

La educación física y su contenido

Lic. Jorge R. Gómez (Universidad de Flores – Argentina)

Introducción

El siglo XXI se inicia con ciertos planteos epistemológicos que tienden a sustentar el reencuentro del hombre con su cuerpo, de una toma de conciencia paulatina de la integridad de su ser, superando lentamente los efectos rupturistas de las concepciones filosóficas generadoras de un cisma ficticio, abstracto, entre la mente y el cuerpo, conceptualizados como unidades separadas y necesariamente convivientes, pero con claro perjuicio para este último en la valoración cultural. Si bien este acercamiento y apreciación del cuerpo están ligados en buena medida con las concepciones biopolíticas de salud corporal, con el complemento del uso industrial y comercial de imágenes de cuerpos aislados de su interioridad, para promover la adquisición de productos que ayudan al cuidado biológico del organismo humano, de programas de entrenamiento muscular, de máquinas cibernéticas que facilitan y disminuyen el rigor de los ejercicios, no es menos cierto que el cuerpo ha pasado a un plano de interés y atención desconocidos hasta ahora.

La nueva visión de la corporeidad y la motricidad humanas, como constructos complejos y continuos del sí mismo en el devenir histórico-social, desarrollada por pensadores como Merleau Ponty, Sergio Le Breton, Santin, entre otros, en el marco de análisis críticos de las instituciones sociales y las acciones humanas condicionadas por ellas producidos por Foucault, Bourdieu, Elías, Giroux, Bracht, Habermas, etcétera, con el aporte de psicólogos y pedagogos en la línea de Freire, Vigotsky, Piaget, Ausubel, Apple, han producido en el inicio de este siglo convulsiones teóricas de real importancia en la consideración del ser humano, mujeres y hombres, y sus desarrollos posibles a través de una educación rupturista con los modelos

asentados sobre el concepto cerrado y conservador de reproducción cultural.

No podemos dejar de señalar, además, que el neoliberalismo -como sistema económico-social imperante- ha causado impactos globales de acentuada discriminación social, de distribución desigual del saber, del poder y de la riqueza con beneficio de núcleos reducidos de sujetos y la marginalidad y pobreza de enormes masas de habitantes del mundo, asentando su hegemonía sobre las bases de una educación impulsora de la competencia por la excelencia y el rendimiento, excluyente de quienes no poseen los capitales culturales necesarios para insertarse en ella, como prerrequisito implícito, acentuando la separación de clases.

A partir de esta lógica, se explican claramente –en el área de nuestra incumbencia- el deporte de competición y espectacularidad, la gimnasia para el perfeccionamiento de las formas corporales y el rendimiento orgánico, productores, al decir de Le Breton¹, de una nueva dicotomía: “[...] *“El dualismo de la modernidad dejó de oponer alma y cuerpo; de manera más sutil opone al hombre a su propio cuerpo en un efecto de desdoblamiento”.*

A los docentes preocupados y ocupados en estos problemas que arrastra desde hace siglos la educación en Occidente y cobran en la actualidad una gran relevancia, nos compete indagar y proponer alternativas superadoras de las formas de enseñanza basadas en los posicionamientos filosóficos e ideológicos de la modernidad y el pensamiento científico positivista y tecnológico, que a su vez avalan al modelo neoliberal, para que los planteos

¹ Le Breton, David. Sociología del cuerpo. Ediciones Nueva Visión. Bs.As.1998, p.91

pedagógicos innovadores puedan concretarse en acciones educativas coherentes y significativas, cuestión que aún está lejos de poder realizarse.

La Educación Física institucionalizada no escapa a esta realidad, por lo que considero de fundamental importancia analizar, profundizar y experimentar nuevas propuestas didácticas, porque en los patios escolares, en los clubes deportivos, en las asociaciones recreativo-deportivas y demás instituciones similares, sigue firmemente instalado un modelo de disciplinamiento, control de los cuerpos y reproducción de técnicas condicionantes del desarrollo motor.

De la Educación Física y su concepto

En relación a lo señalado, es indispensable redefinir a la Educación Física, considerada como disciplina pedagógica, para disponer de un punto de partida epistemológico coherente con una visión holística y compleja de los seres humanