los contenidos específicos de la educación física, nos preguntamos, entre sorprendidos e ignorantes, ¿por qué este vacío? ¿Es que acaso la danza no es una actividad física, una acción física, un ejercicio físico... cuya incorporación a un régimen académico, desde una intención educativa, no respondería a cualquier expectativa docente?

¿Entonces por qué nosotros hemos escogido este apartado, el de los contenidos de la educación física, como merecedor de una atención por-menorizada? Simplemente para someterlo a revisión crítica y porque aún demuestra su pujanza en algunos sectores de la educación. Es más, algunos autores, empeñados en un esfuerzo por otra parte loable de taxonomía, mantienen incluso una visión reduccionista de estos contenidos.

Nos remitimos, para entender estos supuestos académicos, a la clasificación que Vazquez presenta²⁰, recordándonos que esos esfuerzos se reducen a tres «corrientes que contribuyen a la renovación de la educación física, al tiempo que dan testimonio de su riqueza y falta de unidad: la educación físico-deportiva, la psicomotricidad y la expresión corporal».

Educando al hombre físico

Este es nuestro compromiso de ahora, contrastar el modo físico de ser el hombre deportivo como tal ser humano —su desarrollo integral a partir de su fundamentación física— y el modo de serlo educativamente hablando.

En una palabra, cómo *integrar* estas dos maneras de alcanzar plenitud humana sin reproches ni servidumbres mutuas. Entendiendo que la *dimensión física* del hombre deportivo es precedida de toda una atención educativa sobresaliente —no subordinada a ninguna otra dedicación académica— y que la opción educativa, propia de las ciencias de la educación, alcanza con su prestación de servicios al hombre deportivo una bien ganada reputación académica.

Empezaremos por rescatar del hombre físico aquellas nociones o parcelas conceptuales que le incorporan más directamente con los presupuestos filosóficos de la educación. Y ce entre ellas entresacamos las siguientes:

—la naturaleza entendida como *principio de movimiento* o de actividad, en cualquiera de las tres interpretaciones asignadas por Aristóteles a este principio: como *fuerza originaria* o «*dynamis*», como *movimiento espontáneo* o «*energeia*» y como *proceso* o «*genesis*».

—la naturaleza, raíz de todo el *vitalismo* humano posible bien sea en su versión *temática* o *problemática*²¹.

—la naturaleza aceptada a sus manifestaciones *auténticas*, libres de todo convencionalismo.

—la naturaleza como realidad *meta-física*, que sólo se entiende en su comprensión más amplia (sentiente, inteligente...) y desde posturas que reclaman un punto de vista que hable de *apertura*, de sentido *convivencial*, de *expressividad* y de ajuste *situacional* o *circunstancial*.

Al hablar ahora de los principios de la educación que orientan los procesos educativos comúnmente aceptados hoy día, recogemos la propuesta de CASTILLEJO²² y la proponemos para su discusión, por este orden: principio de la *actividad* en consonancia con una de las notas distintivas que definen al hombre deportivo y es la de ser *hombre kinético*, hombre en movimiento, hombre activo; principio de la *individualización* que se vincula al gesto *expresivo* de ese hombre en movimiento y que le identifica como tal sin lugar a dudas; principio de la *autonomía* arraigado en la dimensión *libre* del hombre deportivo, en su capacidad de decisión por mostrarse como él dispone; principio de la *socialización* que también preside todo el quehacer del hombre deportivo como *ser relacionando* con su circunstancia; principio de la *creatividad* asociado a todas aquellas muestras *distintivas* y *geniales* con que el hombre deportivo sea capaz de incorporarse a su mundo a diferencia de los demás.

--- Principio de la actividad

El entrecruzamiento de todas estas características, cinco por lo que se refieren al hecho educativo y cuatro por su relación con el hombre físico, nos permitirá una visión más que aceptable de cómo responder al reto de la educación del hombre deportivo o de cómo puede prestarse libremente el hombre físico a ser condicionado, mejorado y recreado mediante un proceso educativo. Si hablamos de la *actividad* como principio educativo que afecta más directamente al carácter kinético del hombre deportivo, será preciso que desfaquemos la participación como una de las notas comunes que abraza a los dos fenómenos humanos en cuestión: el educativo y el deportivo, la actividad y el movimiento físico.

Y nuestra pregunta, en el marco de este problema que ahora nos afecta, «educando al hombre deportivo», sería la siguiente: ¿cómo educar al hombre kinético, al hombre que se mueve, al hombre en movimiento, comprometiéndole a participar activamente sin convencionalismos, en una tarea responsable de observación de la realidad, de experimentación de las distintas posibilidades que se le ofrecen, de búsqueda de respuestas personales, de comprensión de todas las opciones propias y de decisión o decisiones finales encaminadas a recoger el fruto de este proceso corporal y educativo?

En la simple enumeración de cargas o de compromisos aludidos descubrimos las mutuas interrelaciones que van y vuelven de la actividad educativa a la humanidad kinética, y viceversa, en un forcejeo creativo que pudiera no darse por acabado nunca si se acepta nuestra propuesta de que la educación además de ser un camino sin retorno lo es sin conclusión.

Las derivaciones de todo este planteamiento hacia las distintas esferas de la actividad del hombre deportivo son múltiples: desde la enseñanza activa del juego al entrenamiento más pormenorizado que prepara para la alta competición; desde la espontaneidad consentida de los primeros movimientos naturales del niño que buscan su propia definición hasta el gesto técnico deportivo más sublime; desde la mera observación del comportamiento ejemplar de los campeones a la realización personal del gesto aprendido; desde la búsqueda en equipo de una serie de soluciones tácticas que favorezcan una respuesta grupal acertada a la puesta en práctica de esas opciones.

Podríamos multiplicar estos ejemplos, pero por el momento nos basta reconocer que de esta manera rescataremos el carácter espontáneo, expresivo, abierto y problemático del concepto de *naturaleza o de físis* propio del hombre deportivo y lo integramos, sin traumas, en las coordenadas de un proceso educativo que recoge a su vez la parte general de sus

planteamientos aplicables a cualquier tarea docente y los cede al ámbito de la educación deportiva, también sin esfuerzos inútiles.

El mismo concepto actividad se ve ahora interpretado desde dos perspectivas diferentes y complementarias. En primer lugar, la que atiende a su dimensión humana *física* y que comprende tanto el movimiento físico, realidad sustentadora del ser humano deportivo, como el gesto corporal expresivo que tipifica la personalidad de cada uno. En segundo lugar, la que atiende a su dimensión humana *valorativa*, es decir, a su actitud frente a la vida. Se es activo porque se quiere serlo, se compromete uno a serlo.

Finalmente digamos que resulta muy fácil realizar, practicar, actualizar, todos estos compromisos, puesto que hablamos de unos hombres que no paran de moverse, es decir, que por definición son y se muestran activos por naturaleza. ¿Qué principio educativo puede adecuarse mejor a esta dimensión móvil del ser humano que el de la actividad? Recordemos que al hablar del hombre lúdico ya citábamos la escuela activa como lugar de encuentro del niño consigo mismo y con los demás.²³

Principio de individualización

Contempla ante todo el campo de las *diferencias* que ampara el ser y el devenir de cualquier ser humano y le presta la atención que se merece. Es decir, que elige asumir unas tareas educativas no aplicables a todos como un común denominador que los uniformara, que acepta la constatación de esas diferencias como una muestra inequívoca del carácter creativo de cada alumno y que apuesta en firme por insertar esas características individuales en los cauces precisos de un desarrollo personal intransferible a otros modelos y a otros educandos. ¿Cómo contribuye el hombre deportivo, su naturaleza, su físis, a este proceso educativo enriquecedor de sus individualidades reconocidas? Abriéndose sin reticencias a la virtualidad transformadora de ese proceso educativo. Precisamente hemos destacado las dimensiones de *apertura* y de *expresividad* como notas determinantes de esa naturaleza, y a ellas, necesariamente, nos remitimos para facilitar esa inserción de lo humano en movimiento en lo humano que es objeto de la educación.

No siempre educar será sinónimo de permitir las preferencias y los antojos del hombre en movimiento por muy convencidos que estemos del valor expresivo de la espontaneidad o de las energías vitales del individuo. Educar es también enseñar, introducir en el camino de unos determinados aprendizajes que a veces soñantan o contradicen la voluntad perezosa de los más reticentes.

-- Principio de socialización

Como cuarto principio educativo asociado a los desvelos de los pedagogos y de los entrenadores, descubrimos este principio de socialización que nos integra a todos en una tarca común que busca un final más allá de nosotros mismos. ¿Cómo sin perder de vista la individualidad, segundo de los principios educativos enumerados, somos capaces de socializar nuestra conducta? ¿Cómo ser *o* *ros* sin dejar de ser lo que cada uno *somos*? ¿Cómo, además de ser *yo*, consigo ser *nosotros*?

Dejando aparte la discusión, no del todo resuelta, de si el ser humano por naturaleza ---por aquello de su *fisis*--- tiende más hacia la individualización que a la socialización, o viceversa, lo que sí está fuera de toda duda es que los proyectos educativos y los proyectos deportivos tienen muy en cuenta el hecho irrenunciable de que el hombre deportivo vive en comunidad, pertenece a una determinada cultura que entre todos se crea y se ofrece también a disposición de todos, y que resultaría imposible encerrar sus posibilidades humanas, aun dentro de unos mínimos poco menos que ridículos, manteniéndolo al margen de su contexto social.

Sabemos que esta simbiosis socializadora o comunitaria o grupal proporciona múltiples quebraderos de cabeza a los pedagogos, a los entrenadores y a cuantos se responsabilizan de crear opciones de vida compartida. Es muy fácil decir, suena muy bien, y además es cierto, lo que afirmaba el poeta francés RIMBAUD, «yo, el otro». Pero a la hora de crear las relaciones que lo propician, o de instaurar los sistemas humanos abiertos que lo acojan, sin distinciones excluyentes que valgan, las letras de este verso pierden ya su transparencia.

Lo que sí queremos dejar muy claro es que la inserción de estos criterios integradores o relacionadores en la definición de la naturaleza del hombre deportivo es fundamental. El hombre deportivo, tal y como lo vamos definiendo poco a poco, pertenece a su mundo y no lo rehuye en ningún sentido. Incluso hemos dicho de él que es un hombre mundano por cuanto a él se le deben unas determinadas interpretaciones, exclusivas y creativas, de ese mundo.

Principio de creatividad

Sólo nos queda ya una última consideración, la de la creatividad o la capacidad para presentar un proyecto de vida original con la que concluir este apartado que viene ocupándose de la educación del hombre deportivo. Pero vamos a cerrarla, sin más dilación, ya que al trata se de un tema sobre el que volveremos en seguida, «El hombre físico entendido desde la creatividad», preferimos convectar a nuestros lectores a ese apartado del capítulo.

Principio de autonomía

Es lógico pensar que el principio de individualización, que a su vez ratifica el principio de la actividad, nos conduce a liberar al hombre deportivo de cualquier tipo de coacción ---por otra parte exigir rendimiento no es coaccionar voluntades--- que pudiera distorsionar su capacidad de elegir lo mejor para sí mismo y lo mejor para su equipo. Encontrar primero el elemento o los elementos diversificadores de cada uno, considerarlos luego como raíz y fuente de su vitalismo, para verse finalmente a testimoniar que son ellos, aun siendo contrarios a nuestra forma de ser, los que expresaran fielmente el dinamismo más auténtico de esa personalidad, no es ni mucho menos una misión al alcance de cualquiera.

Si este concepto de autonomía ha respetado siempre el valor que supone encontrarse consigo mismo y la aceptación de todas las consecuencias que se derivan de esta auto revelación, digamos ahora, de la mano del profesor YULEA²⁴, que descubrió el cuerpo del hombre deportivo en clave educativa. La vara apantado el reconocimiento y posterior aceptación de una autonomía que es al mismo tiempo *poder*, *prueba* y *tentación*.

El sentido del cuerpo como *poder* nos lleva a la aceptación de nuestra corporeidad ---ya lo advertimos en el capítulo del hombre corporal--- que nos permite conseguir un dominio cabal de nosotros mismos, una autonomía que entupescera y liberara a la postre nuestra personalidad.

El sentido del cuerpo como *prueba* nos convence de que sólo a través de una constatación, llamémosla entrenamiento, estudio o aprendizaje, llegaremos a esas cotas de autonomía personal desde las que encontrarnos más de acuerdo con todo lo que somos y podemos ser.

El sentido del cuerpo como *tentación* marca el carácter activo con que cada uno demuestra hasta dónde va a ser capaz de sobreponerse a sus altibajos, rendiciones, retrocesos, abandonos o superaciones ---en definitiva, su propia historia--- por lograrse mejor tanto en el terreno de la educación como en el terreno estrictamente deportivo.

Poder, *prueba* y *tentación*, tríloga que configura un toma y daca de posibilidades, de logros y de fracasos en torno a un hombre deportivo que ofrece, a su vez y conforme ya lo hemos expresado, una cualificada tripleta de valores derivados de su «*disis*»: *fuerza innata*, *movimiento espontáneo* y *proceso*. En el intercambio de estas connotaciones, en su resultado final, radicaré el éxito de la autonomía propuesta.

La educación física como proceso comunicativo

Si afirmamos que la educación física es ante todo *educación*, y que la educación, cualesquiera que sean las formas y métodos que emplee, es también ante todo una *relación*, y que al fenómeno humano de las relaciones interpersonales se le debe el nombre de *comunicación*, concluiremos que estamos autorizados a presentar la educación física como un proceso comunicativo de extenso y profundo recorrido. Advertimos desde un principio que el ámbito y características de este proceso, en su aplicación específica al determinante físico de la educación, lo mismo contempla el carácter analógico o no verbal de la comunicación —expresión está «comunicación no verbal» no aceptada por todos los tratadistas²⁵, que el carácter digital o verbal de la comunicación.

Y puesto que aceptamos esta responsabilidad, la de sistematizar los aspectos concretos que justifican hablar con idéntica garantía de la educación física y de la comunicación, establezcamos como punto de partida aquellos fundamentos que nos faciliten esta tarea:

— la concepción *antropocéntrica* que preside tanto el hecho comunicativo como el educativo físico;²⁶

— la concepción *relacional* o de intercambios que invade los canales de la comunicación y de la educación física;²⁷

— la concepción *creadora* que va aparejada a los dos procesos, el educativo y el comunicativo;

— la concepción *gestual* que responde tanto a las exigencias de la educación física como a las de la comunicación analógica;

— la concepción *sistemática* de la educación física y de la comunicación explicada conforme a los postulados de la «Teoría general de los sistemas»;²⁸

— la concepción *orgánica-ativa* que debe prestar los fenómenos tanto educativos como comunicativos y que permite el que los hombres deportivos organicen sus experiencias en «experiencias comunicables»;²⁹

— la concepción *de totalidad* que se revela en cualquier intento comunicativo y educativo donde la transmisión de energías y de acciones que se entienden «se aplican como un todo frente al otro»;³⁰

— la concepción *funcional* representativa de aquellos procesos humanos que dan cabida a cualquier forma de interacción, comunicación y lenguaje, y que por consiguiente aplicamos lo mismo al ámbito de la comunicación estrictamente tendida como tal que al ámbito de la educación física;³¹

Entendemos que estos ocho fundamentos o premisas justifican que nos acerquemos a la similitud detectada entre comunicación y educación física para desarrollar los apartados siguientes, referidos todos ellos a la importancia que reviste el quehacer del hombre físico valorado indistintamente desde una perspectiva comunicativa y una perspectiva educativa.

El hombre físico emisor y receptor del proceso comunicativo

Si la «Teoría de la comunicación estudia la capacidad que poseen algunos seres vivos de relacionarse con otros seres vivos intercambiando información»³², esa comunicación supondrá la participación de al menos dos seres humanos —hablamos de un tipo de comunicación y de educación humanas no vivientes en sentido anónimo—, a quienes los comunicólogos llaman *emisores* y *receptores* de ese proceso.

Nosotros aceptamos esta denominación y pensamos en el hombre físico, en el hombre deportivo, como receptor de ese proceso que formaliza la educación física. Ya le hemos considerado en otros capítulos, a ese mismo hombre deportivo, como emisor de la comunicación al definirlo, por ejemplo, como hombre lúdico o como hombre competitivo por ser el quien expresivamente dicta la iniciativa, a modo de primeras palabras, en toda su conducta corporal y gestual.

Ahora pretendemos valorarlo desde la otra orilla de la comunicación, o sea, desde su protagonismo receptor. Y esto porque al adoptar el hombre físico, en muchas y muy variadas circunstancias, el papel de hombre «que está siendo educado y entrenado», es preciso que destaquemos su grado de responsabilidad y sobre todo su compromiso de creatividad. Solo dentro de esta dimensión creadora estaría justificada cualquier opción educativa o deportiva.

Cuando hablábamos del gesto expresivo, de la expresión del hombre deportivo, acentuábamos su protagonismo de emisor, ya que «la expresión se refiere directamente al emisor»³³, pero esta preferencia metodológica no significa olvido del papel que en el proceso comunicativo y educativo desempeñan los receptores, sabiendo por otra parte que a ellos también se refiere la expresión si bien indirectamente.

Nos oponemos a cualquier formulación mecanicista de tipo estímulo y respuesta que luego derivaría en teorías como la del «impacto social», la de la «aguja hipodérmica», la del «modelo social de la comunicación» o la de la «asimetría en las relaciones emisor y receptor» que VALBUENA recoge desde la perspectiva de las posibles influencias o credibilidad del emisor respecto a los perceptores, usuarios, audiencias o receptores del intercambio de mensajes en la comunicación.³⁴

Refiriéndonos al caso concreto del *hombre físico receptor* educativo y comunicativo, acentuaremos su importancia si tenemos en cuenta las siguientes hipótesis de su trabajo:

— si la relación define los procesos de alteridad que se verifican en la comunicación, la integración de los receptores en todo este marco de referencias tendrá que venir dada en función de su *participación activa y principal*. Si no existiera esa reciprocidad de influencias y de alteridad que traslada la noción de cambio creativo desde el emisor a re-

ceptor, no podríamos hablar de una convivencia abierta, libre y creativa, si se *consiente la intrusión* del receptor en la vida del emisor, mientras el hombre físico no quede al margen del proceso comunicativo y educativo, aportará desde sus respuestas expresivas, desde sus gestos elocuentes que le diferencian de todos los demás, el acento *recreativo* necesario para que esas ideas que Winnicott llama inertes --no utilizables, no verificables, no transformables-- se transformen en ideas plóticas.

Si se ahorrará tanto la participación activa del receptor como su intrusión en las propuestas que llegan de los emisores, de igual manera apuntaremos su *derecho a intervenir en la totalidad* de ese proceso. Al estudiar los fenómenos culturales nos damos cuenta de aquellas soluciones a medias --la cultura mosaica, troceada, de la que habla Morin-- que en ocasiones enmascarar la respuesta total y convincente de la realidad humana. Se nos vende por cultura lo que no es más que una propuesta ridícula, unilateral, que nace de la voluntad de alguien que no ha contactado con todos los individuos de la sociedad y que se arroja el mérito de hablar en nombre del sentir de un pueblo.

Si se rompen los posibles esquemas meramente técnicos por artificiales de la comunicación y los realizamos conforme a la *historia existencial* de cada uno de los receptores. Parafraseando a Lévinas³⁵, con la incorporación activa del hombre físico, receptor, a los procesos comunicativos y educativos, estamos convirtiendo la dimensión esencial de las relaciones humanas --las posibles definiciones caprichosas de la comunicación que atenderían únicamente a su formulación etérea-- en un trozo de la historia particular de cada uno.

Al recrear los contenidos de ese mensaje, el receptor --hombre físico que se somete a las exigencias del entrenamiento o de las tareas de la expresión corporal-- contribuye a evitar la manipulación comunicativa, al tiempo que instaura un nuevo tipo de relaciones personales y libres que enriquecen el sistema cultural y educativo que denominamos, en este caso, educación física o educación físico-deportiva.

El encuentro con los otros

Hablar de comunicación es aceptar, entre otros presupuestos, el pacto que se establece entre uno o varios emisores y uno o varios receptores. De la misma manera que hablar de educación, cualesquiera que sean las perspectivas desde las que actuamos o los criterios que presiden ese proceso, es contar con la presencia a un lado y a otro de esa realidad pedagógica de varios protagonistas que se intercambian o se imponen las teorías propias o ajenas.

Antes que el hecho mismo de la transición de los mensajes, antes que el estudio sobre la modalidad o formalismo de los canales que llevan o encauzan esos contenidos, antes que la divagación sobre la oportunidad de llevar a cabo ese esfuerzo de relaciones mutuas, urge la conciencia de los otros, de todos aquellos que actúa y pasivamente hacen posible ese fenómeno humano de la comunicación.

¿Darse cuenta de que al lado nuestro existen los otros y de que existen para que nosotros también existamos --sin ellos no existiríamos-- será el punto de partida que nos autorice a desarrollar nuestro compromiso humano educativo³⁶.

Conciencia que va más allá de un simple ver a nuestro alrededor el transcurso de otras vidas, físicamente establecidas en un espacio y en un tiempo determinados. Y ese más allá quiere decir que nos vemos obligados a constituirnos en *buscadores de los otros* --de la otra realidad distinta a la nuestra--, si de verdad hemos entendido lo que significa el proceso comunicativo y educativo.

Pero aun existen otros aspectos peculiares de este encuentro y de esta búsqueda cuando estudiamos el fenómeno educativo del hombre físico y que nos proporcionan razones más que sobradas para definirlos como irrepetibles. Enumeraremos aquellos que consideramos como específicos de este proceso:

El objeto que revisamos científicamente, al hablar de la educación del hombre físico, *se despliega* ante nosotros sin ninguna dificultad. Y en esto llevamos ventaja a otras ciencias, porque el gesto corporal mediante el cual llegamos educativamente al hombre y a la mujer totales se hace y se deshace de continuo ante nuestros ojos sin que sea preciso retenerlo artificialmente. Otra cosa será someter luego ese comportamiento gestual al análisis concienzudo, científico, que se merece, pero la *revelación* en sí del hombre físico facilita su conocimiento.

Y lo facilita porque el hombre físico viene a ser de esta manera una realidad maravillosamente *encontrable*. El dinamismo de su proceder excusa el esfuerzo por determinar sus límites o sus posibilidades y atenua, como consecuencia de su ser perceptible, los procedimientos laboriosos que en otros campos del saber implican a sus científicos.

Dinamismo que apenas existe la necesidad de una *búsqueda*, al menos en los términos exigentes que son propios de otras investigaciones. La naturaleza del hombre físico se ofrece espontáneamente a la curiosidad de cualquier campo científico, de ahí que su estudio interdisciplinar revista más el reclamo de una nota distintiva de su propio estallido humano que una responsabilidad de los hombres de ciencia. Espontaneidad que es generosidad y hasta barroquismo, no lo olvidemos, que se manifiesta en múltiples facetas técnicas susceptibles de ser tratadas o de forma individualizada, el gesto técnico desde una óptica biomecánica por ejem-

plo, o de forma comprensiva si atendemos a su consistencia humana. Así pues, encontrar al hombre físico no supone tanto salir a su encuentro, aunque evidentemente sin esa actitud de búsqueda es imposible cualquier ciencia y cualquier proceso comunicativo, como *implícarse* en su vida o en su educación una vez descubierto.

El hecho o el fenómeno del hombre corporal que se muestra ante los ojos de un educador no constituye un dato más, un certificado a secas, de que esta vivo, sino una ratificación expresiva de que esa exhibición requiere ser percibida o encontrada, comprendida o estudiada y *respondida o comunicada*. Y comunicarse y educar es *implícarse*.

Esta relación que se establece a partir del supuesto corporal del hombre físico no está exenta ni mucho menos de dificultades. Una cosa es la catroversión del hombre físico que facilita el encuentro, y otra muy distinta las trabas que jalonarán ese proceso que se establece entre todos los que constituirán el compromiso educativo.

El hombre físico con toda su carga de humanidad y de «fisiicidad», si se nos permite esta palabra, y que en nuestro supuesto va a ser objeto de reflexión científica y educativa, representa una realidad dura que no siempre consentirá integrarse a su vez en la *convivencia comunicativa*. No caigamos en el error de acentuar el egoísmo o la equivocación de los educadores o de los emisores, según nos ataquemos a los procesos educativos o comunicativos, y exaltemos el acierto o la razón que residiría exclusivamente en los alumnos, llamémose hombres físicos o receptores de los mensajes.

Cada uno a su manera, el encontrado y el que busca, el gesto físico descubierto y el análisis investigador, la expresividad del que se mueve y la expresividad del que entrena o educa ese movimiento es tender de sus deficiencias así como de sus hallazgos, y tendrá que solventar a lo largo de ese proceso educativo cuanta propiedad característica mantendrá de sí mismo y cuanta cederá por incorporación de las realidades que le lleguen de fuera.

El hombre físico entendido desde la creatividad

Si de verdad hemos explicado, o al menos sugerido, las exigencias que entraña todo proceso educativo merecedor de ser considerado como tal, podría parecer redundante insistir ahora con un nuevo título que apela a la creatividad del hombre físico y a la visión crítica desde la que deberíamos percibirlo. ¿Decir educación no supone acaso afirmar al mismo tiempo creatividad? Efectivamente así es, puesto que no concebimos ningún propósito educador que no tienda a potenciar creativamente todos los resortes humanos del educando.

Tres son los soportes sobre los que entendemos descansa esta última proposición acerca de la creatividad del hombre físico:

—1) Entronque con el capítulo segundo en su apartado sobre «*Expresividad corporal: el gesto expresivo y creativo*», y con el capítulo quinto en su apartado acerca de «*Competición y creatividad: la competición como proceso creativo*». —2) Entronque con las ideas expuestas en este mismo capítulo sobre el hombre físico y que versan sobre los **principios de la educación, sobre la naturaleza del hombre físico y sobre la comunicación humana**. —3) Desarrollo que iniciaremos ahora sobre la **pedagogía de los valores y de las actitudes**.

1) Al enumerar los seis elementos que constituirán el carácter expresivo y creativo del gesto corporal considerado en su sentido más amplio, es decir, sin que aún hubiéramos matizado sus particularidades deportivas, descubrimos un amplio abanico de ramificaciones o de aplicaciones que ahora, en este capítulo del hombre físico, vuelven a reafirmarse en toda su vitalidad:

—¿Cómo no acoger, dentro del proceso educativo, la *espontaneidad* como respuesta libre que da a conocer las virtualidades encauzadas o libres del hombre físico? —¿Cómo no acoger como logros auténticos del compromiso educativo las manifestaciones *subjetivas* de todos los alumnos que se hacen presentes así, con lo mejor de sí mismos, frente a la tarea de los educadores? —¿Con qué derecho rechazaríamos la *evolución* con que se extrovierten todos esos gestos, incorrectos tal vez pero auténticos, mientras se está gestando el proceso educativo del hombre físico? —¿Por qué no permitir, al margen de la *intencionalidad* educativa o del para qué educamos, el asentamiento de la expresión corporal del hombre físico para que poco a poco, sin prisas nacidas de la premura de la corrección, cada uno encuentre su sitio? —¿No conviene enterrar, *describir* para rescatar, aquellas aristas o adherencias perniciosas que desfiguran el gesto del hombre físico para que después todo encauzamiento positivo sea posible? —¿Y no es *ética* la participación expresiva de todo ese cúmulo de gestos corporales del hombre físico que se exhibe en medio de su mundo?

Todas estas características, determinante del hombre físico que actúa como interlocutor privilegiado en este encuentro humano que llamamos proceso educativo, condicionarán a su vez las respuestas que lleguen desde el otro lado de la comunicación. Si el gesto corporal, por el mero hecho de serlo, se reconoce ahí, dentro de esas seis dimensiones precisas que le encuadran, con mayor derecho aún se verá reflejado en medio de una relación educativa, que también por el mero hecho de serlo, no tiene otra preocupación que mostrarse amparadora de fórmulas creativas.

2) El segundo apoyo sobre el que asentamos nuestra valoración educativa nos vendría expresado gráficamente por una red cuadrangular, definida en cada uno de sus ángulos por los principios generales de la educación, por los conceptos fundamentales de la comunicación, por las cualidades propias de la naturaleza del hombre físico y por las exigencias de toda opción creativa.

Bastaría elegir, por ejemplo, la apertura del hombre físico como una de las cualidades que revelan su naturaleza y relacionarla con las restantes características que hemos asignado a los tres ángulos restantes de esa red de intercamios: ¿Qué tendría que ver una determinada cualidad del hombre físico, *apertura* pongamos por caso, con los principios educativos de la *actividad*, *individualización*, *autonomía* y *sociabilización*?

¿Qué tendría que ver esa misma cualidad con los conceptos comunicativos que hacen valer el *antropocentrismo*, la *relación*, la *gestualidad*, la *sistematización*?... ¿Qué tendría que ver, finalmente, esa apertura que tomamos como ejemplo con la demanda *creativa*?

Sumariamos de esta manera todas las posibilidades de reciprocidad entre los distintos elementos que integran cada uno de los ángulos de referencia y descubriríamos el porqué y el cómo de esa dimensión creativa del hombre físico entendido desde cualquier parcela tanto educativa como comunicativa.

3) El tercer fundamento que hemos propuesto para entender al hombre físico desde la creatividad está vinculado al sentir de la *pedagogía de los valores y de las actitudes*¹⁷.

Digamos, para empezar nuestro razonamiento, que un estudio comparado entre las pedagogías del siglo xx y su aplicación al hombre deportivo nos suministraría una variadísima documentación digna de ser publicada con carácter monográfico. Discutiríamos, por ejemplo, en torno a ese binomio pedagogía hombre deportivo, acerca de la autonomía del cuerpo, la civilización del conocimiento y del cambio estructural, de la individualización de los sistemas pedagógicos, de la educación perma nente, de la no directividad, de la autodeterminación, del lugar que ocupa la ciencia y la tecnología en el ámbito escolar y deportivo, teniendo en cuenta además aquellos principios ya citados en este mismo apartado y que presidan el quehacer educativo.

Una educación o un sistema pedagógico basado, por ejemplo, en el *deber* nos llevaría a la fijación de unas coordenadas muy precisas sobre la motivación del hombre físico cualquiera que fuera su dedicación específica a la actividad deportiva. Una pedagogía que destacara la objetividad, por ejemplo, de los *valores* nos ayudaría a superar las interpretaciones subjetivas y nos enseñaría a comprobar y a racionalizar los esfuerzos de ese hombre físico sometido a *solitudes*, de todo tipo que van

desde la exigencia de los reglamentos a la necesidad de los resultados.

Si en el pensamiento contemporáneo, sobre todo a partir del existencialismo, la filosofía de los *valores* se asocia a la explicación última del ser humano, en el terreno de la actividad física, sea educativa, recreativa o de alto rendimiento, y en consonancia con su dimensión pedagógica también encontraríamos esas respuestas convincentes.

Si nos acogemos a la pedagogía que ampara la *individualización* de los recursos aplicados a cada escolar —al hombre físico en sus primeras etapas educativas—, como elemento específico de pedagogía preferente, es obvio que los deportes individuales reclamarían en seguida nuestra atención. Estos sistemas que entienden las relaciones pedagogo-entrenador con el atleta niño como fórmulas que evitan la escasa participación de los alumnos que se pierden dentro de un macrosistema, ofrecen soluciones muy dignas de tenerse en cuenta en el ámbito de la creatividad física.

Si habláramos de la pedagogía *activa* otro modelo participativo de la enseñanza, corroboraríamos la fácil traslación de las prestaciones voluntarias y continuas de ese sistema pedagógico a la urgencia con que la actividad físico-deportiva reclama ese mismo tipo de dinamicidad a sus practicantes.

Nos hemos referido en distintos pasajes de este libro a las aportaciones de Cacerías respecto a la educación física y al deporte, y una vez más lo citaremos aquí en sus trabajos pioneros sobre *psicopedagogía aplicada al deporte*¹⁸. Ahí están, unas en embrión otras desarrolladas, muchas de las ideas que se vienen citando al hablar de pedagogía y actividad física.

Haremos hincapié exclusivamente en estas dos acepciones, *valores* y *actitudes*, sobre las que tanto se discute y se trabaja hoy día¹⁹, y que ya merecieron implícitamente nuestra atención en el capítulo sexto de este libro al proponer la *biosistemática* y la *prospectiva del entrenamiento deportivo* como respuestas adecuadas a la necesidad del hombre limitado.

En una sociedad como la nuestra aceptadora con unanimidad de vencedores, en una sociedad compleja de estímulos en forma de dinero, relevancias políticas y atenciones prioritarias, en una sociedad eminentemente competitiva fuera y dentro de los estadios, en una sociedad sensacionalista a la búsqueda de la ruptura de la cotidianidad, en una sociedad ambigua donde no siempre es lo que parece, y en medio de esa sociedad borrosa y frívola donde el simple hacerse día a día de las personas apenas cuenta porque casi todo se pondera en función de los resultados, hablar de pedagogía de los valores y de las actitudes puede sonar a desvarío.

VAMOS entendidos como efecencia o patrones normales de conducta, pautas que guían el análisis de muestras autojustificaciones y di-

narizamos nuestras respuestas, que de muchas maneras los define y que en realidad la filosofía del comportamiento y de la educación. Valores universales, por presentar un ejemplo, son el amor, la autoestima, la rectitud y el sentirse a gusto, la salud, el poder. Y como tales valores ocupan en la vida de los hombres un lugar preferente respecto a las actitudes a las que orientan y modifican según cada momento y cada circunstancia.

—**ACTITUDES** entidades como predisposiciones para la conducta, con no preferencias o rechazos de un objeto determinado o como consistencia afectiva o evaluativa. Las actitudes pertenecen al mundo humano de la elección, de la preferencia, de la predilección hacia determinadas cosas, situaciones o personas. Por ello mismo, cada uno adoptamos o tenemos tantas actitudes como relaciones mantenemos con nuestro entorno. Muchas actitudes, por consiguiente, serán las que definan nuestra vida, al lado de unos relativamente pocos valores.

Entre unos y otros el hombre físico, en ciernes aún por sus años jóvenes o adulto y colmado de experiencias, acierta o se equivoca al interpretar su mundo. Mantiene vivos sus intereses sostenido por unos ideales que trascienden las situaciones concretas, para acoplarse a ren-glon seguido al hecho concreto que ha descubierto desde su atención intuitiva.

El hombre físico integrará el carácter obligatorio del imperativo del deber ser con la alternativa del poder libre, arriesgado, que calificará luego a esa persona como apta para establecer pautas nuevas de conducta.

La educación física, ¿ciencia?

Esta pregunta, que fue cabecera y título de la lección inaugural del curso académico 1967-68 en el INIA³⁰ de Madrid y arranque de su vida académica, le sirvió a José María Cagide³¹ para abrir múltiples expectativas de investigación científica, filosófica y lingüística tanto a la educación física como al deporte.

La educación física tenía que modificar sus viejas estructuras y congraciarse con los postulados de la ciencia moderna, salvaguardando, eso sí, su peculiar idiosincrasia. Y como tal ciencia investigaría, siguiendo las pautas de las otras ciencias sociales o biológicas o educativas, las realidades antropológicas pero a partir del ser humano en movimiento, de ese hombre físico que nos preocupa. Y de tal manera lo llevaría a cabo, que la educación física, en la medida que fuera su denominación más exacta: Gimnología, Cultura Física, Cultura Corporal, Educación Deportiva... era en verdad una Kinantropología, o sea, una ciencia del hombre en movimiento, del hombre físico; en definitiva, una CIENCIA HUMANA.

La construcción de ese proyecto científico y docente en torno a la singularidad del movimiento humano sigue constituyendo un reto entre nosotros. Buscamos de qué manera, dentro del marco científico, el hombre kinético —el hombre lúdico, el hombre competitivo, el hombre recreado, el hombre escolar, entre otros modelos humanos tipificados bajo el epígrafe de lo deportivo— contribuye a perfeccionar su mundo al relacionarse con los modos de ser de quienes les son ajenos o no son deportivos como él.

No resulta fácil conciliar las exigencias metodológicas que presiden cualquier esfuerzo investigador y científico con el dinamismo que el movimiento imprime al ser humano. Por una parte, los datos que dan o darían lugar a una ciencia, en nuestro caso la kinantropología, son por definición cambiantes, están moviéndose, y por otra parte, se refieren a un doble compromiso difícil de ser atendido sin que sufra distorsión alguna, están hablando del movimiento humano en cuanto movimiento físico y del hombre en movimiento en cuanto ser humano movetizo.

Si la afirmación que acabamos de enunciar es válida, al menos como hipótesis de trabajo, es decir, que el movimiento físico y humano constituye el objeto formal de una ciencia, entonces estamos enfrentados a una tarea epistemológica por demás exaltante: cómo desvelar el misterio creador de unos hombres, su urdimbre constitutiva, a través de una de sus más genuinas manifestaciones, su expresión corporal.

Investigar sobre esos hombres en movimiento es como atreverse a descarnarlos, deshuesarlos, desanimarlos para descubrir lo que están ofreciendo a su mundo: esa suma reveladora de espontaneidades, rutinas, creaciones, hallazgos espacio temporales, desequilibrios, firmezas posturales, actitudes de tanteo, un sinfín, en resumen, de propósitos y de compromisos que al insertarse en la historia de cada uno y hacerse plenamente humanos se convierten en motivo de reflexión científica.

Prioridades en el estudio científico del hombre físico

Alrededor de ese hombre físico, entendido siempre a partir de su ser en movimiento y de su constitución como objeto de la ciencia, estableceríamos la siguiente jerarquía de prioridades:

—En primer lugar, investigaríamos el fenómeno humano del cambio o el dinamismo que el movimiento imprime a la persona deportiva. Nunca podremos disociar en el estudio científico del hombre físico lo que significa su naturaleza como tal y su devenir constante.

—En segundo lugar, investigaríamos el gesto o la corporeidad traducida a movimientos específicos. No es lo mismo, por ejemplo, aplicar los principios científicos de la Biomecánica al golpeo de un balón en

fútbol), que al lanzamiento del balón desde nueve metros en balonmano).
 --- En tercer lugar, investigáramos la expresividad, que viene a ser como la huella reconocida de cada hombre en movimiento, sus señas de identidad, la manera inconfundible con que todos nos hacemos presentes en nuestro mundo.

En cuarto lugar, investigáramos el flujo de energías o de informaciones que enmanan de la naturaleza del hombre físico. Las opciones múltiples que abrazan cada una de las personas en movimiento representan otras tantas lecciones o formas de revelarse frente a los demás.

En quinto lugar, investigáramos el proceso comunicativo o de intercambio que las conductas motrices establecen con su entorno o contexto de vida. La actividad deportiva representa una de las funciones más equilibradoras de la sociedad, desde el concepto «panem et circenses» que permitía y permite a todas las Romas de los Césares dar rienda suelta al descontento popular, al moderno concepto del «ocio activo».

En sexto y último lugar, investigáramos la capacidad creadora que caracteriza a ese hombre físico.

De todas formas, una cosa es señalar la importancia del hecho motriz ---el hombre físico que se mueve en medio de un mundo que a su vez se mueve, y ese mismo hombre que mueve con su presencia el mundo que le acoge--- y otra muy distinta no caer en la cuenta de las dificultades que nos encontramos al pretender hacer posible una ciencia, junto a una docencia, del hombre en movimiento.

La construcción de un ciencia en torno al hombre físico

Si entendemos por ciencia la certificación y la expresión del binomio «teoría más experiencia», es decir, «la ordenación sistemática de los datos que se van recogiendo y sobre los que se va operando a lo largo de una prolija búsqueda, desde la subjetividad de cada uno hacia respuestas concretas», descubrimos, de entrada, el primer obstáculo que se opone a la formulación de una ciencia basada en el movimiento humano: estos datos que dan o darán lugar a una ciencia, lo hemos dicho antes, son por definición cambiantes, están moviéndose, se refieren a hombres deportivos en continuo movimiento.

¿Y como controlar, verificándolo, un objeto científico que no para de moverse, que es toronado, que está vivo porque toda la razón de su existir radica en una sucesión ininterumpida de instantes --- tiempos de ahora, de luego y de más tarde --- y de espacios --- el de aquí, el de más allá, el de al lado --- y que continua sufre todo tipo de altibajos psicológicos ya que el sujeto que protagoniza esos movimientos es un ser humano que no dispone de todas las respuestas adecuadas?

¿Cómo estudiamos, por consiguiente, la fugacidad del movimiento humano deportivo? ¿Y cómo la estudiamos quienes por nuestra parte también estamos sujetos a los mismos o parecidos condicionamientos que atenazan a los investigadores de cualquier campo científico?

Entonces, si la respuesta final, respuesta satisfactoria al propósito de construir una ciencia del movimiento humano, depende en buena parte de nosotros, ¿cómo facilitarnos esta tarea?, ¿por dónde empezamos a poner el primer pie?, ¿sobre qué soportes asentamos nuestra disposición de ánimo para obviar tantos escollos?

---*Primera medida*: El tratamiento interdisciplinar del hombre físico en movimiento.

Son muchos los analistas que califican de ciencia transversal a la Ciencia de la Educación Física y el Deporte por las numerosas concomitancias que se observan entre ella y las ciencias consideradas como tradicionales.

Las ciencias biológicas, las sociales, las del comportamiento, las de la educación, entre otras, tienen mucho que aportar al esclarecimiento de los fenómenos humanos de la Motricidad, de la Movilidad, de la Kinésica, del Entrenamiento deportivo, de la Psicomotricidad, del Aprendizaje motor, de la Expresión corporal, de la Conducta y de la Estructura motrices, de la Corporeidad en una palabra y de la gestualidad técnica que comprometen todas las hechas del hombre físico.

Nosotros disponemos, desde la peculiaridad que tipifica el ámbito de la Educación Física y el Deporte, de algunas respuestas convincentes para interpretar al hombre en movimiento, aunque reconozcamos que carecemos de otras claves científicas sin las cuales ni siquiera podríamos programar algunos de los contenidos que justifican, por ejemplo, los estudios universitarios en los Institutos de Educación Física.

---*Segunda medida*: El tratamiento de la totalidad del hombre físico en movimiento. Si la exigencia metodológica llamaba a una preocupación interdisciplinar, la exigencia de contenidos que polarizan la atención del científico convoca el interés por la totalidad del hombre físico en movimiento.

Una cosa es que los observadores más o menos superficiales del deporte se queden prendados de su apariencia espectacular, y otra muy distinta es que los investigadores del deporte no ahonden en la comprensión total de los hombres físicos, comprensión que por lo mismo pretenda conocer toda la realidad deportiva, la apariencia incluida por supuesto. La explicación científica del hombre físico trasciende sus conexiones técnicas, sus gestos, y se atreve a descifrar toda la estructura invisible, personal y colectiva, que alienta la ejecución espectacular de todas las respuestas corporales.

---*Tercera medida*: El valor del juicio crítico. A lo largo de cualquier

investigación científica sera preciso que sometamos la andadura de ese proceso al ojo crítico que refrende o rebata las consecuencias parciales que poco a poco vayamos obteniendo. Busca: hace hincapié en su «Episodología»⁴¹ en este aspecto que lejos de representar una mera anecdota en medio del propósito general de la investigación, garantiza su seriedad y su eficacia.

Si destacamos en su momento la dificultad que supone atender al gesto huido y cambiante del hombre físico en movimiento, es lógico que ahora insistamos en el carácter obligatorio del análisis pormenorizado y reiterado de cada uno de los momentos de la investigación para no perder de vista sus resultados parciales. Como la investigación para no al hombre físico está pendiente de sus distintos momentos activos —ciencia de la instantaneidad—, o controlamos críticamente cada uno de sus pasos o nos perderemos en un callejón sin salida.

—*Cuarta medida:* Los otros. Hemos dicho que los otros nos eran necesarios para dar razón de nuestro movimiento y que de tal manera no podíamos prescindir de ellos que la esencia de nuestra expresión corporal era, en frase de Zúñiga, *co-expresiva*.

Esa alteridad es la que condiciona, entre otros resortes, las respuestas técnicas propias de la actividad físico-deportiva al tener delante, directa o indirectamente, un oponente al que superar. Y aun en el caso de ser cada uno su propio antagonista, sería ese otro yo quien estuviera decidiendo las reacciones oportunas.

Desde esta perspectiva, una más, la ciencia del hombre físico tendrá que construirse en función de los sucesos que se den cita en sus distintos entornos humano. ¿No es el deporte un suceso de la persona? —, y que por el carácter libre de su naturaleza están contribuyendo a que el mundo cambie. Lo deseable sería que esa ciencia descubriera que todas las opciones libres del hombre físico, al ser eminentemente creativas, modificaran ese mundo hacia cosas de perfección cada vez más cualificadas.

Habrá que dotar, por consiguiente, al hombre físico, a su moverse mundano, de una cierta resonancia social, y no digamos nada si esa motricidad viene pensada en términos de Educación Física, en cuyo caso saldrá al encuentro educativo de los demás significará elevar los gestos corporales a la categoría de una pedagogía sin fronteras, o de un espacio con validez universal, o de una comunicación analógica o no verbal.

Todas estas respuestas son mercedoras de quedar consignadas, por derecho propio, en uno de los capítulos de las ciencias sociales y de la educación⁴².

—*Quinta medida:* Incorporación del concepto de la técnica. Sin contar con la técnica, en su versión contemporánea, no acabáramos de formular la estructura científica que ampara el estudio del hombre físico⁴³. Técnica que le ha permitido al hombre sentirse seguro de sí mismo

y ayudado hasta conseguir el logro creativo de sus propias realizaciones. Mediante la técnica el hombre construye sus respuestas distintas y no consistente la repetición frustrante de tener que verse obligado a decir lo mismo que dijeron sus antepasados. El mundo nacerá así de continuo a su imagen, a su requerimiento cotidiano y la novedad será su éxito y su garantía.

No hablamos de la técnica específicamente deportiva —el gesto técnico como tal que define las características de todos los deportes—, sino de la técnica como elemento social que renueva incluso el concepto mismo de ser humano, de esa técnica como «empresa de novedades en ser», en frase feliz de GARCÍA BACCA⁴⁴, que está inmersa, según el mismo autor, en la raíz de cualquier aventura emprendida desde el afán programador del hombre.

La llamada ciencia transversal

Ya nos hemos referido a esta denominación y la consideramos como definitiva de una ciencia que cabalga entre los postulados de las llamadas ciencias de la naturaleza y las del espíritu, una ciencia intermedia entre las dos asignaciones citadas, o indefinida como tal ciencia específica que se englobaba en alguna de las precedentes.

La verdad es que no nos preocupa dejar zanjada esta cuestión, ya que el carácter interdisciplinar de todas las ciencias modernas excusa la tarea de encontrar términos individualizados con los que encerrar a cada ciencia en un compartimento estanco. Y si hemos abierto este capítulo, bajo el epígrafe de una ciencia transversal, es para hacernos eco de ciertas opiniones que desde hace varios años insisten en presentarnos a esta ciencia como una tarea específica o incluso para desterrarla del campo científico.

Citamos a Joseph SCHMIDT⁴⁵, que ya en el año 1965 recopilaba las distintas opiniones sobre este asunto:

No era ciencia, para aquellos que podían un temor casi patológico a un exceso de cientifismo. Si era ciencia, o más bien mercedora de un tratamiento científico, para quienes la evaluaban como un proceso que partía de una concepción teórica del deporte y del ejercicio físico y que se integraba en otras ciencias maternas, como por ejemplo las ciencias de la educación. Una opinión parecida sostenían los que la incorporaban al ámbito de las ciencias sociales, a las ciencias médicas, o a la antropología. Si era ciencia, aunque con una independencia relativa, para todos aquellos que reconocían su objeto formal específico, los ejercicios físicos o corporales, la cultura física o el deporte, pero aún no suficientemente desarrollado. Y por fin, los que reconocían una plena independencia a la ciencia del deporte, o a la ciencia del hombre kinético deportivo.

De todas formas sigue abierta la polémica y no tenemos intención de terciar en ella. Porque mientras podamos hacer efectivas las mínimas condiciones que nos permitan asociar el estudio de la naturaleza del hombre físico a los métodos reconocidos universalmente como científicos, estaremos del lado de la ciencia llámese como se quiera a esta preocupación. No creemos que la razón científica tenga que estar de parte de ningún non bre, sino comprometida con su objeto formal, su campo de estudio y sus métodos.

En virtud de este talante, nos consideramos dentro de una ciencia abierta, planificada e innovadora que a su vez dicta sus propias leyes científicas. Dependemos de otros para dar soluciones totales, pero esta insuficiencia, por demás reconocida, no nos impide reivindicar nuestra originalidad indiscutible que nos llega de la mano de ese hombre físico en movimiento que trastoca los planes de cuantas ciencias quieran apropiárselo.

Reflexión final

Nos hemos movido, y nunca mejor dicho, en torno al hombre físico que reclama su propia parcela educativa mientras se muestra ante los demás a través del movimiento corporal que le caracteriza. Su gesto que moviliza todas las energías disponibles, las que se ven en las que permea necen ocultas aunque muy vivas, nos obliga a pensar y concluir un sistema pedagógico acorde con ese tipo de vivencias. Y para lograrlo necesitamos fijar los significados de una serie de conceptos básicos sobre los que apoyar nuestra propuesta.

De nuevo tenemos que consultar a la filosofía y a la lingüística para obtener respuestas convincentes. Luego, cada uno de los especialistas que corren a cargo de la educación de este hombre físico se apropiarán de aquellas palabras y definiciones que mejor convergan a sus principios. Pero como punto de partida todos tendremos que acudir a esas nociones fundamentales que nos hablan de «lo físico», de «lo comunicativo», de «lo educativo» y de «lo científico», y a partir de ahí establecer nuestra particular visión del fenómeno humano de la educación de los hombres físicos.

Lo físico entendido como *aparencia*, como algo *no espiritual*, como lo *orgánico*, como el *simple movimiento corporal*, como la totalidad de las *conductas motrices*, como la *naturaleza* de ese hombre al que pretendemos educar, como el conjunto de las *realidades innatas* de la persona, como el *principio* de todo, como el *proceso* que marca todo el desarrollo de ese hombre físico, como lo *no convencional*. Toda una suma de conceptos sobre los que opinar libremente y a los que acomodaremos nuestra interpretación de los sistemas educativos.

Lo físico entendido, igualmente, como una muestra de la realidad humana abierta a cualquier influencia y modificación, *convivencial* puesto que se haya inmersa en medio de su mundo, *vital* por esa misma pertenencia mundana de todo lo que fluye de ella misma, *expresiva* como respuesta personal característica y como *situacional* en virtud de sus conexiones con todas las circunstancias que la hacen posible o imposible.

Lo físico apreciado, finalmente, como un compromiso de lo que somos con aquellas realidades que no somos, realidades físicas que al mismo tiempo que nos hablan de corporeidad, de tiempo y de espacio, nos remiten a sus formalidades de ser sensibles e inteligibles.

Una vez interpretado lo físico desde todas esas perspectivas, tendríamos que acercarnos al hecho mismo del hombre físico revelado en su carácter de vitalidad, de movimiento espontáneo, de energía creadora, de muestrario de valores y de actitud que harán posible un nuevo concepto de educación.

Una vez que nos hubiéramos decidido por cualquiera de estas posiciones, o tal vez por todas ellas convenientemente sintetizadas, nos acercáramos a la comunicación humana su naturaleza, sus exigencias, sus vinculaciones con el quehacer de todos los que persiguieran esa finalidad educativa.

Y de la mano de los postulados de la *comunicación* entenderíamos la importancia que suscitan conceptos tales como relación, la valoración antropocéntrica de los comunicados, la creatividad como fórmula que garantiza la validez del proceso, la organización como base de todo el proyecto, la totalidad como requerimiento de todo problema humano, la gestualidad común a cualquier tipo de actividad del hombre físico, y la sistematización o la concepción unitaria de todos los elementos que intervienen en las operaciones comunicativas.

Añadiríamos a esta formulación genérica de lo comunicativo, la consideración específica del papel creador de los receptores en ese ir y venir de la comunicación entre los emisores y sus destinatarios o receptores. Papel fundamental por cuanto supone su participación activa, su derecho a intervenir en la totalidad de todo lo que se lleve adelante en ese proceso, su encuentro con los otros, su implicación y su despliegue en medio de la vida de los demás.

Asuntos todos que realizan la presencia y el hacer creativo del hombre físico que no tiene por qué sentirse relegado como alumno, como deportista, como elemento pasivo en fin, a un segundo plano de su incorporación a las necesidades y posibilidades humanizadoras de la comunicación.

Consolidados los dos primeros pasos de esta andadura que lleva a cabo el hombre físico, su propia esencia y su circunstancia comunicativa, afirmáramos nuestro recorrido apoyados en los principios de la educación.

ción y en los principios de la ciencia. De esta manera nos encontraríamos justificados en nuestro empeño por demostrar la validez del proceso educativo y científico del hombre físico.

Principios de la educación que nos llevan a considerar sus referentes de actividad, de individualización, de autonomía, de socialización y de creatividad como premisas de una actividad docente abierta también por su parte a considerar todas las respuestas que potencian la libertad y el ser mejor del hombre físico puesto bajo su responsabilidad.

Junto a estos principios educativos hablaríamos de aquellos otros *principios de la ciencia* que recogerían tanto las prioridades que se nos impusieran para el estudio científico del hombre físico, como la construcción inmediata de una ciencia específica, ciencia *transversal*, de la educación física y el deporte.

Y de nuevo alrededor de esta Kinantropología, ciencia del hombre en movimiento, traeríamos a colación conceptos tales como el del equilibrio, el del gesto, el del flujo de energías o de información, el de capacidad creadora o el del proceso comunicativo ya tratados anteriormente.

Rememoración que nos demuestra el carácter interdisciplinar de todo acercamiento a los problemas del hombre físico que no consentirá ser tratado al margen de lo que él es totalmente, ni siquiera en sus referencias inmediatas a su *presencialidad* como exponente más directo o más fiel de lo que es el posible objeto formal de la ciencia que pretendemos.

Al considerar como posible y para nosotros como cierta tanto una *doctrina* como una *ciencia* del hombre físico, nos situamos ya casi en el término de nuestras disquisiciones alrededor del hombre deportivo. Damos un paso en seguida a las consideraciones sobre el hombre recreando interpretándolo desde el ocio y la recreación y habremos cancelado así nuestro propósito de ver y de reconocer, lo más cerca posible, la existencia del hombre deportivo.

Bibliografía recomendada

- ALMOND, Len: *Sports pedagogy. Translating theory to practice* (Actas del Congreso mundial de humanismo y nuevas tecnologías en la Educación Física y el Deporte), INEF, Madrid, 1988), págs. 67-72.
- ALTEÑA, S. D.: *An evaluation of a concepts of physical activity course* (University of Arkansas, 1980).
- AMORÓS, Francisco: *Francisco Amorós. Su obra entre dos culturas* (Seminario internacional, INEF, Madrid, 1988).
- ANNARINO, A. A.: *Curriculum theory and design in physical education* (Mosby, S. Louis, Missouri, 1980).
- ARNAUD, P.: *Le corps en mouvement. Précurseurs et pionniers de l'éducation physique* (Privat, Toulouse, 1981).
- ARNOLD, Peter J.: *Meaning in movement, sport and physical education* (Heinemann, London, 1979).
- *Competitive games and education* (Rev.: «Physical Education review»; 5 (1982), 20-30).
- *Sport, moral education and the development of character* (Rev.: «Journal of Physical Education»; 18 (1984), 275-281).
- *Educación física, movimiento y currículum* (Monata, Madrid, 1991).
- BARRON, Harold M.: *Man and movement: principles of physical education* (Lea and Febiger, Philadelphia, 1971).
- BEARD, D.: *Daily physical education: from dream to reality* (Rev.: «Action»; 4 (1983), 93-118).
- BEAUMONT, Geoff: *Reflections upon health focused physical education* (Rev.: «The Bulletin of Physical Education»; 1 (1989), 28-31).
- BECK, Mervyn: *Physical education is more than sport* (Rev.: «The Physical Education Association»; 3 (1990), 356-357).
- BEST, David: *Physical education is for human beings* (Rev.: «The Physical Education Association»; 3 (1990), 347-353).
- BONATI, Mauro: *Il culto come educazione* (Rev.: «Notiziario Settore Tecnico»; 1-2 (1989), 28-29).
- BONF, Alfredo: *Educación Física. Quo vadis?* (Rev.: «Apunts, Educación Física i Sport»; 16-17 (1989), 6-9).
- BOULECH, J. le: *La educación por el movimiento* (Paidós, Buenos Aires, 1969).
- BURGER, Louis: *Juan Jacobo Rousseau y la educación física* (Rev.: «Citius, Altius, Fortius»; 1-4 (1967), 321-334).
- *L'éducation corporelle selon Rousseau et Pestalozzi* (Vrin, Paris, 1973).
- CACHAT, José María: *Hacia una psicopedagogía específica del profesor de Educación Física* (Rev.: «Bulletin de la Fédération Internationale d'Éducation Physique»; Sept. (1963), 136-141), cfr. el libro suyo: «Deporte, pedagogía y humanismo».
- *El deporte escolar y extraescolar* (Consejo de Europa, Luxemburgo, 1967).
- *Educación escolar deportiva. Un intento* (Rev.: «Citius, Altius, Fortius»; 1-2 (1968), 165-180).
- *La Educación Física, ¿ciencia?* (Rev.: «Citius, Altius, Fortius»; 1-2 (1968), 5-26), cfr. el libro suyo: «Deporte, pulso de nuestro tiempo».

- Sugerencias para la década del 70 en educación física (Rev.): «Círculos, Alíus, Fontrose», 1-4 (1971), 413-436), cfr. el libro suyo: «Deporte, pulso de nuestro tiempo».
- Notas para una filosofía de la educación física* (Trabajo presentado ante el grupo de profesionales de Educación Física de la Universidad de Temple, Philadelphia, julio de 1972), cfr. el libro suyo: «Deporte, pedagogía y humanismo».
- Las escuelas de educación física en el mundo. Estudio comparativo* (INEF, Madrid, 1977).
- En torno a la educación por el movimiento* (Rev.): «RTPEF», 6 (1982), 1-7).
- ... Educación física. *Diccionario de las ciencias de la educación* (Santillana, Madrid, 1983).
- CATEIGARS, Alfredo: *El perche del movimiento* (Rev.): «Macollus», 1 (1990), 9-14).
- CAMPS, Andrieu: *L'Educació Física. Aquell camí tortuós que ja ven la seva fi* (Rev.): «Aports, Educació Física i Sports», 16-17 (1989), 138-145).
- CHAMPAR, Roy A.: *Teaching physical education. Strategies for improving instruction* (Rev.): «JOPE-RD», 1 (1991), 38-40).
- Coca, Santiago: *Pedagogía al porfía: pedagogía de valores y actitudes* (Ponencia presentada en el Congreso de pedagogía deportiva, Madrid, 1988).
- Ciencia y docencia del movimiento humano* (INEF, Victoria, 1991).
- COTTESS, R.: *Physical education ist movement* (Rev.): «The Achper National Journal», 101 (1983), 13-14).
- COZCAMPAR, D.: *La condición física: her a la sante et l'invalidisme: continuer le debat* (Rev.): «British Journal of Physical Education», 3 (1989), 118-122).
- COMMISSION NATIONALE: *Les activités corporelles d'expression a l'école* (Rev.): «J-PS 1», 45 (1989), 5-9).
- Cos, movement, tendiment: guia per al docent* (Generalitat de Catalunya, Direcció General d'Ordenació i Innovació educativa, Barcelona, 1988).
- CHENG, FLYWOOD; MAE, DONNA: *The philosophic process in physical education* (Lea and Febiger, Philadelphia, 1967).
- CHERRY, BYRON: *Matricidad y vivismo. En la educación y el deporte* (Minon, Valladolid, 1979).
- CHAPPEL, R. H.: *Physical education, sport and recreation and the quality of life* (Sport, culture, society. International historical and sociological perspectives Conference '86, Glasgow: 18-23, July).
- CHIL, D., SEGURANT, J. O.; BUCKER, R. F.: *Sport and higher education* (Human Kinetics, Illinois, 1983).
- DOUET, J.: *Why can't they get along? Developing cooperative skills through physical education* (Rev.): «JOPE-RD», 1 (1991), 21-26).
- DOUGHERTY, N.: *Educación física y deportes para alumnos de la escuela secundaria* (Reverte, Barcelona, 1983).
- DUPRE, M.; DUBROKVA, M.: *Relacion entre la motivación del estudiante y la tendencia hacia la creencia de los estudiantes de educación física* (Rev.): «Étude a Praxe Telesne Vychova», 3 (1989), 160-164).
- DOURGO, Bertrand: *Histories de l'éducation physique* (Rev.): «L'avant and Recherche», en 1-PS, 6 (1980), 1-16).
- *La crise des pédagogies corporelles* (Scurabée, Paris, 1981).
- ESCAMÉZ, Juan; ORTEGA, Pedro: *La enseñanza de actitudes y valores* (NAU, Valencia, 1985).
- EVANS, John: *Physical education* (Rev.): «The Achper National Journal», 127 (1990), 12-18).
- FACEY, P.: *Personal and social development: a rationale from a physical education viewpoint* (Rev.): «Bulletin of physical education», 3 (1983), 13-24).
- FAVRE, M.: *La compensation et la coéducation, dimensions sociales de l'éducation physique* (Rev.): «Education Physique a l'école», 1-2 (1983), 39).
- *L'éducation physique, branche de maturité* (Rev.): «Educationphysique a l'école», 1-2 (1983), 41).
- FICHERY, G. E.: *Moral education through physical education* (Rev.): «Quest», 36 (1984), 89-101).
- FLORES, O.: *Actividad física rehabilitadora* (Rev.): «Educación Física en Chile», 176 (1983), 22-24).
- FROMEL, K.: *Nuevo concepto de la enseñanza de la educación física desde el punto de vista de la seguridad durante la actividad físico-educativa* (Rev.): «Telesna Vychova Mladze», 1 (1986), 11-16).
- GRIFFIT, Osmo: *Teoría pedagógica de la educación física* (INEF, Madrid, 1976).
- GUTIERREZ-SALGADO, Carlos: *Pediatría y educación física* (Rev.): «Deporte», 2000, 114 (1979), 67-68).
- HADZELER, K.: *Tradición de los conceptos humanísticos de la educación física en Europa: renacimiento, ilustración, s. XIX y s. XX* (Actas del Congreso mundial: «Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte», INEF, Madrid, 1988), págs. 471-473).
- JAEGER, Werner: *Paideia* (Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1988).
- KLOEN, Jan: *Las relaciones entre la educación física, el deporte y el deporte escolar* (Rev.): «Boletín informativo del Consejo General de Profesores y Licenciados en Educación Física en España», 11 (1983), 23-26).
- KOS, Bohumil: *Historia de la gimnástica. Sistemas gimnásticos y su aportación a la práctica escolar actual de educación física* (Rev.): «Telesna Vychova Mladze», 8 (1987), 304-309; 9 (1987), 341-345).
- LAMOUR, Henri: *Theorie et pratique en éducation physique* (P.U.F., Paris, 1986).
- LAPIERRE, André; AUCOUTURIER, Bern. ed.: *Symbolique du mouvement. Psychomotricité y educación* (Científica Médica, Barcelona, 1977).
- LASLEY, Kevin: *A philosophical view of the physical education profession* (Rev.): «The Physical Educator», 3 (1989), 121-126).
- LAW, Christopher, J.: *Towards a synthesis of physical education, sport and the community* (Rev.): «The Physical Education Association», 3 (1990), 362-364).
- LACRO, Julio: *Educación física de base* (INEF, Madrid, 1973).
- LACROS, Luc: *Préciser les objectifs de l'éducation physique scolaire et en elle: l'organisation* (del libro «Panem et sport asés» editado por Jacques Le Maître, Université de Bruxelles, 1989, págs. 15-44).
- MAIGRE, A.; DESTROYER, J.: *La educación psicomotora* (Morata, Madrid, 1976).
- MAISSONNEUVE, J.; BRUCHON, M.: *Modeles du corps et psychologie sta que* (P.U.F., Paris, 1981).

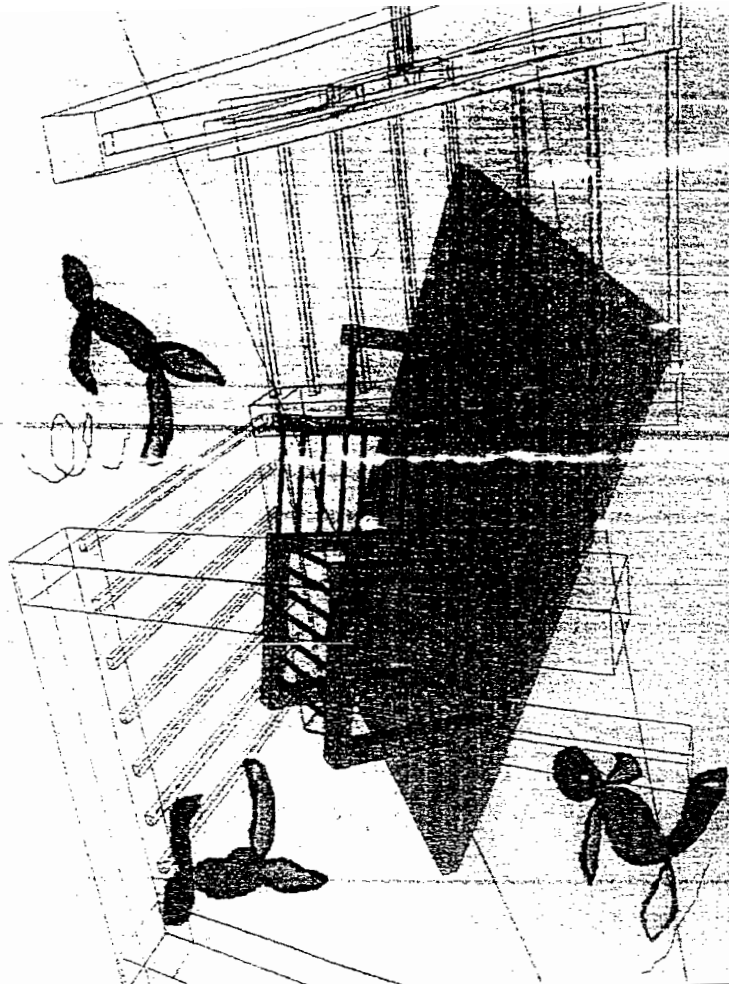
- MARCO, Orol: *Didáctica i Pedagogia de l'activitat esportiva. Elements de l'entrenament esportiu* (Rev.: «Quaderns Didàctics»: 1 (1991), 13-16).
- MAYORAL, Àngel: *El papel de la educación física en el sistema educativo español* (Rev.: «Deporte 2000»: 114 (1979), 69-72).
- : *El concepto de psicomotricidad y su evolución en tres modelos: Le Bould, Vayer y Lapiere-Auconier* (Rev.: «Deporte 2000»: 115-116 (1980), 36-40).
- : *La disyuntiva «gymnástica»-«ginnasia» en la estructuración del currículum de los estudios de educación física* (Actas del Congreso mundial: «Humanismo y nuevas tecnologías en la Educación Física y el Deporte», INEF, Madrid, 1988).
- MAZAT, F.: *Determinación de la eficacia de la carga motriz en la educación física escolar* (Rev.: «Leontie a Praxe Telesne Vychovy»: 3 (1989), 146-153).
- MEARIN, Derek C.: *How physical education can contribute to personal and social education* (Rev.: «Physical Education Reviews»: vol. 2 (1990), 108-119).
- MESTRE, J.; ASO, V.; CALVO, J.; GARCÍA VILLÓN, A.; PASCUA, C.: *La educación física escolar* (Minón, Valladolid, 1982).
- MIRANDA, Julián: *El job i l'Educació Física. Integració o revisió?* (Rev.: «Apunts. Educació Física i Sports»: 16-17 (1989), 52-57).
- MISSOURI, Guy: *Psychopédagogie des activités du corps* (Vigot, París, 1984), pàgs. 13-28.
- MOSSON, Miska: *Teaching physical education* (C. F. Merrill, Columbus, 1981).
- OWEN, P. O.: *Towards the formulation of a conceptual language in physical education* (Rev.: «The Physical Educator»: 3 (1989), 126-139).
- OLIVERA, Javier: *L'Educació Física i l'Esport: per una coexistència pacífica* (Rev.: «Apunts. Educació Física i Sports»: 16-17 (1989), 3-47).
- OSCA, A.: *Desarrollo y motricidad. Fundamentos evolutivos de la educación física* (INEF, Granada, 1987).
- ORTIZ GÓMEZ, E.: *La investigación en la educación física* (Rev.: «Stadhum»: 99 (1983), 12-17).
- OSWALD, Robert G.: *An introduction to the philosophy of physical education and sport* (Champaign, Illinois, 1978).
- PAETZEL, A.: *Posición de la teoría en las ciencias de la educación física* (Rev.: «Kultura Fizyczna»: 3-4 (1986), 7-17).
- PÉREZ, Miguel: *Nómenes de cuerpo para la teoría general de la educación física* (Rev.: «Perspectivas»: 2 (1989), 5-9).
- PÉREZ VILA, Miguel: *La educación física en España. Antecedentes históricos legados* (Rev.: «Círculos, Albus, Fortius»: 1 (1962), 5-130).
- : *Las ideas educativas del Padre Mariana* (Rev.: «Círculos, Albus, Fortius»: 3 (1963), 351-371).
- PÉREZ, Maurice: *Didactique et méthodologie des activités physiques* (Université de Liège, Liège, 1976).
- : *La educación física en la enseñanza de las actividades físicas* (Ayuntamiento de Bilbao, 1985, I Premio internacional de educación física «José María Cagide»).
- PINILLA, Augusto: *Ideas para planificar y organizar la educación física* (Rev.: «Deporte 2000»: 114 (1979), 13-17).
- : *Educación física deportiva* (Pila, Madrid, 1984).
- RAUCH, André: *Le corps en éducation physique* (P.U.F., París, 1982).
- RADFORD, Keith W.: *Movement education in physical education: A definition effort* (Rev.: «Journal of teaching in physical education»: 1 (1989), 1-24).
- RIGAL, Robert: *Motricidad humana. Fundamentos y aplicaciones pedagógicas* (Pila Teleña, Madrid, 1987).
- ROUSSEAU, J.-J.: *Enfance o la educación* (Bruguera, Barcelona, 1983).
- RUIZ, Luis M.: *Desarrollo motor y actividades físicas* (Gymnos, Madrid, 1987).
- RUPERT, Terry; BUSCHNER, Craig: *Teaching a coach: a comparison of instructional behaviors* (Rev.: «Journal of Teaching in Physical Education»: 1 (1989), 49-57).
- SEGUIN, Pierre: *Problèmes fondamentaux de l'éducation physique et du sport* (de la Violette, París, 1979).
- SIVAK, J.: *Función educativa de la educación física y sus problemas actuales desde el punto de vista de la práctica pedagógica escolar* (Rev.: «Telesna Vychova Mladéze»: 1 (1986), 6-10).
- SMITH, Matthew: *Masters and doctoral level physical education degrees in the United States* (Rev.: «The Physical Education Association»: 2 (1989), 80-82).
- SORTU, Paolo; PELLEGRINI, Fabrizio: *Attività motorie e processo educativo* (Società Stampa Sportiva, Roma, 1989).
- SVONODA, B.: *Investigación pedagógica en la educación física y en el deporte* (Rev.: «Leontie a Praxe Telesne Vychovy»: 9 (1983), 530-534).
- TUCKER, Larry A.: *Physical fitness and psychological distress* (Rev.: «International Journal of Sport Psychology»: 3 (1990), 185-201).
- UNESCO: *Carta internacional de la educación física y el deporte* (Unesco, París, 1978).
- : *L'avenir de l'éducation* (Rev.: «Bulletin de Documentation et Information Pédagogiques»: 220 (1981)).
- VACA, Marcelino: *Cos i educació. Sobre el potencial educatiu d'allò corporal* (Rev.: «Apunts. Educació Física i Sports»: 16-17 (1989), 99-104).
- VÁZQUEZ, Benilde; ALONSO, Isidoro: *La educación física en la perspectiva de las ciencias de la educación* (Ayuntamiento de Bilbao, 1985, I Premio internacional de educación física «José María Cagide»).
- VÁZQUEZ, Benilde: *El rol del profesor de educación física en el sistema educativo español: algunas reflexiones* (Actas del Congreso mundial: «Humanismo y nuevas tecnologías en la educación física y el deporte», INEF, Madrid, 1988), pàgs. 437-440).
- : *Cuerpo, deporte y educación básica* (Indice, pàgs. 465-469).
- : *La educación física en la educación básica* (Gymnos, Madrid, 1989).
- VIGARELLO, Georges: *Histoire d'une pédagogie de l'exercice corporel et l'histoire des sciences* (Rev.: «Travaux and Recherches en EPS»: 6 (1980), 50-53).
- VIOLET, Michel; MARTIN, Patricia; SALADIN, Claude: *Conflit, contrainte et coopération en éducation physique* (Actes du Congrès mondial de l'AIHESI 1987, Presses de l'Université du Québec, 1990, pàgs. 192-200).
- WARD, Allen: *To teach or no to teach that is the question* (Rev.: «The Bulletin of Physical Education»: 3 (1989), 21-25).
- WEBSTER, Randolph: *Philosophy of physical education* (Brown, Iowa, 1982).

- WILLIAMS, Anne: *Health and fitness in the physical education curriculum: regression or progress?* (Rev.) *Health Education Journal* 3 (1987), 105-106.
- WILLIAMS, Edgar: *Lo mental como físico* (Fondo de Cultura Económica, México, 1983).

Deporte y ciencia

Teoría de la actividad física

Juan Rodríguez López



INDE
Publicaciones

Rodríguez López, Juan (2000), "Cuarta parte. Revisión de autores sobre la ciencia del deporte y de la educación física", en *Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física*, Barcelona, INDE, pp 227-287.

CUARTA PARTE

**REVISIÓN DE AUTORES SOBRE
LA CIENCIA DEL DEPORTE
Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA**

Elmos seleccionado algunos autores representativos del pensamiento epistemológico sobre la actividad físico-deportiva: Cagigal, Grupe, Vicente, Parlebas, Kirk. Los autores que han reflexionado sobre esta epistemología suelen incluirse en una tendencia, o para usar terminología de epistemólogos post-positivistas- en un "programa de investigación científica" (Imre Lakatos), cuyo núcleo central intocable es el tratamiento pedagógico de la actividad físico-deportiva, en una "tradición de investigación" (Larry Laudan) de pedagogización de la actividad física. La tradición de pedagogización puede coexistir con otra u otras tradiciones --en sintonía con las leyes de Laudan--, por ej. la de sociologización de la actividad físico-deportiva (estudios antropológico-culturales, estudios históricos del deporte, estudios políticos...), pero es cierto que la tradición de pedagogización tiene la tendencia a asimilar, a absorber otros enfoques, pues realmente caben dentro de ella (la pedagogía asume o puede asumir a la sociología); por otra parte, los profesionales exclusivamente dedicados a la actividad físico-deportiva y a su estudio, han adoptado casi unánimemente el enfoque pedagógico.

La realidad histórica --de donde proceden las leyes epistemológicas-- exige que reconozcamos otras tradiciones (tradiciones de especie, dentro de la tradición de género), incluidas dentro de la más genérica de pedagogización: estas tradiciones son la tradición humanística de Ommo Grupe (insistencia en la educación moral), la tradición positivista-tecnicista, que puede estar representada por Parlebas (es una corriente de psicologización de la actividad físico-deportiva, sin pretensiones de educación moral) y la tradición neomarxista de Kirk. De ellas podemos hablar como de auténticas "tradiciones de investigación" y no de simples teorías, según los conceptos de Laudan ya que contiene

TEORIAS EN LA "TRADICION" PEDAGOGICA

DE LA ACTIVIDAD FISICA

1 * HUMANISTA

O. Grupe
J.M. Cagigal

2 * TECNICISTA-MOTRICISTA

P. Parlebas

3 * EPISTEMOLOGICA

M. Vicente

4 * NEOMARXISTA

D. Kirk

non determinaciones ontológicas y metodológicas que las caracterizan y distinguen a unas de otras, aunque todas ellas, a su vez, tengan el rango más general de pedagogización (educación humanista, educación tecnicista, educación marxista, respectivamente).

Los problemáticos pueden abordar más inmediatamente los autores:

A) *Problemática en torno a la actividad*.

B) *Problemática en torno al "juego" científico*.

La búsqueda de la identidad "¿qué somos?" se resuelve de modo diverso según los autores, para la visión rigurosa de Cagigal, la identidad se consigue unificando desde los métodos

Epistemologos pedagogizantes de la actividad fisica:

Cagigal

la educación física debe desvincularse de la ciencia médica e identificarse con la pedagogía

Grupe

la pedagogía tiene el poder de unificar las tendencias centrifugas de las ciencias de la actividad física

Vicente

existen múltiples ciencias de la educación física que pueden ser divididas en facticas y practicas. Las primeras habrían alcanzado la "mayoría de edad" pero no las segundas

Parlebas

reivindicación de un nuevo objeto: "la pedagogía de la conducta motriz"

Kirk

rechazo de la pedagogía científica

pedagógicos; Cagigal y Parlebas pretenden establecer una ciencia unificada por su objeto; Vicente busca nuestra identidad separando y distinguiendo por métodos y objetos; por último Kirk, rechazando los métodos científicos, quedándose solo con el objeto de trabajo.

La problemática del estatus científico es abordada y resuelta de diferente modo por los autores; para Cagigal los estudios sobre educación física y deporte ya a finales de los años "se senta" cumplen los requisitos que la teoría de la ciencia exige, para Grupe un sí pero no (primeros años de la década de los "setenta"), para Parlebas, no se da la suficiente organización

La educación física en crisis— estando sometida a otras ciencias— no hay pues ciencia propia— y dividida (busca la unificación, como antes comentábamos); para M. Vicente hay *distintos status científicos* en las diversas ciencias de la educación física, no se podía generalizar, *unas lo habían alcanzado* (las ciencias *factuales* de la educación física) y *otras todavía no* (las ciencias *prácticas de la educación física*, excepto la didáctica). Para Kirk, desgraciadamente (pues la ciencia estaría al servicio del poder injusto) hay *estatus científico*.

Capítulo I. José María Cagigal

J.M. Cagigal realizó dos trabajos que pueden ser calificados de epistemológicos; el primero de ellos publicado en "citius, altius, fortius" titulado "La educación física, ¿ciencia?" (1968, pp 5-26) y el segundo —que fue el último de sus escritos y no publicado en vida— titulado "El deporte frente a las ciencias del hombre".

"La educación física, ¿ciencia?" es una revisión en donde recoge todo el sentir epistemológico de aquellos momentos, especialmente de los teóricos centroeuropeos, que ya se decantan, mayoritariamente, en la línea de afirmar el estatuto científico de los estudios sobre educación física y deporte y su principal adscripción a la ciencias pedagógicas.

1. Opiniones sobre el "status" científico de la educación física y el deporte. Dichas opiniones sobre el "status" científico en el último decenio, permitieron a Schmitz (1965, pp 439-470) realizar la siguiente clasificación, recogida por Cagigal:

- a) subordinada a otras ciencias
- b) condicionada a otras ciencias
- c) relativamente independiente
- d) absolutamente independiente
- e) ciencia transversal

Hay que añadir, a esta clasificación, la que le negaba el "status" científico, confrontese la revisión de Schmitz citada—.

Cagigal observa que la teoría de la ciencia, en general, ha sido un terreno de cierta variabilidad de opiniones, heterogéneo, y que al aplicarse dicha teoría de la ciencia a la educación física, la heterogeneidad y variabilidad aumenta.

Recoge la singular opinión de Grupo a cerca de estatus y su proceso de consolidación: "Dentro de la tendencia de la nega-

CARACTERÍSTICAS EPISTEMOLÓGICAS DE LA TEORÍA DE CAGIGAL

- * Reivindicación de una ciencia unificada del "hombre en movimiento".
- * Dicha unificación compete a la filosofía (filosofía de la ciencia).
- * Las "ciencias madre" de la educación física han sido la anatomía, fisiología y pedagogía.
- * Con la pedagogía se debe identificar. Las otras dos ciencias "madre", simplemente, han jugado un papel histórico.
- * La ciencia del hombre en movimiento es entendida como medio de perfeccionamiento del hombre, no como simple motricismo.
- * Rechazo del "aislacionismo científico", que sería un verdadero suicidio científico.

ción científica, pero con potencialmente esparzador, se halla en el grupo (C. Gruppe (...)) el cual admite objeto verdaderamente científico o la educación física y al deporte, pero que aun no está suficientemente sistematizada, por ende no puede ser utilizada para la construcción de la ciencia. La ciencia dentro de las ciencias de la educación." (Cagigal 1968, p. 14).

Aporta la identificación como disciplina pedagógica: "El entendimiento dentro de estas ciencias de la educación con verdadero carácter científico propio es quizás la opinión más extendida en aquellos momentos. En esta línea, abundan autores importantes como Engelt, Menel, Giedda, Lukes, Roditz, Groll, Idervall, Paschen, y en algún aspecto, el antes citado Gruppe" (Ibid.).

Insistencia en que la educación física se ocupa de educar a partir del cuerpo, pero que no es una educación del cuerpo. Esto implica un mayor protagonismo "a priori" - de las ciencias de la educación que de las ciencias corporales.

Expone y corrobora las opiniones de Carl Diem (1953, pp 8-9; 1957, p 129) que aboga por una verdadera ciencia ya constituida, la ciencia del deporte, que sería la "ciencia del hombre en movimiento", que "no es una ciencia que registra los conocimientos y los logros deportivos, sino una parte del esfuerzo humano encaminado a perfeccionar, por medio de la ciencia, la naturaleza del hombre, sus objetivos en el mundo y las obligaciones dominantes de su misión... La ciencia del deporte es en gran parte ciencia de la educación, que roza ampliamente, partiendo del fenómeno juego, muchas otras disciplinas: Filosofía, Psicología, Medicina, Historia de la Cultura, Etnología, Sociología, etc... Al igual que en otras partes, También aquí aparece la necesidad de una síntesis, ella es la ciencia del deporte".

2. Exigencias de la cientificidad. Un planteamiento de rigor, exige de una ciencia: un sistema y delimitación metodológica, un contenido o "corpus" científico y un objeto.

En lo referente al sistema y metodologías, "aparecen claras líneas cada vez mas definidas: Una, parte del campo general de las ciencias biológicas. Otra, camina inspirada por métodos pedagógicos. Los métodos de observación sistemática y objetiva, coincidentes con los de las citadas ciencias, van siendo ya suficientemente estandarizados, creando metodología específica" (Cagigal 1968, p 17).

En cuanto al contenido o cuerpo científico propio, justifica, con Gabriel (1955, p 456) las pretensiones de una cierta independencia dentro del campo de la "Ciencia de la Educación", en base a la "abundancia de investigaciones científicas irreprochables y la de obras que tratan de los ejercicios físicos como parte de la vida y de la cultura".

Con referencia al objeto, la opinión de Cagigal es la siguiente: "podríamos definir el objeto de nuestra ciencia como el hombre en movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud. Así, el mundo del deporte, hasta sus mas empinadas manifestaciones, son objeto de estudio de esta ciencia".

(Gagigal 1968, p. 21). Y recoge buen número de autores que en ello coinciden:

- Müller (1928), *La enseñanza del movimiento*,
- Zeuner (1934), *el movimiento orgánico*,
- " (1959), *el hombre como ser móvil y capaz de movimiento*,
- Dem (1957), *el hombre en movimiento*,
- Meinel (1957), *el hombre en movimiento*, ("el hombre activo en sentido corporal que adapta tanto al mundo exterior no la postura del que crea bienes y valores productivos, tal como ocurre en el trabajo humano, sino que *resuelve el caso a sí mismo para perfeccionarse como ser biológico y social*" (Ibid. p. 19).
- Stranai (1962), *el movimiento*, ("el grupo científico y materias que constituyen el sistema de ciencias de *cultura corporal* sitúa su objeto central en el movimiento" (Ibid. pp. 19-20).
- Groll (1957), es citado por Gagigal como ejemplo de autores que en citar la expresión "movimiento", se sobrecienta que la aceptan: "el objeto de investigación de la teoría de la educación física es el fenómeno cultural y el problema social de los ejercicios físicos, con sus múltiples repeticiones en el campo de la educación en general" (Ibid. p. 20).

Rijsdorp (1962), en la línea del anterior, señala la independencia del área científica de los ejercicios físicos a la que denomina *gimnología*: "investiga los ejercicios físicos y su aplicación en todos los terrenos en que nos tropezamos con ellos... el objeto de la Gimnología tiene apaxados anatómicos, biomecánicos, fisiológicos, psicológicos y sociológicos; pero además conociendo la problemática didáctica, es decir, pedagógica, la Gimnología entra en los problemas filosóficos y antropológicos".

Se manifiesta en pro de la cientificidad de la Educación Física con las siguientes palabras: "La educación física va *estructurando sus conocimientos, se esfuerza por estandarizar internacionalmente los métodos de observación*, adquiriendo una sistematizada cada vez más expedita, y *delimita su objeto propio*, concretándolo en el hombre en movimiento o en cuanto capaz de movimiento, con todos sus consecuencias culturales. *Tiene, pues, los ingredientes para ser considerada ciencia*" (Gagigal 1968, p. 21).

3. Singularidad de la educación física y el deporte en el proceso de su formación en cuanto ciencias. Pone de manifiesto que las nuevas ciencias aparecen como "desprendimiento especializado de ciencias madres" y sin embargo en la educación física no ha ocurrido así, sino de una forma anárquica, "como derivada de modos sociales, de innovaciones pedagógicas, de la diversidad de orígenes que ha tenido la actitud del hombre en movimiento, condicionado todo por la variada organización y estructuración que, según épocas, países, costumbres, ambientes culturales, han tenido las prácticas físicas del hombre" (Ibid. p. 23).

La peculiar anarquía de la formación de su cuerpo científico, se refleja en la variedad terminológica y en la imprecisión conceptual, en la diversidad de "status" científicos: "Cada sistema, cada país, influido por hábitos sociales, y mas modernamente, por presiones políticas, ha organizado a su manera estas enseñanzas, y así conviven hoy día las *Facultades de Educación Física de las Universidades de Europa Oriental, de América y Japón o multitud de escuelas de puro aprendizaje práctico y prestigio secundario que todavía existen en muchos países*" (Ibid.).

Advierte la tendencia a una unificación terminológica — *preocupación*, ya en aquellos años, del Bureau de Documentation et d'Information del CIEPS de la UNESCO—, pero su extrema dificultad (aún hoy esta diversidad o pluralidad de opiniones, a veces contrapuestas en lo esencial, a veces, solo en el maliz). Quizás las diferencias conceptuales y terminológicas han podido enriquecer nuestro conocimiento de hechos complejos en sí, por lo que no era conveniente apresurarse en una unificación, en ese sentido.

Reconoce que el objeto de estudio —el hombre en movimiento— no lo tiene en exclusividad, pues lo comparte con otras ciencias como la anatomía funcional, la biomecánica, la fisiología, la psicología, etc. Distingue unas de otras de la siguiente manera: "son *distintos los niveles de alcance del objeto, y diversos, por tanto, los objetivos*... La fijación estricta de fronteras es tarea que ha servido a muchas divagaciones y seguirá sirviendo, sin que se llegue nunca a resultados definitivos" (Ibid. p. 24). Renuncia, de momento, a una identificación plena del objeto de estudio.

Gran interés tienen sus intuiciones sobre historia de la ciencia en la educación física:

"El mundo de los deportes, de las prácticas gimnásticas que han terminado englobándose más o menos en la denominación "educación física", ha supuesto un fenómeno social, humano, vital, al margen de la ciencia. Hace sesenta años, estos movimientos empezaron a preocuparse de la *incomprensión de que eran objeto por parte de minorías científicas e intelectuales* y se percataron de las grandes conexiones que tenían sus prácticas con la *Fisiología, Anatomía*, y posteriormente con la *Pedagogía*. Hubieron de agarrarse a ellas para *adquirir prestigio*. Todavía en muchos países el predicamento de profesores de educación física estriba en que sean a la vez médicos, lo cual quiere decir que tienen base científica en Anatomía y Fisiología" (Ibid. p 25).

En esquema los pasos fueron:

- a) la práctica espontánea social y cultural,
- b) sentimiento de inferioridad del mundo práctico de la educación física por un presunto menosprecio de los intelectuales y de los científicos,
- c) descubrimiento esperanzador (por parte de los conocedores prácticos de la educación física y el deporte) de la estrecha ligazón entre la educación física y muchas ciencias,
- d) invasión científica de la educación física y el deporte.

La invasión científica es reciente y queda relegada con observaciones penetrantes de Cagigal: "Hoy, ese mundo espontáneo de prácticas físicas, competiciones, organizaciones, ha sido detectado como expresión de una singular actitud humana, que va desde el examen analítico de la fibra muscular en movimiento, hasta las relaciones psicosociales y políticas del hombre deportivo internacional. Todo ello comprende el estudio del hombre en movimiento, nueva preocupación y ocupación científica que sobre una importante parcela del comportamiento humano ha descubierto el hombre mismo" (Ibid. p 25).

4. Mayor identificación como ciencia humanística y pedagógica.- Reconoce como *ciencias madre*, según veíamos, la anatomía, la fisiología y la pedagogía, pero establece esenciales diferencias entre ellas, pues las dos primeras han sido simples ayudas históricas y de enmarque, mientras que con la última (la

pedagogía), va a identificar, en sentido amplio, la ciencia con el hombre en movimiento:

"A la Anatomía y Fisiología, la ciencia de la educación física agradecerá los servicios prestados en cuanto ciencias en algún modo madres, aunque habrá de incorporarlas como parte fundamentalísima de sus conocimientos.

"Otra cosa habrá que decir de las ciencias de la educación que son objeto progresivo de acercamiento por parte de nuestra ciencia.

"Si dividiésemos las ciencias en dos grandes grupos, según sea o no el hombre su objeto propio, tendríamos las ciencias que podríamos llamar *humanísticas* y las *no humanísticas*... La ciencia del hombre en movimiento se va configurando cada vez más dentro de las ciencias humanísticas... El hombre en movimiento, el hombre activo físicamente, el hombre deportivo, puede ser objeto de un nuevo entendimiento científico merced al cual se pueden descubrir importantes medios de ayuda humanística. Por eso, *por ser un posible campo de ayuda, debe ser enmarcada esta ciencia entre las educativas*.

5. El deporte conten poráneo frente a las ciencias del hombre. Unos quince años después escribe su segundo estudio epistemológico "El deporte contemporáneo frente a las ciencias del hombre". En él parece reafirmarse en sus posiciones resaltando los siguientes aspectos:

- a) Retomando la voz de Carl Diem -elevando de nuevo el valor de su teoría- reivindica la necesidad de una ciencia que realice la síntesis de las múltiples disciplinas que toca el hecho físico-deportivo, y que el distinguido historiador del deporte alemán llamaba la *ciencia del deporte*.

La reivindicación de J.M. Cagigal es concretamente que la filosofía cumpla ese papel globalizador, que de sentido al hecho deportivo como un "todo", después de tener en cuenta todos los datos de las ciencias deportivas-empíricas (al modo como se reivindicó para la antropología filosófica: filosofía sobre los datos de las ciencias positivas):

"La llamada que el eminente filósofo Lenk hacía... a la filosofía como último y coherente tratamiento de este macrocientífico que llamamos deporte y su inserción y esclarecimiento dentro de un

...general de interpretaciones del hombre, se hace cada vez mas urgente" (Gagigal 1983).

b) Insistencia en la especificidad de las ciencias de la educación física y el deporte, en cuanto a métodos e instrumentos, generados, con frecuencia, en el propio hecho deportivo.

c) Rechazo del aislamiento de las ciencias de la educación física y el deporte: "La pretensión que existe en algunos sectores de estos profesionales de que se puede acceder a una ciencia autóctona desde la propia especialización científica (que hoy por hoy es solo erudición superficial de diversas materias conglomeradas alrededor de la actividad físico-deportiva) abocaría a un suicidio científico y cultural" (Ibid.).

Capítulo II. Ommo Grupe

Puntos centrales de su teoría son:

1. La teoría como estadio praxiográfico. Sobre la génesis de la ciencia y la teoría dirá que toda ciencia surge con un estadio previo que él llama "teoría" -que ciertamente no es el empleo que se suele dar al término de "teoría científica" como resultado final del proceso de investigación científica-: "Una ciencia no comienza siendo ciencia; surge como teoría. Comienza siendo teoría sobre un terreno que se revierte y define como nuevo o por primera vez, en el que se capta algo nuevo y se proyecta algo mejor, en el que una serie de experiencias, reflexiones y resultados se elevan al plano de reflexión seria. Como tal teoría, no comienza ella con unos cánones propios, sino rigiéndose por los de otra ciencia ya existente, por ej.: como teoría pedagógica, sociológica o filosófica".

2. Exigencias de la teoría. Si bien la teoría es un estadio previo a la ciencia, tiene unas exigencias epistemológicas que no las alcanza la simple reflexión: "La simple reflexión sobre un ámbito determinado no puede decirse que sea ya teoría. Tal vez, ese sea el comienzo. Pero una teoría no llega efectivamente a constituirse hasta que la visión de la realidad no se relaciona con hipótesis, con ideas generales, hasta que la realidad no queda organizada, estructurada en un ensamble de relaciones y se averiguan sus caracteres constitutivos, cuyas posibles peculiaridades fundamentarán la autonomía de tal teoría".

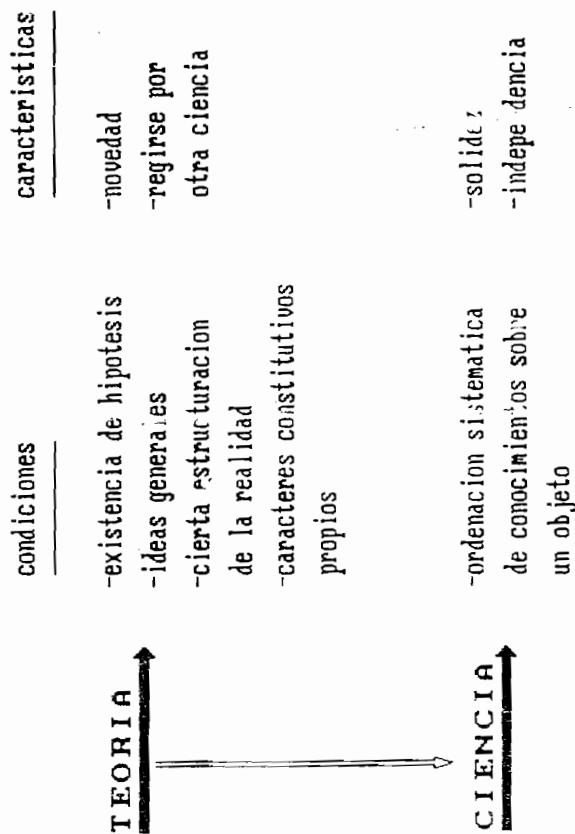
3. Conversión de la teoría en ciencia. Su definición de ciencia es absolutamente ajena al prejuicio positivista y pone el acento en la coherencia sistemática (saber profundo y metódico) de datos, experiencias y conocimientos: "La teoría se convierte en ciencia, en cuanto que es una ordenación sistemática de experiencias, conocimientos y datos generales que se refieren, aun

cando a veces de puntos de vista diferentes, a un mismo objeto y guardan entre sí una relación sistemática de fundamentación. Esa teoría, ya ciencia, representa la unidad (no siempre exenta de contradicciones) del saber sobre un determinado objeto. Ella puede ciertamente contener o dar vida a nuevas teorías o hipótesis (también inseguras), pero no consistir simplemente en esas. La ciencia es ya teoría —u orden de teorías— segura, independiente, general. Tiene algo así como una vida propia" (Grupe 1976, p 21).

4. El progreso de la teoría. Las direcciones de avance de la ciencia no son siempre predecibles, la progresión no está asegurada; por ello la teoría puede avanzar afirmándose como ciencia o no: "Del peligro de ser infructuosas y caer en la mediocridad o incluso en la insignificancia ni siquiera las ciencias tradicionales están libres" (Ibid.).

5. El objeto no genera la ciencia. Si la ciencia es algo, si es algo laborioso y meritorio, producto de muchos esfuerzos intelectuales y de mucha historia, es por haber engendrado conceptos científicos con métodos científicos. Pero no existe ciencia por tener un simple objeto de conocimiento definido, sino cuando existen tales métodos y tales conceptos científicos. En sentido estricto una ciencia no se define por su objeto de estudio. Por ello, con rigor, Grupe rechaza el término de "ciencia transversal" y de "ciencia del deporte": "No es el objeto el que hace que se genere una ciencia sino la forma de estudiarlo y exponerlo. Ahora bien, esta forma es en nuestro caso psicológica, pedagógica, médica, pero no deportiva, ni, para terminar, físico-educativa. El interés del historiador por la importancia política de la gimnasia de Jahn no hace de los ejercicios físicos una ciencia; de lo que ahí se trata es de historia. Una investigación de historia de la literatura que estudie la importancia del deporte en la vida y la obra de Musil o de Montherlant, no ha de considerarse un trabajo de "ciencia deportiva" o de educación física porque tenga por tema el deporte. "Mas tampoco la reunión de resultados encontrados por ahí y que ayudan a comprender mejor y mas compactamente un determinado ámbito es ya ciencia, de la misma manera que la exposición general de un determinado ámbito, a partir de las aportaciones y de los resultados de otras ciencias sobre el mismo, no lo convierte en ciencia. Una ciencia que viva solo, o casi solo, de segunda mano, en realidad, de verdad no

TEORIA EPISTEMOLOGICA DE O. GRUPE



es tal ciencia. Y en este sentido poco cambian las cosas porque se apele a denominaciones como ciencias transversales o ciencias de integración. Mas acertadas andan las ciencias económicas cuando precisamente por esa razón se presentan en plural" (Ibid. pp 22-23).

6. El encuadramiento de la actividad física en la pedagogía. Para Grupe será la pedagogía la ciencia que mejor pueda albergar a la actividad físico-deportiva: la que mejor se adapte a sus condiciones reales, a sus posibilidades; se necesitaba un receptáculo científico de métodos y conceptos y las ciencias de la educación eran las que mas adecuadamente podían brindarlo. Contempla la posibilidad de asunción a la pedagogía de otras muchas ciencias: "Las ciencias de la educación parecen estar en situación de abarcar en gran medida, a partir de lo anchuroso de sus planteamientos, los ejercicios físicos, el deporte, el juego e incluso, en razón de sus propias pretensiones de totalidad, tienen la tarea de enmarcar en un contexto mayor los datos

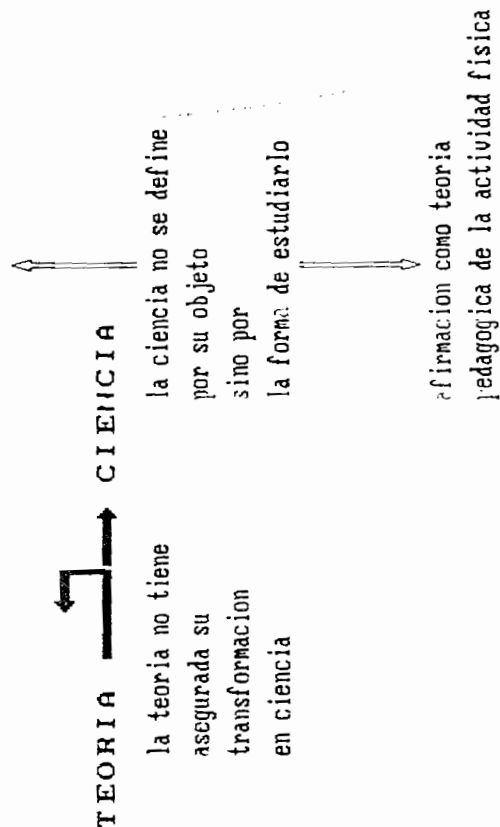
consiguamos por otras ciencias mas especializadas. Finalmente parecen poseer también la capacidad de llegar a las notas constitutivas del juego y del deporte. La articulación que decimos, solo podría sorprender en el caso en que las ciencias de la educación siguieran atadas a una idea mas estrecha de educación... nuestra tesis ha de contar con una concepción igualmente amplia de las ciencias de la educación en su sentido mas pleno, incluyendo su naturaleza y sus fines, sus condiciones y posibilidades, sus campos y ámbitos; una concepción que abarque la educación planificada intencionada y la no planificada ni intencionada, tanto la institucionalizada como la no institucionalizada. *La educación y la formación han de entenderse como instauración y afirmación del carácter humano del hombre en medio del mundo...*

"Si se concibe así la educación, entrarán en ella, no solo la educación física con su intención educativa mas o menos clara en un sentido caracterológico, social, estético o higiénico, sino también, el juego libre del niño y del hombre maduro, el deporte tanto escolar como de grupos juveniles, de clubs o totalmente privado, todos los ejercicios físicos -desde la gimnasia hasta la marcha, desde el juego de equipo hasta el infantil, pasando por la danza y la competición deportiva y hasta la educación higiénica como la formación del movimiento o de la postura" (Ibid. p 26).

7. La pedagogía del cuerpo y del juego como identificación. La unificación de tendencias muy dispares, científicas, prácticas y profesionales viene a encontrarse en el replanteo del enfoque pedagógico, que tendrá por objetivo la humanización -el perfeccionamiento del hombre, de sus rasgos mas esenciales, desde la corporeidad y desde el juego, apareciendo así la teoría de la educación física delimitada: "Para la actividad física y su ámbito de cuestiones y problemas la *pedagogía* representa una especie de *elemento unificador*, que no solo mantiene unidas las tendencias (científicas) centrifugas de esta especialidad, sino que además es base para su propia comprensión como ciencia y sus rendimientos científicos. El campo de trabajo e investigación que de ahí resulta puede articularse en unos puntos fundamentales..."

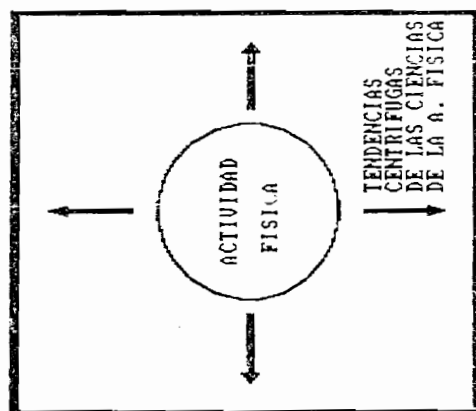
"Así, la educación física se centra en primer lugar -desde luego, con una idea de sistematización- en la cuestión de la realidad del hombre desde el punto de vista de su corporeidad:

EPISTEMOLOGIA DE GRUPE



en este sentido se estudia la relación del hombre con el cuerpo y se discuten críticamente las teorías sobre el "problema alma-cuerpo" o también sobre el carácter total del hombre. Habrá que ocuparse también del juego como *forma fundamental de la existencia*, como "*categoría vital primaria*" (*Itztinga*), y de la teoría sobre el juego, de la música, de la estética y de la agonística, y habrá que sacar las consecuencias que de tales reflexiones se sigan para la educación. Estas se referirán a cuestiones como, por ejemplo, que importancia tienen para la educación, para el desarrollo, para la experiencia de la vida y del mundo, en una palabra, para la "humanización" del hombre, lo agonístico, lo aristístico, lo lúdico y lo corporal mismo en sus diferentes manifestaciones... Tales cuestiones solo pueden afrontarse en estrecha colaboración con las disciplinas antropológicas" (Ibid. p 30).

EPISTEMOLOGÍA DE GRUPE



PEDAGOGIA COMO ELEMENTO UNIFICADOR
DE LAS TENDENCIAS CENTRIFUGAS

Dicha pedagogia estaria centrada en los objetos

-corporalidad y

- juego

como principios legitimadores de su especificidad

Corporalidad y juego se convierten en los principios de legitimación de la teoría de la educación física. Si como ciencia la actividad físico-deportiva tiene la forma de la pedagogía, sus conceptos y sus métodos, el objeto para la aplicación de esos métodos y conceptos será la corporalidad y el juego. Quizás llama la atención la ausencia de una tercera categoría junto a la corporalidad y el juego: el movimiento; pero el movimiento puede ser entendido por Grupe, en parte incluido en la corporalidad

(complemento y continuidad necesaria de la corporalidad) y en parte incluido en el juego (movimiento lúdico, no relacionado con el trabajo productivo). Dirá: "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 los 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" (Ibid. p 29).*

La teoría de Grupe sigue sorprendiendo por su coherencia y rigor, su fundamentación desde la teoría de la ciencia, en donde no se deja llevar de prejuicios, construyendo y utilizando conceptos nuevos si los cree necesarios -caso del término "teoría" para el estado precientífico- llegando, también, a su perfecta aplicación a la realidad concreta de la educación física. Su teoría parece estar exenta de errores y de lagunas.

Capítulo III. Miguel Vicente

1. Rivindicación de científicidad. M. Vicente huye o rechaza, desde el primer momento, el establecimiento de la educación física en la superficialidad de los conceptos vulgares –del conocimiento ordinario, no científico–, aspirando a una pedagogía científica: "Uno de los grandes "handicap" de la educación física y muchas disciplinas afines al movimiento humano ha sido, y en parte continúan siéndolo, el abandono a meras generalizaciones de la experiencia cotidiana y a las apreciaciones intuitivas" (Vicente 1987, p. 47).

2. Epistemología y filosofía. Con Bunge define la epistemología como rama de la filosofía (ciertamente no puede ser de otro modo), una filosofía que se aplica en todas sus especialidades (lógica, metodología, ontología, ética,...) al objeto investigación científica. Es una concepción amplia de las misiones y de la naturaleza de la epistemología, que, sin embargo, deja fuera los problemas de psicología y sociología de la ciencia, que para las epistemologías post-popperianas (Kühn, Lakatos, Laudan) son fundamentales:

"La epistemología, como rama de la filosofía que estudia la investigación científica y su producto (Bunge 1980), se ocupa de los problemas filosóficos que, de hecho, se presentan en el curso de la investigación; problemas lógicos, semánticos, metodológicos, ontológicos, axiológicos, éticos...; la epistemología es la reflexión misma acerca del método de investigación utilizado, de las hipótesis y de las teorías formuladas, así como de las leyes que de ellas se pudieran desprender. Pone según el citado autor, soluciones a dichos problemas consistentes en teorías rigurosas, inteligibles y adecuadas a la realidad de la investigación científica. Es, también, capaz de distinguir la ciencia de la pseudociencia y de criticar programas y resultados erróneos (ibid. p. 56).

3. Las ciencias factuales y prácticas de la educación física. De un autor conocido de las ciencias de la educación adoptará su clasificación en ciencias factuales y prácticas. Esta división de las ciencias es enormemente virtuosa, pues permite, al menos, dos cosas: por una parte reivindicar la cientificidad de disciplinas prácticas, que tienen métodos y conceptos con verdadera profundidad científica; por otra, establecer su diferencia, sobre todo en cuanto a la naturaleza del error (error de conocimiento de hechos en las fácticas, error de consecución de objetivos en las prácticas). Este criterio de clasificación lo adaptará M. Vicente, posteriormente, a las ciencias de la educación física: "Según Quintana Cabanas (1983) las ciencias de la educación se hallan escindidas en dos bloques: por una parte las *ciencias factuales*, las cuales se ocupan del hecho educativo en tanto que fenómeno en sus diversas interpretaciones. Se trata de *ciencias empírico-descriptivas*, *teóricas*, y entre ellas se encuentran la sociología de la educación, la psicología de la educación, la antropología de la educación, etc. Pretenden dar explicaciones racionales y experimentales a fenómenos o hechos reales. Por otro lado, están las ciencias actuales (quizás fuera más preciso el término "actualacional", pero preferimos mantener la denominación original del autor) o *prácticas* de la educación que se ocupan del acto educativo en tanto que intervención en el desarrollo de los individuos o de la sociedad en su conjunto...

"Entre las ciencias actuales o prácticas están las tradicionalmente llamadas *"pedagogía"*, en sus vertientes general, social, diferencial, institucional, etc., la sociología pedagógica, la psicología pedagógica, y muy especialmente la didáctica por el grado de desarrollo alcanzado. Todas ellas tratan de hallar soluciones prácticas a problemas educativos de hecho planteados (Ibid. pp 52-53).

El problema del nivel científico lo resuelve diferenciando las ciencias fácticas de las ciencias prácticas de la educación física. Manifiesta su creencia de que las primeras han alcanzado la "mayoría de edad" científica, mientras las prácticas se mantienen aun en "minoría de edad": "Como fenómeno educativo, y en tanto que estudio empírico-descriptivo, la educación física se presta fácilmente al tratamiento factual particularizado, siendo ya comunes las denominaciones sociología de la educación física,

psicología de la educación física, antropología de la educación física, y sobre todo, historia de la educación física, con una *entidad constatada* frente a las sociologías, psicologías, etc., del deporte, con las cuales mantiene y debe mantener estrechos vínculos.

"Sin embargo, en tanto que actuación o intervención sobre procesos comportamentales, actitudinales, etc., las ciencias prácticas de la educación física se muestran mas resistentes a alcanzar su mayoría de edad y su relativa autonomía, si exceptuamos la didáctica de la educación física. Cabe, no obstante, prever el desarrollo de esta parcela de las ciencias de la educación física no solo de la mano de la didáctica sino también a partir de la diferenciación y evolución de determinados campos de aplicación de la psicología del desarrollo y aprendizaje motor, que ya hoy cuentan con un amplio cuerpo de conocimientos. Al lado de éstas algunos autores han mencionado la posibilidad de una única ciencia práctica aglutinante de todos los saberes actuacionales, como por ej. Avanzini quien habla de "biopedagogía" (Ibid. p 53).

4. Objeto de la educación física. Las ciencias de la educación física ocupan la superposición de las ciencias de la actividad física y de las ciencias de la educación; las ciencias de la actividad física son clasificadas en cuatro grupos, según el "punto de vista" desde el cual estudian dicha actividad física:

FÍSICO (biomecánica, kinesiólogía, kinantropología, etc)

FISIOLÓGICO (fisiología, fisiología del ejercicio, etc)

CULTURAL (ciencias del deporte –socio. dep., antropol. dep., psicol. dep., historia dep., etc.– y ciencias de la comunicación no verbal –kinésica, proxémica–)

EDUCATIVO: EDUCACIÓN FÍSICA

Las ciencias de la educación son clasificadas en dos grupos, según el "punto de vista":

GENERALES (dentro de ellas, estarían: las **FACTUALES** –sociología de la ed., historia de la ed., psicología de la ed., etc.– y las **PRÁXICAS** –didáctica general, pedagogía social, pedagogía diferencial, etc.–)

ESPECÍFICAS, una de las cuales sería la educación física (se dividiría a su vez en ciencias factuales de la educación física y ciencias prácticas de la e.f.).

Epistemología = filosofía de la investigación y de su producto
el conocimiento científico (siguiendo a Bunge)

* resolución de problemas lógicos

semánticos

gnoseológicos

metodológicos

ontológicos

axiológicos

éticos

No problemas psicológicos?

No problemas sociológicos?

Así, por tanto, "la Educación Física: como objeto de estudio científico se superpone a las ciencias de la actividad física y a las ciencias de la educación" (Ibid. p 55).

5. Reivindicación de la científicidad praxica. Vicente reivindica la posible científicidad de las disciplinas praxicas, aunque algunas expresiones indican no haber superado totalmente el positivismo, en la línea de Quintanilla y Palop manifiesta que la existencia de valoraciones no suprime la científicidad. La superación del positivismo supone admitir la valoración como tarea de la ciencia (de la ética): "No creemos que el tipo de racionalidad praxica y normativa a la cual responden una parte de las formulaciones físico-educativas se resista absolutamente a la objetivación científica... El valor, el juicio moral, es algo consustancial al ser humano y ni siquiera idealmente puede pensarse que estos

no recaigan en la actividad que realice, sea o no ciencia, y dentro de ésta, sea natural o humana".

En primer plano de la justificación o validación científica aparecen criterios de compatibilidad con el resto de las proposiciones científicas antes formuladas. Pero realmente estos no pueden ser criterios de validación definitivos sino solo secundarios, pues la verdad de la ciencia no se fundamenta en a ciencia misma:

"Los criterios de validación científica... son como en los demás casos, la *contrastabilidad* y la *compatibilidad con el resto del universo científico*, además de la *coherencia interna* de las proposiciones que se formulan. En este sentido, una teoría normativa puede considerarse científica porque:

- es susceptible de análisis en cuanto a su construcción y coherencia interna (*adecuación a un sistema proposicional lógico y además ético*);
- existe la posibilidad de comprobar su *contrastabilidad* y *compatibilidad tanto teórica como empíricamente*.

"En el caso de la educación física, las teorías normativas han de ajustarse al conjunto praxico establecido para la educación general, y no solo eso sino que además no debe en ningún caso contener proposiciones antitéticas respecto de las conclusiones obtenidas de las ciencias de la educación y educación física cuya racionalidad es explicativa (psicología, sociología, antropología, biología, etc., de la educación y educación física). Esto en cuanto a la contrastabilidad teórica; y en cuanto a la empírica, las proposiciones estarán en función de la eficiencia y adecuación de las técnicas de intervención que se propongan en relación a los fines considerados".

También, en la línea popperiana —no admitida unánimemente por los epistemólogos— propone la falsación como criterio de demarcación científica; pero la falsación de las teorías praxicas es bien distinta de la falsación de las teorías fácticas; en estas últimas está regida por criterios lógicos, mientras que en las primeras, esta regida por criterios de eficacia práctica: "La refutabilidad es también un criterio de validación científica (una teoría que escapa a la posibilidad de ser deshechada por la ambigüedad de sus formulación no accede en ningún caso al rango de la científicidad: una teoría normativa de la educación física podría

ser refutada si sus recomendaciones no condujeran a los fines propuestos o dilataran excesivamente su consecución, aunque dicha refutación debiera ser siempre a posteriori" (Ibid. pp 69-70).

6. Necesidad de una teoría normativa científica para la educación física. Se plantea el problema axiológico de la educación física; su posición frente al relativismo axiológico parece estar bien definida en algunos momentos, como en el texto expuesto a continuación, pero en otros su posición es ambigua, al seguir los postulados relativistas de Bunge. El reconocimiento de la necesidad de la filosofía –por nuestra parte, en sintonía, sobre todo, con el pensamiento alemán– como ciencia bien establecida, con proposiciones no decisionistas, no relativistas, es una evidente y rigurosa verdad y necesidad. Es, pues, necesaria una antropología filosófica seriamente y científicamente establecida, para no abandonar los fines al decisionismo y que la ciencia no sea solo ciencia de los medios. En definitiva, urge la superación del arraigado positivismo, que ha sido causante del relativismo: "Educar, y educar físicamente, son tareas perfectivas, optimizadoras; al final de la acción educativa esperamos que el educando (individuo o grupo) haya alcanzado mas altas cotas valorables de acuerdo con una jerarquía axiológica establecida o implícita. El problema se plantea a la hora de definir esa jerarquía de valores: aunque exista concordancia en que la finalidad de la educación es el perfeccionamiento del individuo (o sociedad en general), no parece tan claro que exista la misma concordancia en la definición, no ya del proceso de perfeccionamiento sino del propio término de perfección (véase en este sentido Marín Ibañez, 1981)..."

"¿Acaso es posible establecer alguna ordenación jerárquica de valores que sea universalmente válida, a partir de la cual sentar las bases científicas de la práctica físico-educativa?"

"Si nos acogiéramos al relativismo axiológico ..., estaríamos negando la posibilidad de una teoría normativa científica de la educación física" (Ibid. pp 71-72).

7. Justificación de las teorías normativas. M. Vicente utiliza a M. Bunge como argumento de autoridad: "Mario Bunge denomina 'justificación pragmática de una norma N al acto de mostrar que en cierto respecto R, ella es favorable a (o al menos compatible con) la satisfacción de un desideratum D de determinada

Epistemología de M. Vicente	
NIVEL CIENTIFICO	
CIENCIAS FACTICAS	
Psicología	
Sociología	
Historia	
...	
"mayoría de edad"	
CIENCIAS PRAXICAS	
"minoría de edad" excepto la didáctica	

unidad social U en determinadas circunstancias C (...); la justificación teórica de una norma consiste en demostrar su coherencia o compatibilidad con las demás normas y con las leyes científicas conocidas, así como en demostrar la validez de su presuposición".

"Bajo esta óptica el término universalidad pierde su componente de absoluto en favor de la relatividad cultural (...) Desde luego la ética no es un sistema autofundamentado como puede serlo la matemática, ni siquiera es un sistema de proposiciones enunciativas como son las ciencias de la naturaleza y muchas de las del hombre, pero de ello no se desprende que la argumentación de tipo normativo no pueda apoyarse en aquellas y adquirir así un status de validez semejante" (Ibid. pp 72-75).

Queda patente la ambigüedad sobre el relativismo.

En cuanto a la objetividad de la ética nosotros diríamos otro argumento de autoridad, pero no apoyándonos en Bunge sino en Aristóteles; Aristóteles no estaría muy de acuerdo en que la última instancia del establecimiento de leyes éticas sea el deseo de la comunidad, sino más bien la naturaleza del hombre que le marca sus fines. Por otra parte, si la regla de justificación científica es la aceptación de las leyes científicas biopsicosociales, caeríamos en un considerable inmovilismo científico --aparte de caer en bastantes errores--, solo se permitiría --y no del todo-- la llamada "ciencia normal" de Kuhn, pero no las grandes y pequeñas revoluciones científicas. Los científicos, con frecuencia, han desafiado las leyes conocidas, descubriendo así, nuevas verdades.

8. Inclusión de los tres modelos de racionalidad en la teoría de la educación física. Tras la admisión de tres modelos de racionalidad: explicativo-predictiva, normativo-ética y normativo- técnica, manifiesta la integración necesaria de todas ellas en la teorías relativas a la educación física, que en último término --para nosotros-- significa la estrecha unión entre ciencia, filosofía y pedagogía: *"Una teoría de la educación física no puede quedar constituida por un modelo único de racionalidad. Debe subsumir los tres enfoques: explicativos..., de los cuales los dos últimos se resuelven en uno. Debe ser científica (en el sentido de racionalidad explicativa-interpretativa-predictiva) y a la vez tecnocética integrando, por lo tanto, leyes y normas"* (Ibid. p 74).

9. Reivindicación axiológica. "En la medida en que pedagogos, psicólogos, sociólogos, educadores, etc., *investiguen también en el campo de los valores y se llegue a establecer una jerarquía axiológica de amplitud y validez universalizable* (teniendo en cuenta el relativismo cultural) se estarán sentando los fundamentos de una teoría de la educación científico-normativa" (Ibid. p 75).

La reivindicación del valor es fundamental para la pedagogía contemporánea, así lo hace Maritain por ej., en su teoría de la educación, porque la ciencia se ha preocupado exclusivamente de los medios y se ha despreciado la racionalidad de los fines; pero a lo largo de toda la historia del pensamiento el valor ha sido muy investigado, punto central de todo sistema filosófico. El valor hace referencia a la ética, lo bueno para el hombre y su estudio, por tanto, corresponde fundamentalmente a la filosofía.

o al componente filosófico de ciencias como la sociología. M. Vicente aspira al consenso universal de los valores, pero quizás debiéramos aspirar más que al consenso (ni parece posible, ni parece práctico) a la llamada por Maritain "conquista de la libertad interior" mediante la sabiduría personal, primero de los pedagogos, después, de los educandos.

Capítulo IV. Pierre Parlebás

1. La crisis de la educación física: sometimiento y división. La educación física está en crisis afirma Parlebás, la multitud de sus prácticas y de concepciones diversas. Hay un parecido en esta situación de "maremagnun" con la típica situación prehistórica de la ciencia según las teorías de Kühn. Grupe también coincide en la inmadurez relativa de la educación física:

"La división de las técnicas, de los conocimientos y de las formaciones. La educación física está mas fragmentada que nunca, en una multitud de prácticas y, sobre todo, en una cantidad enorme de concepciones yuxtapuestas de cualquier modo.

"La sumisión de sus contenidos. Al no haber conseguido afirmar su coherencia científica, la educación física, queda sometida a los principios rectores de las ciencias biológicas y de las ciencias humanas, de tal modo que sigue hoy en día, bajo la hegemonía de una serie de disciplinas exteriores que pretenden encuadrar su desarrollo" (Parlebás 1989, p 5).

La crisis tendría dos componentes: la división o fragmentación y la sumisión. Mas que una crisis, si contrastamos con la teoría de la ciencia de Kühn y Grupe, supondría un no haber alcanzado su cientificidad.

El rechazo de la sumisión a las ciencias biológicas y humanas es punto central de la teoría epistemológica de Parlebás, pero tal postulado tiene gravísimos inconvenientes: pretender hacer una ciencia "ex novo" es vana pretensión y además fuertemente empobrecedora (si fuera verdad que la educación física estaba sometida a las ciencias biológicas y humanas). Ojalá estuviere fuertemente sometida a las ciencias biológicas y humanas.

2. Rechazo del "movimiento" como objeto de la educación física. Parlebás se propone rechazar el concepto y término "movimiento" como objeto de la educación física: "Durante mucho

tiempo se ha buscado este principio fundamental en el concepto "movimiento". Desde la segunda mitad del S-XIX, numerosos motricistas, con Georges Dermeny a la cabeza, han tratado de definir la educación física a través de esta noción. En 1883, *Alxis Didiacrus* escribió una obra cuyo título tenía resonancia de programa: "la ciencia del movimiento". Hoy en día numerosos autores defienden las mismas posiciones. En 1971 por ej., *Jean Le Boulch* se hace eco de ello escribiendo una obra cuyo título es una réplica de la precedente: "Lacia una ciencia del movimiento humano". ¿No resulta sorprendente que en una época en que los datos científicos evolucionan tan rápidamente, la problemática básica de la educación física siga siendo la misma a mas de un siglo de distancia?

"La concepción que se funda sobre la noción de movimiento nos parece indiscutiblemente sobrepasada. La educación física, debe realizar su revolución copernicana, es decir, aceptar el cambio de centro; debe desprenderse del movimiento para centrar su atención en el ser que se mueve. Pero al elegir su nuevo objeto, ¿no corre quizás el riesgo de encontrarse a sí misma en un territorio que ha sido ya ocupado por otras disciplinas?... ¿posee la educación física... un objetivo específico?... (Parlebas 1989, pp 7-8).

Se sorprende Parlebas de que a la vuelta de un siglo una ciencia siga teniendo el mismo objeto de estudio, pero nada obliga a que de cuando en cuando una ciencia deba cambiar su objeto de estudio para estar al día. La "ciencia del movimiento" puede hacer mas hincapie en las ciencias básicas de la pedagogía que en la pedagogía misma, pero está abocada a la pedagogía, a la educación del movimiento. Entre una ciencia del movimiento humano y una ciencia del ser que se mueve no parece haber mucha mas diferencia que la dialéctica.

3. Proposición de la "conducta motriz" como objeto. Elige la "conducta motriz" como objeto científico de la educación física: "Creemos que la educación física encierra un objeto original que le permite afirmar su identidad: su objeto no es otro que la "conducta motriz". Desde esta óptica la definición es simple: la educación física es una pedagogía de las conductas motrices.

"Querámoslo o no, la noción de movimiento reduce la acción física a las características de desplazamiento de la máquina biológica e hipervaloriza de modo abusivo la descripción técnica.

EPISTEMOLOGIA DE P. PARLEBAS

CRISIS DE LA EDUCACION FISICA

razones:

DIVISION DE TECNICAS, CONOCIMIENTOS
Y FORMACIONES

SUMISION A LAS CIENCIAS BIOLOGICAS
Y HUMANAS

REIVINDICACION DE UN NUEVO OBJETO:

LA CONDUCTA MOTRIZ

(rechazo del "movimiento" como
objeto de la educacion fisica)

Por el contrario, el concepto de conducta motriz coloca en el centro de la escena al individuo en acción y a las modalidades motrices de expresión de su personalidad" (Ibid. pp 7-9).

Se alinea, así, intencionalmente, en la tradición de pedagogización de la actividad física. El término "conducta motriz", por su parte, hace referencia al mundo psicológico y sociológico. Pretendía no estar sometido a las ciencias biológicas y humanas, pero la realidad es que el enfoque del objeto es psicológico y sociológico, dentro del ámbito de aplicación de sus conceptos y métodos..

4. La "conducta motriz" permite el estudio objetivo y subjetivo. "El concepto de conducta motriz, tiene el interés de tener

en cuenta simultáneamente las dos vertientes de la actividad física: por una parte los *datos observables y objetivos* de los comportamientos motores (desplazamientos en el espacio y en el tiempo, gestos aparentes, contactos y relaciones con los otros), por otra parte los *rasgos subjetivos* de la persona en acción (sus percepciones, sus motivaciones, sus tomas de información y de decisión, su afectividad y sus fenómenos inconscientes)" (Ibid. pp 9-10).

Ciertamente al hablar de hombre que se mueve y no de simple movimiento, conquista el "Verstehen" para el movimiento humano. Si el movimiento objetivado solo admitía el "Erklären", ahora, son estudiados tanto el polo explicativo como el polo comprensivo. Pero uno y otro son conceptos de las ciencias humanas establecidas, y la medición del polo explicativo requiere y admite las ciencias biológicas.

En Parlebas se echa en falta una axiología; en su teoría, los valores parecen remitirse exclusivamente a lo útil y a lo técnico. En su teoría hay psicología y sociología pero no antropología filosófica, no ética. Su antropología filosófica es una psicología legitimación del individuo. Sus valores se limitan a la esfera de la corporalidad (lo cual nos parece una opción legítima, pero no la única legítima, para un educador físico), sin transcender a la esfera ética.

b. Independencia frente a sumisión. "...cada una de las ciencias biológicas y de las ciencias humanas se convierte en algo precioso y muestra en su propio sector hasta que punto la motricidad puede actuar intensamente sobre ciertos aspectos del individuo. Es pues la persona que actúa, en su totalidad y en su unidad, tanto en sus manifestaciones concretas como en sus proyectos, deseos y emociones, la que nos permite captar la noción de conducta motriz" (Ibid. p 10).

Parece latir, en este texto, la contradicción: se reivindica la independencia de la educación física con respecto a las ciencias biológicas y humanas, pero se admite, a la vez, que ambas estudian -y además ello es deseable- la conducta motriz.

Las dos posibilidades de entender esta afirmación son contradictorias:

a) Que la conducta motriz es estudiada por cada una de las ciencias biológicas y humanas y una parcelita -no estudiada por

estas- la estudia la educación física. Este estudio específico desde la educación física podría muy bien ser una "pedagogía de la conducta motriz". Pero ya *no tiene su objeto de estudio en exclusiva* y por tanto la educación física no se identificaría por su objeto, lo cual es contradictorio.

b) La educación física sería entendida como ciencia que viene definida solo por su objeto, no por su metodología, incluyendo a todas las ciencias biológicas y humanas que estudian la conducta motriz. Pero entonces *no se salva de la crisis* que, según Parlebas, la caracteriza, *de sumisión* de sus contenidos a los principios rectores de las ciencias biológicas y humanas.

6. Presunto poder unificador del objeto "conducta motriz": "El concepto de conducta motriz representa el denominador común de todas las actividades físicas y deportivas..."

"La consecuencia es importante: lejos de provocar una fragmentación perjudicial, tal como hemos visto antes, la multiplicidad de prácticas, denota la gran riqueza de los modos de expresión de una misma esfera de inteligibilidad..."

"El educador no debe intervenir a ciegas sobre las conductas motrices de los participantes. Es preciso que esté informado de las grandes categorías de las conductas motrices, de sus características más importantes y de los correspondientes procesos de aprendizaje. Se advierte que tendrá que adquirir conocimientos muy serios en el campo de la acción motriz" (Ibid. pp 11-12).

Pretende Parlebas que antes había fragmentación desordenada hasta que el autor descubre que el objeto es la conducta motriz y desde entonces se convierte en una diversidad ordenada. Pero realmente, el poder aglutinador, ordenador y unificador se lo da el ser pedagogía, no el que su objeto sea la conducta motriz, porque al fin y al cabo, también el "movimiento" subyace como denominador común a todas aquellas actividades presuntamente fragmentadas. Efectivamente, la pedagogía logra poner orden en todo el sistema de ciencias; la pedagogía, por naturaleza, asume las ciencias biopsicosociales. Pero esta necesidad unificadora desde la pedagogía fué reivindicada por Grupe en su "teoría pedagógica de la educación física".

Capítulo V. David Kirk

Si la pauta generalizada es la veneración de la ciencia, nos parece oportuno recoger una corriente, quizás minoritaria, que puede ser representada por David Kirk, y que supone, precisamente, el rechazo de la ciencia por ciertas implicaciones que conlleva. D. Kirk se convierte, así, en un antieπισtemólogo.

Las razones del rechazo de la ciencia es la adscripción de Kirk al pensamiento marxista de la Escuela de Frankfurt: "Cuando Hitler tomó el poder, el grupo de Frankfurt se vio obligado a exiliarse, primero en Ginebra, luego en París y finalmente en Nueva York. (...) Después de la Segunda Guerra Mundial, Marcuse, Fromm, Löwenthal y Wulfogel permanecieron en Estados Unidos, mientras que Adorno, Horkheimer y Pollock regresaron a Frankfurt. En 1950 renació el Instituto para la investigación social, donde han surgido sociólogos y filósofos (...), el mas conocido de todos, Jürgen Habermas (entre cuyas obras hay que recordar por lo menos "La lógica de las ciencias sociales", 1967, y "Conocimiento e interés", 1968" (Reale y Antiseri 1988, III, pp 738-739).

La ciencia es rechazada por ser un medio opresor en manos del poder. La ciencia es ciencia de los medios, que conducen a la mejor obtención de unos fines, pero ante esos fines, el aparato o sistema, no permite que se sea crítico, estan establecidos para la explotación, generando un mundo de injusticias. Aquí se inserta el rechazo de la educación física científica y tecnificada.

Como siempre ha ocurrido a lo largo de la historia, los sistemas filosóficos han generado corrientes pedagógicas: la "teoría crítica social" de la Escuela de Frankfurt, ha generado la "pedagogía crítica", y esta ha sido aplicada a la educación física.

1. El rechazo de la ciencia de D. Kirk;

Kirk critica la visión "tradicionalista" u orientación tecnicista que consistiría en "tratar a la práctica educativa como un problema técnico que se tiene que solucionar a través del uso de procedimientos científicos" (Kirk 1990, pp 36-37); "... nos hemos enamorado de la imagen de que somos científicos que aplican conocimiento. En el mundo de los estudios educativos, esta autoimagen ha llevado a tratar los problemas del currículum como si fueran problemas técnicos sobre los que ha centrado su atención, descuidando las cuestiones éticas, políticas y estéticas. No obstante, las realidades de la escolarización y de la educación no se ajustan fácilmente a la aproximación tecnológica. Aunque creo que algunos profesores han visto dentro de la retórica científicoista, algunos problemas en el estudio del currículum de la educación física, como profesión hemos hecho bien poco para desafiar algunas de sus suposiciones dominantes y creencias profundamente arraigadas.

"Con el siglo XX cercano a su fin este desafío queda pendiente" (Ibid. p 18).

Venimos la llamada a la acción, al activismo del que habla en sus conclusiones finales. Esta llamada a la acción, este amor a la praxis y desdén por lo puramente teórico dentro su ideología, bien en consonancia con la filosofía crítica de Adorno que en "Tres estudios sobre Hegel" escribe "la razón se vuelve impotente para aferrar lo real no por su propia impotencia, sino porque lo real no es razón" y en "Dialéctica Negativa"; "La primacía del objeto se ve demostrada por la impotencia del espíritu en todos sus juicios, así como en la organización de la realidad. El elemento negativo, que el espíritu no logra la conciliación junto con la identificación, se convierte en motor de la propia desmitificación (...) Con el primado del objeto la dialéctica se convierte en materialista" (Adorno 1951, cit. Roale Antiseri, III, p 740); manifiesta, de este modo, su creencia en la superación en la praxis de la teoría, la nulidad de la teoría.

Hay que hacer constar que el rechazo de la ciencia en Kirk, es un rechazo a una visión restringida de la ciencia, la ciencia de los medios, es un rechazo de la "razón instrumental" en consonancia con Horkheimer, pues: "...la noción de hombre, su humanidad, su emancipación, su poder de crítica y de creatividad, se ven amenazadas porque el desarrollo del sistema de la sociedad

industrial ha sustituido los fines por los medios, ha convertido la razón en un instrumento para alcanzar fines de los cuales la razón ya no sabe nada" (Reale y Antiseri, III, 744); El mismo Horkheimer dirá: "en el preciso momento en que los conocimientos técnicos ensanchan el horizonte del pensamiento y de la acción de los hombres, disminuyen en cambio la autonomía del hombre como individuo, la fuerza de su imaginación y su independencia de juicio" (Ibid).

Si la ciencia, la técnica, y todo su cortejo producen y mantienen una sociedad injusta, Kirk, en sus conclusiones, manifestará su rechazo a las formas de educación física en conexión con aquellas: "...nuestros esfuerzos y energías deben dirigirse hacia estos temas (ciertas formas críticas de los exámenes, la salud y la confección del currículum) y no hacia los intereses del deporte de élite, la industria, el militarismo y los intereses de una sociedad represiva y conformista" (Kirk 1990, p 167).

2. La educación física científica motivo de rechazo:

Abundamos en la educación física que no desea la pedagogía crítica, cuestión muy centrada en la crítica del positivismo en la enseñanza superior y la "pedagogía por objetivos", especialmente en la planificación centralizada.

"La tecnificación inteseable de nuestra materia tendría dos formas; por una parte la visión tradicionalista del currículum o perspectiva tecnológica -muy aceptada por el profesorado- y la visión de la educación física en las instituciones de enseñanza superior que adoptarían un enfoque particular de la ciencia y su aplicación al estudio del movimiento humano. Aunque los métodos que emplean las ciencias kinesiológicas para estudiar la fisiología del ejercicio, el aprendizaje motor y la biomecánica puedan ser totalmente apropiados para estas áreas ha habido un abuso en la extensión de estos métodos para investigar otros tópicos. Así resulta bastante normal que los profesores de educación física se quejen de la historia, la filosofía y la sociología son "simplistas", "subjetivas", y están sujetas a la "mera opinión" porque no demuestran la precisión y exactitud que poseen las ciencias kinesiológicas. Este efecto de extensión ha causado un gran daño al estudio de la educación física en las escuelas porque ha creado una serie de expectativas que nunca se conseguirán y que nunca deberíamos dejar que se cumplieran" (p 54).

RECHAZOS DE LA PEDAGOGIA CRITICA

1. Rechazo de capitalismo, de la productividad y de la sumisión.
2. Rechazo de la ética protestante del trabajo.
3. Rechazo de los valores y actitudes burguesas:
 - competitividad, individualismo, propiedad privada, nacionalismo, puntualidad, orden, respeto a la autoridad, disciplina en el trabajo, masculinidad.
4. Rechazo de la ciencia por ser medio opresor en manos del poder.
5. Rechazo del elitismo deportivo:
 - exaltación del rendimiento en el deporte
 - escuela como forjadora de campeones olímpicos
 - orgullo nacionalista y la identidad colectiva buscadas mediante el éxito internacional.
6. Rechazo del ocio productivo, científico y acritico.
7. Rechazo de la pedagogía por objetivos, de la planificación pedagógica centralizada. Rechazo relativo de la pedagogía por exámenes y de la educación física salud.

Crítica aquí el ideal positivista de la ciencia, el mismo metodológico y se acerca a Droysen, Dilthey y Max Weber en la reivindicación de las –llamadas por estos– “ciencias del espíritu”. Esta mentalidad del estudio en las instituciones de enseñanza superior sería negativa para la enseñanza primaria y secundaria: “este tipo de pensamiento tecnocrático y científico ha debilitado la calidad de enseñanza de la educación física en las escuelas, sobre todo por la influencia en la valoración del alumno en la planificación del programa y en nuestra visión acerca del contenido de la educación física.

“Resumiendo, el estudio tecnocrático del currículum y la influencia de la ciencia kinesiológica ha tenido un profundo efecto en como los profesores de educación física conciben su asignatura” (Ibid. p 54).

La teoría de la innovación (ideas o prácticas nuevas) y del cambio social, motivaron el cambio educativo; se aspiró a un cambio científico y técnico centalmente planificado, según los modelos de la ingeniería social, con los programas IDD (Investigación –realizada por el grupo central–, desarrollo, difusión –hacia la periferia–) con exigencias de fuerte capitalización y que restaba iniciativa al profesor, que se consideraba un mero instrumento: “El movimiento hacia un cambio curricular racionalmente planificado de los años sesenta y principios de los setenta, la lógica tecnocrática que englobaba y la teoría de la innovación que generó, fué en sí mismo un reflejo de la creencia de que la ciencia puede ser aplicada a muchas áreas del esfuerzo humano. Sin embargo, no tuvo mucho éxito respecto a la gran cantidad de fondos y horas que estos proyectos consumieron. Yo creo que este fracaso de no conseguir un genuino cambio en la práctica educativa de las escuelas, al menos para satisfacción de los patrocinadores del proyecto, demuestra parte de las limitaciones de la aplicación de una aproximación científico al cambio curricular (...) El legado tecnocrático que el movimiento curricular y la teoría de la innovación ha encerrado firmemente en el subconsciente de muchos de los que desarrollan el currículum actual, de los formadores del profesorado y de los profesores. A pesar de su deplorable performance al intentar crear un cambio en el currículum, el movimiento del currículum ha inspirado a muchos educadores la creencia de que el éxito yace en una precisión técnica mas sofisticada a la hora de diseñar e

implementar los currículos y de medir el logro del alumno" (Ibid. p 114). Manifiesta aquí el autor que el mercado de las ideas está dominado por la visión científica.

La pedagogía por objetivos, que implica selección de experiencias de aprendizaje, organización de experiencias de aprendizaje (método) y evaluación, es también básicamente rechazada por Kirk por no cuestionarse su licitud y conveniencia; en el siguiente texto reconoce su auge –que implica el triunfo en los Estados Unidos de la visión científica o cuantitista de la educación física– y apunta a Siedentop como uno de sus máximos representantes: "Los mas activos defensores del uso de objetivos los encontramos en los Estados Unidos donde, como señala Barrow, el conductismo posee un firme punto de apoyo en los estudios psicológicos y, mas específicamente, en la psicología educativa. Por ejemplo, uno de los autores mas influyentes en la formación de profesores de educación física en los Estados Unidos –refiriéndose a Siedentop– ha declarado que "para que las características, cualidades o elementos importantes de la performance del profesor y del alumno puedan ser útiles como metas educativas necesitan ser remodeladas en términos conductuales. El término "conductual" se refiere a las cosas que la gente hace y que se pueden observar" (Ibid. p 124). Siedentop viene a decir que todo puede ser medido con mas o menos dificultad. La dificultad de medir ciertos aspectos está en categorizarlos, en definirlos. Ciertamente, las posibilidades de la medición son extraordinarias: toda acción puede ser medida, todo ideal puede ser definido (incluso el de la pedagogía crítica), a las realidades del espíritu humano tenemos cierto acceso de medición mediante el lenguaje, la entrevista, el cuestionario; incluso la inhibición, la inacción, puede ser medida. Por eso la posición de Kirk es quizás algo ambigua "esencialmente, las objeciones se dirigen al como se utilizan los objetivos y no a su uso en general" (Ibid. p 125).

La crítica de la pedagogía por objetivos tiene dos fuentes. En primer lugar por el sometimiento de los alumnos a ciertos fines de los cuales no se pueden evadir y que –según los autores de la pedagogía crítica– perpetúan el estado de injusticia social y de infelicidad. En segundo lugar porque no todo lo que aprenden los alumnos, ni siquiera lo mas importante, se aprende por los objetivos marcados por el profesor sino por el "currículum oculto"

(Kirk destaca los trabajos de Jackson y de Dodds (cfr. Ibid. p 140). Pero este currículum oculto también transmite ideología, la ideología opresora dominante (capitalismo, productividad, sumisión): "Hargreaves ha manifestado que, a nivel amplio, la educación física puede estar vinculada ideológicamente al "modo capitalista de producción". Esto se debe a que la educación física, como asignatura del currículum escolar, "puede ser considerada como un proveedor de valores y actitudes burguesas que incluyen la competitividad, el individualismo, el respeto por la propiedad privada, el nacionalismo, a puntualidad, el orden, el respeto a la autoridad, la disciplina en el trabajo y la masculinidad".

"Estos valores yacen, según Hargreaves, en la "ética prototípica del trabajo" la cual es, en sí misma, una fuerza dirigente fundamental detrás del capitalismo industrial. Muchas de las actividades que forman parte del currículum de la educación física desarrollan explícitamente estos valores, a través de "códigos de conducta" en juegos como el "rugby amateur" y otros juegos de equipo, y por medio del carácter competitivo y de algunas de sus abstracciones; menos atractivas como "ganar por encima de todo". Sin embargo, es mas importante el hecho de que estas actividades del currículum legitiman dichos valores como naturales y necesarios para una sociedad productiva y equilibrada..." (Ibid. p 147).

Elitismo (exaltación del rendimiento en los deportes de alto nivel), escuela como forjadora de campeones olímpicos, orgullo nacionalista e identidad colectiva buscados por el éxito internacional deportivo, serían características de la definición masculina y burguesa del deporte. A menudo –crítica Kirk– existe elitismo enmascarado en un pretendido "deporte para todos": "Por ejemplo en Australia, el programa recientemente lanzado de "Deportes Australianos" basado en juegos modificados, dice estar preocupado por el bienestar de miles de niños australianos, está en peligro debido a que no tienen acceso a participar en una amplia variedad de deportes. Sin embargo esta "preocupación" no es consecuente con la promoción de un video que comienza con una secuencia de los atletas de élite australianos ganando medallas de oro o batiendo records del mundo. Incluye un comentario de un famoso jugador de críquet australiano y un elaborado esquema de recompensas para los alumnos con todo tipo de paraferralia como son insignias, diplomas, adhesivos y otros incen-

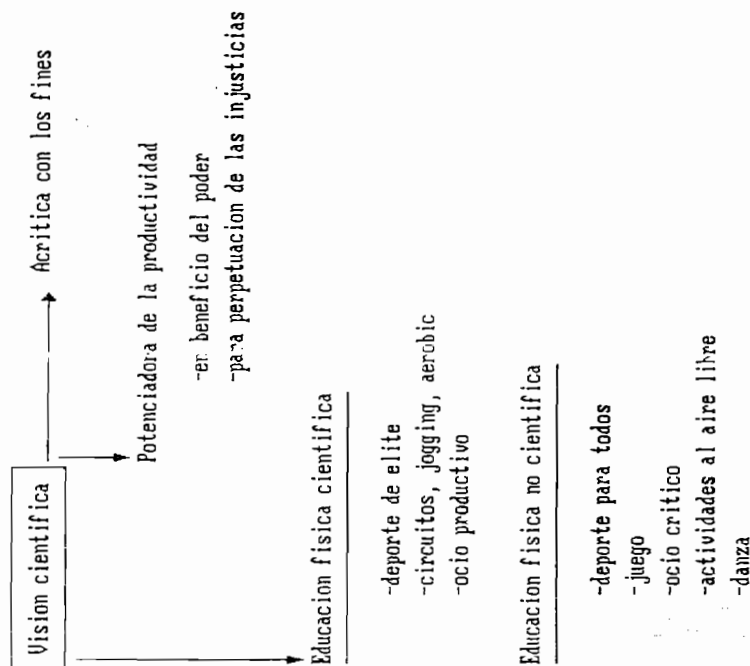
tivos para inducir a la participación. Además, el esquema está patrocinado, entre otras, por una serie de corporaciones deportivas de élite y refleja claramente el interés creado por la producción de campeones. A pesar de la retórica del "deporte para todos", el programa "Deportes Australianos" es un ejemplo explícito de la reproducción y legitimación de las ideologías de elitismo y nacionalismo y está diseñado para crear altos niveles de performance deportiva a través del currículum de educación física, en un proceso que también crea gran pérdida de "talentos" individuales, una plétora de serias lesiones producidas por el deporte y que, a menudo, pueden significar una vida de debilidad y la ruina de esperanzas y aspiraciones de mucha gente joven" (ibid. p. 148).

Queda manifiesto el "antielitismo" deportivo militante de Kirk; está contra el deporte de élite. Es característica de la pedagogía crítica en la educación física separar estas dos realidades deportivas --"deporte para todos"-- --deporte de élite--, crear un dualismo (el primero bueno, el segundo malo). Sin embargo --en la línea de Coubertin--, no parece haber mejor promoción del "deporte para todos" que el deporte de élite.

Complementaremos este muestrano de la crítica a la educación física por parte de Kirk y la pedagogía crítica hablando del juego y del ocio.

En la visión científica o científicista y tecnológica de la educación física está muy valorada la productividad y desvaloradas "las actividades de juego que resaltan las dimensiones subjetivas, cualitativas y experimentales de la participación" (ibid. p. 148). Por otra parte, es criticado el enfoque productivo y científico que se da al ocio, concretamente, aduciendo su virtud para disminuir la delincuencia juvenil. El ocio debería ser enfocado no productivamente, ni científicamente, sino críticamente.

Ocio y juego son dos tópicos de interés para algunos autores de la Escuela de Frankfurt. Reale y Antiseri exponiendo la teoría de Marcuse dicen: "...el progreso tecnológico ha engendrado las premisas para una liberación de la sociedad con respecto a la obligación del trabajo, para una ampliación del tiempo libre, para una inversión de la relación entre tiempo libre y tiempo ocupado por el trabajo socialmente necesario (de modo que) este se convirtiera únicamente en un medio para la liberación de la potencialidades actualmente reprimidas): "El reino de la libertad, expansión



dose cada vez mas, se transforma realmente en el reino del juego, del libre juego de las facultades individuales. Así liberadas, éstas crearán nuevas formas de realización y de descubrimiento del mundo, y a su vez estas últimas otorgarán una nueva forma al reino de la necesidad, a la lucha por la existencia" (Reale y Antiseri, III, p. 749). Horkheimer hace notar la desnaturalización productiva del ocio: "la deificación de la actividad industrial no conoce fronteras. El ocio es considerado como una especie de vicio, cuando va mas allá de la medida en que es necesario para restaurar las fuerzas y permitimos reemprender el trabajo con mas eficacia" (cit. por Reale y Antiseri, III, p. 746).

Con frecuencia los gobiernos capitalistas utilizan las ofertas de ocio para conseguir desviar la atención de problemas sociales mas graves, como vivienda y oportunidades de trabajo. En este sentido dirá Kirk: "La ideología del control social se ve reforzado por programas de actividades deportivas de tipo recreativo que engloban valores burgueses y, por lo tanto, controlan la conducta de los alumnos por medio de la estructuración de su tiempo libre y fomentan, a través de estas actividades, hábitos de conformidad, respeto a la autoridad y agresión controlada" (Ibid. p 150).

En definitiva, la pedagogía crítica de Kirk dice que la visión científica de la sociedad y tambien de la educación física, es acritica con los fines y potenciadora de la productividad en beneficio del poder y perpetuación de las injusticias sociales y que las formas de la educación física científica son el deporte de élite y el ocio productivo, estando en contra, esta visión, científica, del "deporte para todos" auténtico, del juego y del ocio crítico. Este rechazo, al menos parcial, de la ciencia, le merece el nombre de "antiepistemología".

3. La educación física no científica que propugna la pedagogía crítica de Kirk:

Puede ser útil perfilar todavía mas esta antiepistemología de la educación física, aunque el estudio de lo que rechaza haya permitido configurar, al menos en sus grandes rasgos, su propuesta.

Kirk quiere tomar conciencia del poder de la educación en el rompimiento científico-técnico por sus implicaciones: "Si las cuestiones presentadas por Habermas, Bollough y Goldstein, Apple, y Aronowitz y Giroux son correctas, entonces la educación jugaría un papel crucial para desafiar y debilitar este proceso de tecnificación" (Ibid. p 41). Se reivindica un cambio drástico de mentalidad educativa, rechazando al modelo de creanza competitiva para la obtención de títulos y de los mejores puestos socioprofesionales, sometiéndolo a crítica los fines: "nosotros como profesionales debemos informarnos, fortalecernos, mediante la reflexión y la discusión, desarrollar nuestras ideas y abrimos al diálogo y a la crítica" (Ibid. p 53).

Se convierte en fin primordial, para esta crítica el "desenmascaramiento" de la ideología contenida en el currículum: "Solo si

desafiámos algunas de las obvias suposiciones del currículum de la educación física y de sus correspondientes prácticas, nos será posible exponer algunas de las prácticas mas represivas que se reproducen a través de la educación física y que contribuyen a la desigualdad y a la injusticia social. Por lo tanto, por lo tanto, la crítica de la ideología en el estudio del currículum se convierte en un tema de vital importancia para una pedagogía crítica (...). (Desenmascarar) la inevitable e inherente naturaleza política de la enseñanza y el aprendizaje de la educación física, y la urgente necesidad para desarrollar una pedagogía crítica que capacite a los profesores y alumnos a ver las consecuencias políticas de sus propias acciones y las de otros. Comprender el currículum oculto implica una autorreflexión, una discusión crítica y el deseo de ver mas allá de lo superficial" (Ibid. p 151).

La llamada a la insubmisión, dentro de los esquemas mentales de la Escuela de Frankfurt, contra la represión, la expone claramente E. Fromm: "el ser humano ha continuado evolucionando mediante actos de desobediencia. No se trata solo de que su desarrollo espiritual haya sido posible por el hecho de que nuevos semejantes osaron decir "no" a los poderes vigentes en nombre de su propia conciencia o de su propia fe, sino que incluso su desarrollo intelectual ha dependido de la capacidad de desobedecer: desobedecer a las autoridades que trataban de reprimir las ideas nuevas y a las autoridades de creencias subsistentes desde mucho tiempo atras y según las cuales todo cambio carecía de sentido"; "si tengo miedo a la libertad no me atreveré a decir "no", no tendré valor para ser desobediente. En efecto, la libertad y la capacidad de desobedecer son inseparables"; "si la humanidad se suicida, será por obedecer a quienes ordenen apretar los botones fatales; por obedecer a las arcaicas pasiones del miedo, el odio y el ansia de posesión; por obedecer a los obsoletos criterios de soberanía estatal o de honor nacional" (Fromm 1963, cit. Reale y Antiseri, III, p 753). Es bien fácil reconocer en esta ideología el detonante del "Mayo del 68" frances. Para el hombre, la necesidad de desobediencia o de fuerza es manifiesta, vital. ¿Pero a qué desobedecer?, es imposible caminar sin desobedecer. Por eso el contenido de la desobediencia es mas problemático. Los del "Mayo del 68" tambien estaban obedeciendo.

En cuanto al juicio de la educación física del presente y del futuro, Kirk, advierte la transcendencia de una educación física regida por exámenes, una educación física para la salud y la implicación del profesor en la confección del currículum. Los exámenes introducidos históricamente en el currículum de la educación física –dirá Kirk con otras palabras– han conllevado un beneficio para el estatus profesional de la educación física que es conveniente conservar y explotar. Ahora bien, a nadie se le oculta que los exámenes, por definición, son antipedagogía crítica, con lo cual aparece un pequeño conflicto en el credo de Kirk. Igualmente, la educación física para la salud ha sido otra fuente de beneficios políticos –con minúscula– para el gremio, pero: “está claro que en algunos casos esta ideología, de la HPE (Health-Based Physical Education) ha comenzado a redefinir el currículum de la educación física. La discusión (...) de los progresos de la HPE en la QSSS muestra como la reconstrucción de su historia ha conllevado a la salud en la categoría fundamental y a la educación física y el deporte en categorías secundarias” (Ibid. p. 161). Y ese éxito político-profesional de la educación física salud podría eclipsar actividades miradas con especial afecto por la pedagogía crítica: “la danza, las actividades al aire libre y los juegos, donde existe un menor impacto sobre el desarrollo de la condición física en comparación con otras actividades orientadas mas hacia lo funcional como son los circuitos, el jogging o el aerobic” (Ibid. p. 163). Como colofón justificador –no excesivamente convincente– plantea las exigencias de la pedagogía crítica para con la educación física-salud: “un enfoque de salud puede ayudar a que los alumnos sean mas conscientes de la “organización y de las prioridades de la sociedad dominante, a que desarrollen la visión de una sociedad futura sana y a como trabajar para llegar a ello. Parece ser que los educadores físicos como colectivo alcanzarán este nivel cuando la HPE pueda enseñar a los alumnos a ser participantes críticos a la hora de crear sus propios estilos y condiciones de vida y, en mi opinión, esta tarea representa el desafío para futuros progresos” (Ibid. 163-164).

En cuanto a la implicación de los profesores en la confección del currículum, supone que el profesor pueda tomar sus propias decisiones rechazando objetivos impuestos con carga ideológica contraria a la teoría crítica social: “El problema, como reconoce Barrow, es que hasta la fecha la participación de los profesores

en estos procesos se ha visto reducida a dominar las técnicas del diseño del programa y la evaluación del alumno redactando objetivos “mejores” o desarrollando tests mas “válidos”. Lo que no se ha propiciado es la implicación de los profesores, junto con padres, alumnos, administradores educativos y otras partes interesadas de la comunidad, en la discusión y debate sobre política escolar, propósitos y metas educativas y metas sociales de escolarización.

“En ningún otro lugar ha penetrado tanto este proceso de tecnificación, y a través de éste la desviación del debate educativo, como en la educación física” (Ibid. p. 165), y la llamada militante a la acción: “un primer paso en este sentido es reconocer que el desarrollo de una pedagogía crítica exige una acción política. Al convertirnos en activistas de nuestra orientación tenemos la fuerza suficiente para promover nuestro propios intereses y los de nuestros alumnos y estudiantes y, de este modo, trabajaremos en beneficio del mundo que todos compartimos” (Ibid. p. 167).

4. Crítica de la antiepistemología militante de Kirk:

La teoría crítica de la educación física de Kirk se nutre de las ideas frankfurtianas. Critiquemos su método y su teoría.

Vertientes de análisis valorativo de la teoría crítica:

A) Análisis del valor epistemológico de la teoría crítica.

B) Análisis del valor de la teoría crítica como método de consecución de la justicia social.

Referente al apartado A sobre el valor epistemológico exponeremos la opinión de relevantes epistemólogos con los cuales coincidimos en este aspecto y que sobre todo insisten en la inconsistencia epistemológica de la dialéctica, en la radical insuficiencia de contrastación de la teoría con la realidad de los hechos:

a) Opinión de epistemólogos.

- Popper, en “¿Qué es la dialéctica?” expone que la lógica y la dialéctica no tienen nada en común y que la dialéctica no se atiene al método científico, sino que es una teoría tautológica, constituida para justificarlo todo, que escapa a la contrastación de la experiencia. La dialéctica parece omnipotente pero mas bien no puede nada. Por otra parte, en “La miseria del histori-

cismo", manifiesta que el holismo es utópico en cuanto tecnología social y totalitario en cuanto práctica política.

- Hans Albert. "Hans Albert, dentro del ámbito cultural alemán, ha continuado la ofensiva contra el pensamiento materialista dialéctico, atacando a Adorno y sobre todo a Habermas, quienes en nombre de la dialéctica y de la totalidad habían reclamado una racionalidad diferente y superior a la de los positivistas como Popper y Albert. Apelando a teorías y categorías como "totalidad" y "dialéctica" se cree estar informando, y utilizando esloganes e intimidaciones verbales se aspira a hacer creer que informan. Sin embargo, señala Albert, en el fondo esas categorías no tienen ninguna fuerza teórica, sino únicamente fuerza pragmática, como los mitos (...). "Me parece que existe una estrecha conexión entre el hecho de que los intentos de interpretar la realidad que contrastan con el positivismo criticado por Habermas a menudo no son populares en las sociedades totalitarias, y el peculiar carácter del pensamiento dialéctico" (Reale y Antiseri 1988, p. 927).

- Kuhn. Para Kuhn, el marxismo, al adoptar una posición apriorística no contrastable, que fuerza los hechos, sería una pseudociencia que no necesita resolver "enigmas" y que por ello, no da lugar al ejercicio de la ciencia.

- Lakatos: "Los marxistas han explicado todos sus fracasos (...). Sin embargo, sus hipótesis auxiliares fueron en todos los casos construidas después de los acontecimientos, con el fin de proteger la teoría marxista ante los hechos" (ibid. p. 928).

- b) El libro de Kirk es un reflejo de una mutación de la cultura física de conceptos científicos nacidos en ciencias ya formadas (ciencias, filosofía o pedagogía), aquí, concretamente, provenientes de la pedagogía -que a su vez, ha sido fertilizada por los conceptos de la filosofía. En general, dicha fertilización científica es prometedora.

- c) El intento de reivindicación de una racionalidad de los fines, de recuperación de los fines para la racionalidad y que no estén sujetos al simple decisionismo arbitrario, lo hace Habermas en base a lo que que llama inherently un "convencionalismo transcendental", su teoría de la consensualidad, que consiste en tener como última instancia de referencia al lenguaje intersubjetivo. Pero la imposibilidad de tal intento es patente, pues no

CRITICA A LA TEORIA DE D. KIRK

* Inconsistencia epistemologica, insuficiente contrastacion con los hechos.

* No esta demostrado que la ciencia, la tecnica y la medicion esten, exclusivamente, al servicio del poder, ni que este poder sea opresor e injusto.

* La regulacion del capitalismo para no caer en el liberalismo injusto, se realiza por otros medios:

- accion sindical
- intervencion del Estado
- legislacion laboral
- sometimiento a imperativos éticos

pero en modo alguno por los propuestos por Kirk que resultan ingenuos:

- evitacion de la educacion fisica cientifica
- evitacion del deporte de alta competicion

puede haber un lenguaje (sustrato del consenso) sin referencia real: "La apelación a los procedimientos comunicativos deja intacta la impugnación de legitimidad que se realiza desde una instancia previa al lenguaje. Esto se debe a que la teoría crítica de la comunicación descansa sobre unos supuestos que no puede fundamentar por sí misma. Por ejemplo, la tesis de que la verdad es el resultado de un discurso conducido bajo las condiciones de una situación discursiva ideal. En esta hipótesis están al menos implícitos dos supuestos: el primero que todas las posiciones verdaderas pueden ser fundadas; el segundo, que en una situación lingüística ideal son siempre los argumentos mejores los que prevalecen. Estos supuestos van mas allá de lo que una teoría de la comunicación pueda hacer plausible. Para evitar que un argumento quede abandonado a la simple capacidad de

persuadir no basta con aumentar la lista de requisitos formales del discurso; solo si la verdad no es un resultado de nuestro discurso, tiene sentido hablar para facilitar su comparecencia" (Trinnerity 1990, pp 109-110). Esta teoría de la consensualidad o convencionalismo transcendental que mantiene que la última instancia de referencia en el conocimiento es el lenguaje también está presente en la pedagogía crítica de Kirk.

d) Una ciencia es ciencia en tanto en cuanto intenta conocer lo que algo es por encima de su conocimiento. Si negamos el principio de realidad (las cosas son independientemente de que sean o no conocidas) negamos la posibilidad de hacer ciencia. ¡-!abermas reivindica la racionalidad sobre los fines pero no está dispuesto a reconocer su transcendencia cultural, trata de encontrar simplemente un consenso --en el lenguaje-- a cerca de los fines y ello supone la negación de lo que reivindica: supone la negación de la posibilidad de hacer ciencia sobre los fines y ponerse claramente en desventaja con respecto a las ciencias de la naturaleza, las ciencias de los medios, mas firmemente apoyadas sobre el principio de realidad (esto es esencial para que una ciencia sea tal).

e) Hacer teoría de lo empírico sin soporte empírico es una incoherencia metodológica. Ingenuidad teórica. El decir que nos irá mejor con otro modelo de curriculum sin datos experimentales no es lícito epistemológicamente.

f) ¿Por qué el rechazo de la ciencia?. La teoría crítica y la pedagogía crítica asume un postulado falso (al menos no demostrado): que la ciencia es utilizada por el poder, que ese poder es opresor y que contribuye a la injusticia social. Pero la medición, la ciencia y la técnica no son solo utilizadas exclusivamente por el poder, ni ese poder tiene necesariamente que ser opresor. Si partimos de un postulado falso o no demostrado, no tiene sentido todo el edificio construido posteriormente. Por eso, pensar que los exámenes y las valoraciones de los alumnos, la tecnificación de las clases, la competitividad y el deporte de élite van contra la justicia social es un sin sentido.

En cuanto al segundo apartado que se refiere al análisis del valor de la teoría crítica para la consecución de la justicia social en el capitalismo occidental, hemos de decir que ciertamente es necesario regular el capitalismo y no caer en el liberalismo económico, porque "la historia ha probado que un régimen basado

en la idea de que la economía se autorregula a sí misma conduce a la injusticia" (Vázquez 1971, t-V, p 34). Esta necesidad de regulación se ejercerá mediante mecanismos adecuados: acción sindical, intervención del Estado y sometimiento a los imperativos éticos. Estos son los mecanismos de acción para el cambio, pero en modo alguno los que propone Kirk de evitar la educación física científica y la competitividad deportiva.

La competitividad deportiva es un excelente medio motivador para la práctica, y es compatible con la cooperación, la ayuda al respeto. La competitividad nos asegura la consecución del máximo esfuerzo, y el máximo esfuerzo, aparte de su belleza estética y antropológica, es necesario y conveniente también para la cooperación social.

Las injusticias van unidas a las que al capitalismo al liberalismo económico que "considera el provecho como motor esencial del progreso económico, la concurrencia como ley suprema de la economía, la propiedad privada de los medios de producción como un derecho absoluto, sin límites ni obligaciones sociales correspondientes, el trabajo como mera mercancía" (Ibid. V, p 33).

Ante esta doctrina injusta socialmente, las nuevas formas del neocapitalismo y capitalismo social (en donde existe una intervención estatal "compensatoria", admisión de legislación laboral, renuncia casi plena al principio liberal, accionistas), suponen aportaciones hacia la meta de que el control y la responsabilidad queden compartidos entre capitalistas y trabajadores --participación de beneficios y cogestión--. El modelo actual del capitalismo alemán propicia una mas extensa distribución de la renta, girando en torno a la cooperación y al consenso. Es inquestionable el dinamismo y la capacidad de producir riqueza de las diversas formas del capitalismo, aunque el modelo americano parece seguir una lógica de desigualdades crecientes girando alrededor de la competencia y la negociación.

El postulado de la teoría crítica, teoría crítica de la educación y teoría crítica de la educación física, de que la oligarquía burguesa usa del Estado para garantizar su dominio, de que el Estado está al servicio de intereses injustos --y contra el cual luchan esencialmente--, en modo alguno o puede convertirse en principio absoluto, "la verdad es que el Estado occidental habrá podido estar en ocasiones influido por intereses no rectos, pero otras

muchas veces ha dominado ambiciones" (Perpiña 1971, t-V, p 33).

Por otra parte, es obvio que la tecnificación y la ciencia de los medios, sin el pensar sobre los fines, es un modo de voluntarismo sin verdadera inteligencia, ciertamente criticable, que convierte a los jóvenes en masa acrítica manipulable, incapaz de autogobernarse en democracia, propiciada desde afanes totalitarios. Esta masificación voluntarista promovida desde la educación ha sido fuertemente criticada; por ej. J. Maritain en su libro "L'education á la crocé des chemins", en donde prescribe como solución y gran meta educativa y democrática, la "conquista de la libertad interior" mediante la sabiduría, desarrollo apasionado de la intelectualidad al conocer el mundo y fortalecimiento y enriquecimiento moral de la voluntad. Maritain y la Escuela de Frankfurt viven el periodo entre las dos Guerras Mundiales y la postguerra, tienen motivos de preocupación ante el fascismo y el comunismo y sus manipulaciones educativas. Hoy la situación es, ciertamente, menos alarmante, poco alarmante. ¿Son realmente problemas el deporte de élite, el olimpismo, los nacionalismos deportivos?. Sinceramente creemos que no lo son, pues son compatibles con la igualdad de oportunidades, con el respeto y la ayuda al vencido, con la justicia social y con la felicidad individual.

283

Bibliografía

- AGAZZI, A. (1977) *Historia de la Filosofía y de la Pedagogía*. Marfil, Madrid.
- ADORNO (1951) Dialéctica negativa. Citado por Reale y Antiseri p 740.
- ANTONELLI y SALVINI (1982) Psicología del deporte. Miñón, Madrid. ARNAU, J. (1982) Psicología Experimental. Trillas, México.
- ARNOLD, P.J. (1988) The Dancer as Artist and Agent. *Journal of the Philosophy of Sport* XV, 49-56.
- ARTIGAS, M. (1989) Filosofía de la ciencia experimental. EUNSA; Pamplona.
- BAKER, W.J. (1983) The state of British Sport History. *Journal of Sport History*, 10, 53-66.
- BASABE, J. y otros (1983) Estudios sobre epistemología y pedagogía. Anaya, Madrid.
- BELTRÁN, M. (1979) Ciencia y Sociología. Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid. Cit. por Sierra 1984, p 247.
- BLANCHÉ, R. (1973) La Epistemología. Oikos-tau, Barcelona.
- BOGHIENSKI, I.M. (1988) Los Métodos actuales del pensamiento. Rialp; Madrid.
- BOUFI, M.; (1978) Aspects semiologiques du sport: notes théoriques et méthodologiques. *Éducation physique et sport*; 149, pp 46-48.
- BRUGGER, W. (1958) Diccionario de Filosofía. Herder, Barcelona. Cit. por Sierra 1984, p 246.

- HUIZINGA, J. (1945) *El Otoño de la Edad Media*. Ed. Revista de Occidente, Madrid.
- HORTON, P.B. y HUNT, Ch.L. (1989) *Sociología*. McGraw-Hill, México.
- INNERARITY, D. (1990) *Dialéctica de la Modernidad*. Rialp, Madrid.
- KIPK, D. (1990) *Educación Física y currículum*. Ed. Universitat de Valencia.
- KÜHN, T.S. (1989) *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica; Madrid.
- LAIN, P. (1978) *Historia de la medicina*. Salvat, Barcelona.
- LE BOULCH, J. (1978) *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós, Buenos Aires
- LE FLOCHMOAN, J. (1969) *La génesis de los deportes*. Labor, Barcelona.
- LOSEE, J. (1980) *Introducción histórica a la filosofía de la ciencia*. Alianza Editorial, Madrid.
- MANDELL, R.; (1986) *Historia cultural del deporte*. Bellaterra; Barcelona.
- MARSHALL, J. (1985) *A note of women's recreations in medieval England*. *Canadian Journal of history of sport*. 1985, pp 68-71.
- MERTON, R.K. (1977) *Sociología de la ciencia*. Alianza, Madrid.
- MISSIURO, W. (1968) *La investigación en Educación Física y deportes*. *Citius, altius, fortius*; 10, 413-422.
- MORGAN, A. (1970) *La teoría de la Educación Física*. *Citius, altius, fortius*. Vol 11-12, pp 403-412.
- PAEZ, F. (1988) *El concepto de comprensión en W. Dilthey*. Universidad Complutense, Madrid.
- PALOP, P. EN BASABE, J. y otros (1983) *Estudios sobre Epistemología y Pedagogía*.
- PARLEBAS, P. (1976) *Activités physiques et education motrice*. Ed. Revue de Education pyysique et sport. Paris.

- CAGIGAL, J.M. (1983) *El deporte contemporáneo frente a las ciencias del hombre*. I Simposio nacional "El deporte en la sociedad española contemporánea", Madrid 23-25 noviembre.
- CAGIGAL, J.M. (1968) *La educación física, ¿ciencia?* *Citius, Altius, Fortius*, 10, 165-180.
- CAGIGAL, J.M. (1975) *Las Escuelas Superiores de Educación Física en el mundo*. INEF, Madrid.
- CASTILLEJO, J.L.; ESCAMEZ, J; MARIN, R. (1985) *Teoría de la educación*. Anaya, Salamanca.
- CHIOZA, J. (1985) *Antropologías positivas y antropología filosófica*. Cénlit, Tafalla.
- CHIOZA, J. (1988) *Manual de Antropología Filosófica*. Rialp, Madrid.
- COUBERTIN, P. (1973) *Ideario Olímpico*. I.N.E.F. Madrid.
- DEAÑO, A.; (1990) *Introducción a la lógica formal*. Alianza; Madrid.
- DIEM, C. (1966) *Historia de los deportes*. Ed. Luis de Caralt, Barcelona.
- DURKHEIM, E. (1964) *Las reglas del método sociológico*. Dédalo, Buenos Aires. Cit. por Sierra 1984, p 223.
- ECO, U. y VOLLI, U (1970) *Introduzione a Paralinguistica e cinematica*. Bompiani, Millán.
- ESCOLANO, A. y otros (1978) *Epistemología y educación*. Sígame, Salamanca.
- FALIZE, J. (1965) *Invitación a la investigación en educación física y deportes*. *Citius, altius, fortius*; 7, 471-483.
- FRANCO, L.F., OMEÑACA, G., MURUZABAL, G., MURAS, J., GOMEZ, M.A.; *Efectos del ejercicio sobre la tensión arterial y su aplicación terapéutica en pacientes hipertensos*. *Archivos de Medicina del deporte*, V, 169-175.
- GOLBERT, J.G. (1971) G.E.R. Rialp, Madrid.
- GRUPE, O. (1976) *Teoría pedagógica de la educación física*. INEF, Madrid.

SÁNCHEZ, H. (1987) Estudio electrocardiográfico de deportistas de alta competición; *Archivos de Medicina del Deporte*; IV, 359-364.

SAUMELLS, R. (1971) G.E.R. Rialp, Madrid.

SEIFERT, H. (1977) Introducción a la teoría de la ciencia. Herder; Barcelona.

SCHUTZ, A. (1976) Problemas de la sociología interpretativa en A. Ryan. La filosofía de la explicación social. FCE.

SIERRA, R. (1983) Ciencias sociales. Epistemología, Lógica y Metodología. Paraninfo; Madrid.

SUPPES, P. y HILL, S. (1986) Introducción a la lógica matemática. Reverté; Barcelona.

THOMAS, C.E. y RINTALA, J.A. (1989) Injury as Alienation in Sport. *Journal of the Philosophy of Sport* XVI, 44-58.

TOPOLSKI, J. (1975) Metodología de la ricerca storica. Il Mulino, Bologna.

VÁZQUEZ, V. (1971) GER. Rialp, Madrid.

VICENTE, M. (1987) Teoría pedagógica de la actividad física. Gynnos, Madrid.

WATKINS, J.W.N. (1976) Tipos ideales y explicación histórica. En A. Ryan. La filosofía de la explicación social. FCE. Cit. por Sierra 1984, p 223.

WEBER, M. (1973) Ensayos sobre metodología sociológica. Amorrortu.

WEULE, K. (1974) Etnología del deporte. *Citius, altius, fortius*; 16, 285-383. Madrid.

WILLER, D. (1969) La sociología científica. Teoría y métodos. Amorrortu.

YELA, M. (1965) El hombre, el cuerpo y la educación física. *Citius, altius, fortius*; 7, 219.

YOUNG, J.Z. (1976) Antropología física. Vicens, Barcelona. Cit. por Choza 1985, p 189.

PARLEBAS, P. (1989) Perspectivas para una educación física moderna. Unisport, Málaga.

PARLEBAS, P. (1977) Pour une semiologie du jeu sportif. *Universaux du jeu collectif; Education physique et sport*; 143, pp 56-61.

PARK, R. (1987) Sociocultural Foundations History. *Quest*, 39, 191-200.

PERPIÑA (1971) GER. Rialp, Madrid.

PETERS, R.S. (1977) Filosofía de la educación. F.C.E. México.

PIAGET, J. y otros (1973) Tendencias de la investigación en las ciencias sociales. Alianza, Madrid. Cit. por Sierra 1984, p 227.

PIAGET, J. y GARCIA, R. (1982) Psicogénesis e historia de la ciencia. Siglo XXI, Madrid.

POPPER, K. (1982) Conocimiento objetivo. Tecnos; Madrid.

QUINTANILLA, J.; EN ESCOLANO A. y otros (1978) Epistemología y Educación. Sigume, Salamanca.

REALE, G. y ANTISERI, D. (1988) Historia del pensamiento filosófico y científico. Herder, Barcelona.

RICI, P.E. y CORTESI, S. (1980) Comportamiento no verbal y comunicación. Ed. Gustavo Gili, Barcelona.

RUSSORP, K. (1967) El significado de la educación física. *Citius, altius, fortius*; 9, 293-306. Madrid.

RODRÍGUEZ, J. (1991) El método explicativo en las epistemologías regionales de la actividad física. *Apuntes; educación física i esports*; 24, 19-26.

RODRÍGUEZ, J. y SÁNCHEZ, A. (1991) Metodología para el análisis de la teoría de R. Mandell sobre la historia cultural del deporte y el deporte americano en los tiempos actuales. Congreso A.I.E.S.E.P. Atlanta (U.S.A.).

RODRÍGUEZ, J., CAILLÉ, P., CONILL, L. (1991) Análisis de la teoría de R. Mandell sobre el deporte contemporáneo. *Revista de Educación Física; Renovación de teoría y práctica*. 41, 2-7.

¿Es la Educación Física, ciencia?

ISCF "Manuel Fajardo"
(Cuba)

Dr. Alejandro López Rodríguez
alelopez@inder.co.cu

Con el objetivo de fundamentar el carácter de ciencia de la educación física, el autor inicia su análisis destacando los primeros intentos de una fundamentación científica o técnica de los movimientos gimnásticos o deportivos desde el siglo XVI hasta la primera mitad del siglo XX. Seguidamente, aborda los elementos que caracterizan el campo de estudio científico de la educación física a partir de 1966 hasta la actualidad: sus bases epistemológicas, los modelos pedagógicos existentes, la relación entre educación física, ciencia y tecnología, así como entre ciencia, actividad e institucionalización de la educación física, dando respuesta a interrogantes tales como: si es ciencia o no, en qué medida y qué tipo de ciencia es, entre otras.

<http://www.efdeportes.com/> Revista Digital - Buenos Aires - Año 9 - N° 62 - Julio de 2003

1 / 1

Introducción

Es posible que muchas personas al leer el título de este artículo con el interrogante ¿Es la Educación Física, ciencia?, coincidan conmigo en que ofrecer una argumentación convincente sobre el particular no resulta tarea fácil, si partimos de reconocer que algunos la consideran solo una materia práctica, el 1,2,3,4 o asignatura "maria" (en el contexto español) mientras que la ciencia *"constituye un fenómeno complejo cuyas expresiones históricas han variado considerablemente."*

"Por ello las definiciones de ciencia resultan escurridizas y a veces inalcanzables" Nuñez, J. 1999. No obstante y ante la necesidad de seleccionar un tema adecuado para la reflexión con vistas a una disertación académica en mi universidad y a sugerencia de un amigo y especialista en los estudios CTS (Ciencia, Tecnología y Sociedad) que anteriormente había leído algunos escritos míos sobre la educación física, asumí el reto.

En este trabajo, pretendo inicialmente realizar un análisis de los primeros intentos de una fundamentación científica o técnica de los movimientos gimnásticos o deportivos, para posteriormente plantearnos si es ciencia o no, en qué medida, qué tipo de ciencia es y brindar argumentos sobre su desarrollo tecnocientífico.

1. Primeros intentos de fundamentación científica o técnica de la Educación Física

Desde los orígenes del hombre, el movimiento humano, ha ido evolucionando como una cualidad propia y un factor de desarrollo tanto filogenético como ontogenético; de una utilización puramente de subsistencia (recolección de frutos, caza, pesca, labranza, etc.) y para el combate, a un *"movimiento como fuente de conocimiento y comunicación, de sentimientos y emociones, de placer estético, de salud, de esparcimiento"*[...] Vicente, M. (1988, 9).

En la Antigua Grecia, el ejercicio físico ya se vinculaba con la protección de la salud y el deseo del Estado de *"contar con un ejército sano y apto para el combate. Por eso prestaba una gran*

López Rodríguez, Alejandro (2003), "¿Es la educación física, ciencia?", en *Lecturas: Educación Física y Deportes*, año 9, núm. 62, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com/efd62/ciencia.htm>

atención al temple y a los ejercicios físicos" Laptev y Minj (1987, 6). La utilización del ejercicio físico como preparación para el combate se extiende hasta la Edad Media caracterizada por las constantes guerras.

Es en el renacimiento cuando *"de los ejercicios violentos de la Edad Media se pasa a juegos más refinados donde la habilidad reemplaza a la fuerza"* (juegos tradicionales populares, danzas folklóricas, el circo, los juegos acrobáticos, etc.) *"Estas actividades, vistas desde hoy, serían el germen de la educación física actual"*. Blázquez, D. (2001, 9)

Aunque la utilización por primera vez del término "educación física" se atribuye a John Locke en Inglaterra en 1693 y en Francia por J. Ballexserd 1792, las ideas pedagógicas en que se inspiró la educación física en los siglos XVI, XVII y XVIII (Blázquez, D. 2001) se atribuyen a:

- Mercurialis, H. (1530 - 1606) Doctor en medicina, quién en su tratado "De Arte Gymnastica" hace una distinción entre gimnasia militar, gimnasia atlética y gimnasia médica a la que le atribuye la máxima importancia.
- Rousseau, J.J. (1712 - 1778) filósofo y pedagogo, cuya educación natural abre las puertas a la educación física utilitaria: "el cuerpo debe ejercitarse para desarrollar los sentidos y ser más eficaz"
- Basedow, J.B. (1723 - 1790) pastor protestante liberal, quién propone que ejercicios físicos constituyan una parte esencial del plan educativo; se le considera el precursor de la educación física alemana.

En sus trabajos no solo se aprecia un mayor desarrollo del ejercicio físico como gimnasia con fines utilitarios sino lo que pudiésemos considerar como los primeros asomos de una argumentación de la actividad física sobre la óptica de diferentes ciencias (médica, filosófica, pedagógica). El término gimnasia proviene del latín "gymnasia" que significa ejercitar.

En la primera mitad del siglo XIX se destacan las obras de ilustres pedagogos y literatos como J.H. Pestalozzi (1746 - 1827) y J. Guts Muths (1759 - 1839), el primero por la elaboración de principios didácticos generales con base psicológica y el segundo por ser el primero en comprender la necesidad de que la educación física se practicara de acuerdo con las leyes fisiológicas y los conocimientos anatómicos, entre otros significativos aportes.

En esta etapa se produce también el gran auge de escuelas gimnásticas. Dentro de ellas se destacan en el orden científico:

- La Escuela Sueca de P.H. Ling (1776 - 1839) la cual introduce en la enseñanza el empleo de ejercicios sistematizados, capaces de localizar el trabajo en determinados puntos del cuerpo. Ling, supera los anteriores análisis mecánico - anatómicos del movimiento (Pestalozzi, Groll) por *"un sistema de gimnasia de base anatómico - fisiológica" donde " el efecto fisiológico de los mismos fue la piedra de toque en la selección de los ejercicios"* de lo cual se derivan posteriormente otras formas de movimiento con fines higiénicos. Meinel, K. (1977, 26-29)
- La Escuela Francesa de F. Amoros (1770 - 1848) de origen español y como militar, dirigió su acción a formar atletas - soldados. Crea en Madrid el Instituto Gimnástico Pestalozziano y es el fundador en Francia, de instituciones que permitieron el desarrollo de la gimnástica. Su método pasó a ser el fundamento de la gimnasia moderna. Es Amoros 1810 citado por Blázquez (2001, 32) quién utiliza por primera vez el término ciencia para definir la **gimnasia** cuando la califica como *"... la ciencia razonada de nuestros movimientos y de sus relaciones con nuestros sentidos, nuestra inteligencia, nuestros hábitos y el desarrollo de nuestras facultades"*.

La primera mitad del siglo XIX es también la época del desarrollo de la corriente deportiva inglesa de T. Arnold (1795 -1842) quién introduce los juegos deportivos en los colegios ingleses.

Un hecho trascendental, acaecido en la segunda mitad del siglo XIX y que propició un despegue vertiginoso en la introducción y desarrollo de la ciencia y la técnica en las actividades físicas y deportivas, fue la restauración por el varón Pierre de Coubertin (1863 -1937) de los Juegos Olímpicos de la era moderna. Es en los Juegos Olímpicos de Atenas 1896 donde se pone de manifiesto la importancia de la *técnica* en la ejecución de los movimientos. En esta primera competición internacional donde coincidieron los mejores atletas del mundo y de la confrontación entre ellos, sobre todo entre atletas norteamericanos y europeos, *"se llega a la importante conclusión de que los resultados deportivos dependen en gran medida de una ejecución apropiada a los fines, es decir, a la "técnica"*. Meinel, K. (1977, 32)

Ya en la primera mitad del siglo XX, después de la Primera Guerra Mundial, se experimentan casi cada año sorprendentes avances en la técnica en diferentes deportes, sobre todo aquellos cuyos resultados eran medibles en tiempo, como el atletismo y la natación, entre otros. *"Basándose en un plan de observación, sirviéndose de métodos científicos y de resultados de investigación, se llegará a técnicas de mayor perfección"* Meinel, K. (1977,34). Este proceso de perfeccionamiento de la técnica deportiva se ve enriquecido por la introducción de la cinematografía en los años 50, la cual permitió una objetivización de los movimientos deportivos y gimnásticos y representó un importantísimo paso hacia una observación más detallada y sistemática de la técnica de los atletas.. El empleo de la cinematografía marca un momento importante de la introducción de la tecnología en el campo del deporte.

También en esta primera mitad del siglo XX se consolidan o desarrollan distintas tendencias pedagógicas (Pedagogía tradicional, Escuela Nueva,...) y psicológicas (Neoconductismo, cognitivismo...) que van a tener una repercusión directa en el desarrollo de diversas corrientes en la educación física contemporánea.

2. La educación física como campo de estudio científico

Desde el "Congreso Mundial de Educación Física y el Deporte" Madrid 1966 comienza a generalizarse el término de Educación Física junto al de Deporte para determinar el conjunto global del conocimiento en el campo motriz. Ambos forman parte de la misma realidad, el cuerpo humano en movimiento, pero con fines distintos: la educación física cuyo fin es la educación, mientras que para el deporte lo constituye la realización y expresión socio cultural. A su vez la educación física es definida por Gruppe (1976) citado por Moreno, J.A. (1999, 24) como *"el ejercicio físico elegido de conformidad con unos criterios pedagógicos, el cual abarca formas de juego, de gimnasia y deporte individual y colectivo"* donde se destaca la estrecha interrelación entre educación física y deporte y el papel del deporte no solo como un fin en sí mismo (deporte de alto rendimiento) sino como un medio educativo de la educación física.

Desde el punto de vista científico Arnold 1992, citado por Moreno, J.A. (1999, 25) interpreta la educación física o el "movimiento" como un campo de estudio como un área de conocimiento que, para lograr su desarrollo teórico y práctico, implica necesariamente a otras disciplinas tales como: antropología, fisiología, psicología, biomecánica, estética, ética, sociología, historia y filosofía, entre otras. Ello evidencia que la educación física además de tener un carácter particular y específico de disciplina, también presenta características multidisciplinares e interdisciplinares.

Las concepciones epistemológicas actuales que intentan delimitar el campo de conocimiento científico de la Educación Física, giran, en estos momentos, según Cecchini (1996), en torno al nivel científico de estas dos variables: **Educación y Movimiento Humano.**

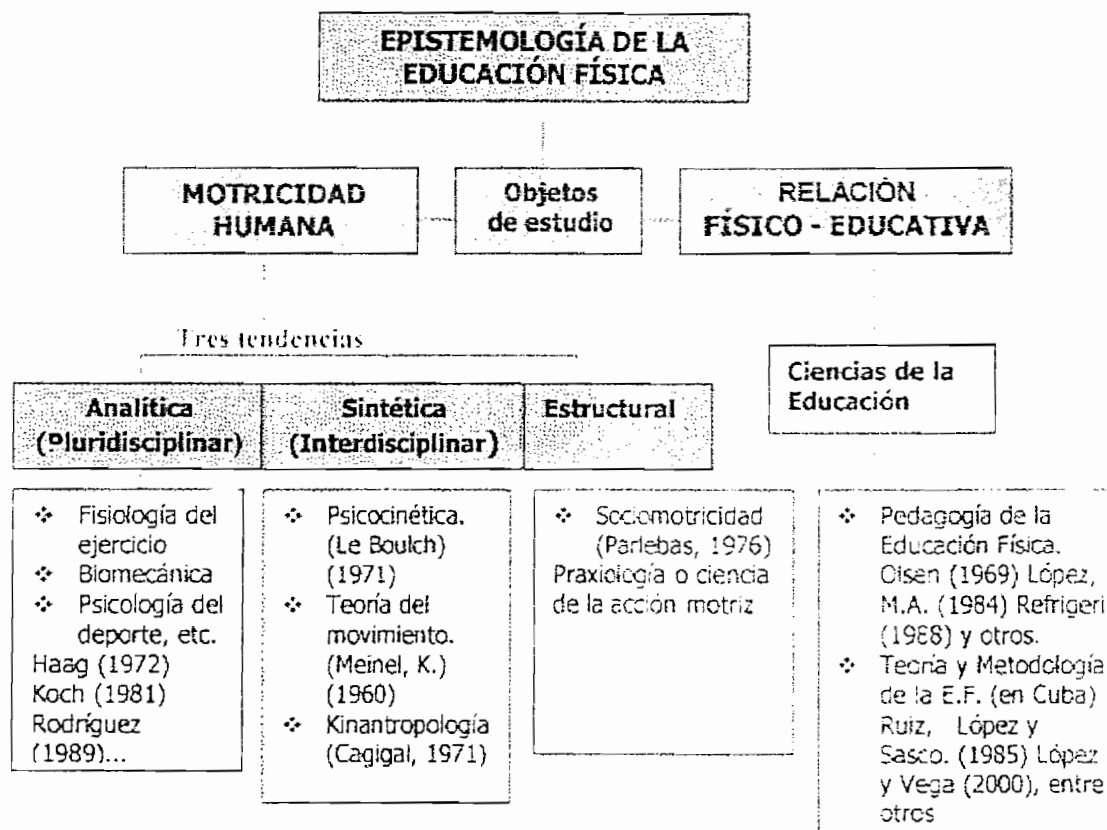
Si el foco de atención científica se desplaza hacia el estudio de la motricidad humana, como especificidad que la distingue del resto de las disciplinas y le permite afirmar su identidad, se sitúa en la perspectiva de las Ciencias del Movimiento Humano. Por el contrario, si se traslada el centro de interés a la relación físico - educativa, se verá como consecuencia lógica la progresiva especialización de su cuerpo de conocimiento científico en el campo educativo que la acoge: Ciencias de la Educación.

En consecuencia podemos clasificar los trabajos más recientes en el campo de la Epistemología de la Educación Física, en dos objetos de estudio:

- Objeto de estudio: **Motricidad Humana.**
- Objeto de estudio: **Relación físico - educativa.**

A su vez, habría que diferenciar en el objeto motricidad humana tres enfoques diferentes: el analítico (pluridisciplinar), el sintético (interdisciplinar) y el estructural. Mientras, la relación físico educativa tiene un enfoque integral.

En esta la educación física es ante todo educación y debe, por tanto, asociarse a los grandes problemas de la educación en general. (fig. 1)



Es precisamente la relación físico - educativa como objeto de estudio la que permite una visión integral de la educación física centrada, no en una tendencia específica, no en el movimiento, sino en la persona, en el sujeto que, a partir de su accionar motriz, actúa y se compromete en la actividad físico - deportiva, a la vez que se recrea y desarrolla relaciones de convivencia con sus coetáneos.

3. La Educación Física y su lugar en las Ciencias de la Educación

Las Ciencias de la Educación, puede ser definida *"como el procesamiento diferenciador de la realidad "educación" en el plano de la ciencia" [...]. "El primero en utilizar la expresión ciencias de la educación fue Juilien París en el año 1817 (Escolano, 1978,20)", Cecchini 1996.*

Para Vicente, M. (1988,10) [...] *"el estudio pedagógico de la actividad física humana (estudio de la educación física) debemos contemplarlo desde la "lógica" de las Ciencias de la Educación porque dentro de ellas se vislumbra el camino más apropiado, tanto por la proximidad conceptual y de contenidos como por el tratamiento metodológico de la investigación" [...]. sin olvidar [...] "la intercomunicación entre ellas y otros grupos de disciplinas científicas materiales y humanas ocupadas de los más diversos aspectos del movimiento, en realidad indisociables: el movimiento como proceso biológico (Fisiología y Fisiología del esfuerzo) como fenómeno físico (Biomecánica, Kinesiólogía, Kinantropometría) como medio de incremento del rendimiento laboral y/o deportivo (Ergonomía) como base y fundamento de las manifestaciones deportivas de la cultura (Historia del Deporte, Sociología del Deporte) como medio preventivo de la salud e incluso como medida terapéutica (Ciencias Médicas), etc."*

Por tanto, la educación física *"es toda ciencia o actividad que gire en torno al hecho de educar con el empleo del movimiento humano. Por lo que olvidar cualquiera de los dos aspectos (hecho educativo y motor) supone falsear la realidad"* Cecchini 1996. *"La Educación Física se puede considerar como una verdadera pedagogía de las conductas motrices de los individuos. Su finalidad es la educación y el medio empleado la motricidad".* Blázquez, 2001

4. Paradigmas o Modelos pedagógicos de la Educación Física y el Deporte

Los paradigmas de una ciencia *"son reducibles a abstracciones que nos dan la justificación última de su necesidad como objeto de conocimiento" [...]. "Aplicando a las ciencias de la educación la noción de paradigma propuesta por Kuhn para las ciencias en general, podemos definir un paradigma educacional como un conjunto de elementos que dan coherencia a una comunidad (educacional), al ser compartidos ampliamente por la mayoría de sus miembros; este conjunto puede estar compuesto por cuatro tipos de elementos: generalizaciones simbólicas, modelos o patrones, valores universales y/o hallazgos ejemplares"* Galera, A.D. (2001, 23)

El modelo, nos dice Gimeno, J. (1985: 39) citado por López y Vega 2000, *"es una representación de la realidad que supone un alejamiento o distanciamiento de la misma. Es representación conceptual, simbólica y, por tanto, indirecta, que al ser necesariamente esquemática, se convierte en una representación parcial y selectiva de aspectos de esa realidad, focalizando la atención en lo que considera importante y despreciando aquello que no lo es [...]. El modelo es un esquema mediador entre la realidad y el pensamiento, entre el mundo y la ciencia; es el filtro de la información que buscamos de la realidad, una estructura en torno a la que organizar el conocimiento, una fuente de hipótesis de investigación, un recurso, en definitiva, imprescindible para el desarrollo de la ciencia, provocando la ruptura epistemológica [...]. La labor de la ciencia de la enseñanza estará en buscar modelos lo menos parciales posibles para dar cabida a la complejidad de la realidad de la enseñanza"*

En la Educación Física, podemos identificar tres modelos pedagógicos: El modelo "científico" o médico; el modelo psicoeducativo y el modelo sociocultural.

• El modelo científico o médico

Este modelo que Blázquez (1988, 8) llama la "etapa científica (médica)", o modelo "médico", Devís y Peiró (1992, 37) comienza a desarrollarse desde la primera mitad del siglo XX.

Este modelo tiene sus bases científicas en las Ciencias Biomédicas: Morfología, Fisiología, Bioquímica, así como Físicas: Biomecánica del movimiento humano, centrando su atención en el funcionamiento estructural y orgánico del cuerpo humano y en los efectos que ejerce el ejercicio físico sobre el mismo. Es un modelo marcado por la pedagogía tradicional y la psicología conductista. Desde el punto de vista de la ciencia es positivista. (cuadro 1)

Cuadro 1
Modelo "científico" o médico

FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA	CIENCIAS BIOMÉDICAS: Morfología, Fisiología, Bioquímica. Biomecánica de los ejercicios físicos
CONCEPTO DE SALUD	Más bien externo: ejercicio físico = condición física = salud
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	Pedagogía tradicional, utilitaria, conductista.
CONTENIDOS FUNDAMENTALES	Preparación Física. Distintos tipos de gimnasia. Gimnasia Terapéutica y profiláctica. Deporte competitivo y de alto rendimiento.
RASGO ESENCIAL	La repetición estandarizada y variada de las acciones. Formación del estereotipo dinámico. Desarrollo de capacidades físicas y habilidades motrices.
RELACIÓN PROFESOR ALUMNO	Relación sujeto - objeto en un ambiente de directividad y de disciplina impuesta.
VÍA FUNDAMENTAL DE INVESTIGACIÓN	Investigación positivista, cuantitativa. La medición como método por excelencia.

• El modelo psicoeducativo

Las corrientes o tendencias que se inscriben en el modelo psicoeducativo, Devís y Peiró, 1992, tiene su mayor auge desde principios de los años 60 hasta los 80.

Un rasgo esencial de dicho modelo, es que en él se enfatiza en la motivación y en el aprendizaje del alumno más que en la enseñanza del profesor. Se trata, por tanto, de ayudar, de facilitar al alumno las condiciones para que pueda elegir y tomar decisiones, descubrir y redescubrir a través del movimiento, con lo cual se eleva el carácter activo y consciente del alumno como sujeto de su propio aprendizaje y se incrementan las potencialidades educativas del ejercicio físico.

Este modelo tiene una base psicopedagógica cognitivista y se inscribe en el paradigma cualitativo de la ciencia.

El movimiento psicomotricista: la psicomotricidad (Pick y Vayer 1968), la psicocinética (Jean Le Boulch 1972), la Psicomotricidad relacional (Lapierre y Aucouturier, 1976) y la expresión corporal son tendencias pedagógicas contemporáneas de la educación física que aportan los preceptos teóricos y metodológicos con los que se integra este modelo.

Cuadro 2
Modelo psicoeducativo

FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA	Psicología Humanista.
CONCEPTO DE SALUD	Bienestar Psíquico y Físico de la persona.
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	Pedagogía no directiva, Escuela Nueva, Pedagogía cognitivista. Pedagogía Operatoria
CONTENIDOS FUNDAMENTALES	Psicomotricidad. Método Psicocinético. Expresión Corporal
RASGO ESENCIAL	La motivación de los alumnos y el profesor, como facilitador del aprendizaje.
RELACIÓN PROFESOR ALUMNO	Sujeto – sujeto en un marco no directivo.
VÍA FUNDAMENTAL DE INVESTIGACIÓN	Investigación Cualitativa.

• Modelo sociocultural

Este modelo, también denominado "socio-crítico" Devís y Peiró, 1992 o "sociodeportivo" López y Vega 2000, alcanza su mayor auge a partir de los años 80.

Postula el derecho de todos a la educación física y la práctica del deporte (una realidad en Cuba desde 1959), así como su papel y utilidad social en contraposición a tendencias sedentaristas y de ocio pasivo en las grandes urbes industrializadas, promoviendo un estilo de vida saludable y de practica al aire libre y en ambientes naturales.

Desde una perspectiva científica sociocrítica y una pedagogía de construcción sociocultural, este modelo promueve una integración a la práctica de la educación física y el deporte no solo de profesores y alumnos, sino también de la familia y de la comunidad en general, con un sentido ecológico y en función de mejorar la salud y la calidad de vida de los ciudadanos.

El modelo sociocultural representa otra dimensión de la actividad física que se asocia al sistema de valores creados por la sociedad y la estructuración social en cada contexto específico.

Cuadro 3
Modelo sociocultural

FUNDAMENTACIÓN CIENTÍFICA	Enfoque historico - cultural. Ciencias de la Educación. Sociología de la educación.
CONCEPTO DE SALUD	Bienestar físico y psicosocial de las personas.
ORIENTACIÓN PEDAGÓGICA	Constructivismo Social. Pedagogía crítica.
CONTENIDOS FUNDAMENTALES	Deporte educativo. Deporte para todos. Sociomotricidad. Actividades recreativas en la naturaleza.
RASGO ESENCIAL	El deporte participativo. Las interacciones grupales de cooperación y oposición. El tiempo libre y la recreación.
RELACIÓN PROFESOR ALUMNO	Sujeto – sujeto en un ambiente de libre participación que incluye a la familia.
VÍA FUNDAMENTAL DE INVESTIGACIÓN	Cualitativa y sociocrítica (investigación acción)

6. Ciencia, tecnología y educación física

La educación física como actividad, integra en su campo de conocimientos aspectos técnicos, científicos y tecnológicos asociados a las actividades físicas y deportivas.

La relación entre ciencia y tecnología en el campo de la motricidad humana, se hace hoy cada vez más evidente. Los aspectos técnicos de la educación física (estructuración de los ejercicios y movimientos, medios de enseñanza, equipamientos, etc.) que conforman una buena parte del soporte objetivo de la actividad, unido a elementos científico - tecnológicos (teorías, modelos, metodologías, procesos, etc.) constituyen aspectos desarrolladores de una cultura específica: la Cultura Física.

Pérez 1992 citado por Moreno J.A. (1999, 25) define la educación física como *"un campo de conocimiento teórico - práctico y tecnológico cuyo eje central es la descripción, interpretación y práctica proyectiva de los procesos intencionales de enseñanza - aprendizaje de conductas motrices que se desarrollan en contextos de relación y comunicación para la interpretación tanto de aspectos perceptivo - motrices como de orden afectivo - social y cognoscitivo"* y donde la tecnología tiene un papel esencial y definitorio.

La tecnología según Nuñez, J (1999, 38) *"representa un nivel de desarrollo de la técnica en la que la alianza con la ciencia introduce un rasgo distintivo". "El término tecnología es precisamente un recurso del lenguaje para denotar la íntima conexión entre ciencia y tecnología y el desdibujamiento de sus límites"*. En el caso específico de la educación física consideramos que más que un desdibujamiento de los límites, la ciencia, la técnica y la tecnología aparecen integradas a los distintos procesos que tienen lugar en el campo de la actividad física y el deporte, imprimiéndoles una mayor pertinencia cultural y social.

"El deporte y la actividad física", Bosque, J. (2002, 9) *"son esferas altamente impactadas por la ciencia y la tecnología de punta, siendo un campo que esta directamente bajo su influjo"*. La educación física y el deporte, en la actualidad, se desarrolla de manera creciente en un entorno científico y tecnológico con la introducción de variados equipamientos y materiales, modernas instalaciones, métodos multivariados de entrenamiento y evaluación, productos y recursos biomédicos, entre otros, y sobre todo con base en la utilización de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (NTIC): Sistemas automatizados, redes de información y comunicación, realidad virtual, bases de datos, entre otros, se emplean, en la planificación, organización, dirección y/o evaluación de los procesos de entrenamiento deportivo, de rehabilitación o reeducación motriz, de actividades físicas y recreativas, así como en la formación y superación permanente de profesionales en esta área.

7. Ciencia, actividad e institucionalización

Un elemento definitorio del carácter de ciencia de cualquier disciplina o área del saber esta íntimamente asociado a la interrelación existente entre los términos ciencia y actividad. *"Si la ciencia se aprecia como actividad, realizada por las comunidades científicas, entonces lo social y lo individual aparecen como elementos propios de la creación científica"*. Nuñez, J. (1999, 27)

El enfoque de la ciencia como actividad presta especial atención a la institucionalización de la ciencia, algo que, en las ultimas décadas, con la creación de carreras universitarias de Educación Física, se ha hecho realidad, pasando de una formación profesoral de nivel medio o superior a Licenciatura con la creación de Institutos y Facultades Universitarias. Dichas carreras universitarias adoptan distintas denominaciones, por ejemplo en Cuba desde 1976, con la creación del Instituto Superior de Cultura Física "Manuel Fajardo" (ISCFMF) el título universitario que se otorga es el de "Licenciado en Cultura Física", mientras en España, a partir del *"Real Decreto 1670/1993"* [...] *"se establece el título universitario de Licenciado en Ciencias de la Actividad Física y el Deporte"*. Añó, V. (1997:21)

Este reconocimiento en muchos contextos universitarios esta asociado al desarrollo científico alcanzado en esta área de conocimiento. *"En tanto institución, la ciencia se presenta como un cuerpo organizado y colectivo de personas que se relacionan para desempeñar tareas específicas,*

307

que han seguido un proceso de profesionalización y especialización que los distingue de otros grupos sociales" Nuñez, J. (1999, 28)

En este sentido Linares, D. 1996 destaca que *"toda discusión acerca del carácter científico de cualquier parcela del saber (como lo hiciera Gruppe 1976) ha ido íntimamente unida a la exigencia, tal vez no expresa, pero sí cierta, de la creación de cátedras universitarias [...] tal exigencia se convierte en uno de los termómetros del reconocimiento científico"*

Krober 1986 citado por Nuñez, J. (1999,37) concibe la ciencia *"no solo como un sistema de conceptos, proposiciones, teorías, hipótesis, etc, sino también, simultáneamente, como una forma específica de actividad social [...]* Aún más, *la ciencia se nos presenta como una institución social, como un sistema de organizaciones científicas [...]* En este sentido, la educación física y el deporte cuenta en la actualidad con un conjunto importante de instituciones científicas internacionales y nacionales, encargadas de la producción, diseminación, aplicación y evaluación de los conocimientos científicos y tecnológicos en el campo de las Ciencias de la Actividad Física y el Deporte. Pongamos por caso nuestro país donde conjuntamente con el ISCFMF (Universidad del Deporte Cubano) con sus Facultades, Centro de estudio y Departamentos, el Instituto de Medicina Deportiva, y la Dirección de Ciencia, Tecnología y Medio Ambiente, del Instituto Nacional de Deportes, Educación Física y Recreación (INDER) asumen estas funciones de desarrollo científico tecnológico, en bien de la salud del pueblo, la recreación sana y los logros sociales del deporte.

Consideración final

La educación física como ciencia no puede ser vista desde una perspectiva tradicional como conocimiento puro, como teorización, sino desde *"una visión que integra las diversas dimensiones del trabajo científico"* Nuñez, J. (1999, 37) lo cual le imprime un verdadero carácter de ciencia.

La Educación Física se enmarca como una rama especializada dentro de las Ciencias de la Educación, aunque vista en su sentido amplio constituye un término genérico abarcador también de las Ciencias del Movimiento Humano. La educación física como ciencia cuenta hoy con un sistema de conocimientos científicos y tecnológicos consolidado, con procesos de investigación en este campo que permiten obtener nuevos conocimientos y una profesión debidamente institucionalizada portadora de su propia cultura (Cultura Física) y con funciones sociales bien identificadas por esferas de actuación.

Bibliografía

- Arocena, R. (1993) *"Ciencia, Tecnología y Sociedad"* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Año, V (1997) *"Aportaciones para una historia del IVEF"* en: Ayora, D y otros, "Aportaciones al estudio de la actividad física y el deporte" IVEF, Valencia.
- Blázquez, D. (1988). Metodología y didáctica de la actividad física. En actas del *"III Congreso Galego de Educación Física e o deporte"* (pp.). Bastiaqueiro: INEF Galicia.
- Blázquez, D y otros (1995) *"La iniciación deportiva y el deporte escolar"* INDE Publicaciones. Barcelona.
- Blázquez, D. (2001) *"La educación Física"* INDE Publicaciones, Barcelona.

302

- Bosque, J (2002) *"Estrategia de educación científico - tecnológica para el proceso de formación profesional del Licenciado en Cultura Física"* Resumen Tesis Doctoral. ISCE "Manuel Fajardo"
- Cagigal, J. M. (1979). *"Cultura intelectual y cultura física"*. Editorial Kapelusz, Buenos Aires.
- Cecchini, J.A. (1996) *"Epistemología de la educación física"* en: García Hoz, V. *"Personalización en la Educación Física"*. Editorial RIALP S.A. Madrid p. 67 - 106.
- De la Rica, M. J. (1993) *"El deporte en la educación física"* en: Fundamentos de la educación física para la educación primaria, Vol. II, Inde Publicaciones, Barcelona.
- Devís, J. y Peiró, C. (1992): *"Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: La salud y los juegos modificados"*. INDE Publicaciones. Barcelona.
- Galera, A. D. (2001) *"Manual de Didáctica de la Educación Física I"*. Editorial Paidós. Barcelona.
- Gimeno, J. (1985): *"Teoría de la enseñanza y desarrollo del currículo"*. Madrid: Ediciones Anaya S.A. 96 -97
- Laptev, A y Minj, A (1987). *"Higiene de la cultura física y el deporte"* Editorial Raduga, Moscú.
- López, A y Vega, C. (2000) *"Tendencias contemporáneas de la clase de educación física"* Cuadernos IMCED Serie Pedagógica # 26 Michoacán, México.
- López, A. y Moreno, J. A. (2000) *"Integralidad, Variabilidad y Diversidad en Educación Física"*. Revista Digital "Lecturas" No. 19, <http://www.efdeportes.com>
- Moreno, J.A. (1999) *"Motricidad Infantil. Aprendizaje y desarrollo a través del juego"* DM Librero - Editor, Murcia.
- Nuñez, J. (1999) *"La ciencia y la tecnología como procesos sociales"* Editorial "Felix Valera", La Habana.
- Otieza, E y H. Vessuri (1993) *"Estudios sociales de la ciencia y la tecnología en América Latina"*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.
- Rodríguez, J. (1995) . *"Deporte y ciencia"*, INDE Publicaciones. Barcelona.
- Ureña, F. y otros (1999) *"La Educación Física en Secundaria"* INDE Publicaciones, Barcelona.
- Vicente, M. (1938) *"Teoría Pedagógica de la actividad física"* Editorial Gymnos, Madrid.

Otros artículos de Alejandro López Rodríguez
sobre Educación Física

Recomienda este sitio

<http://www.efdeportes.com/> FreeFind

303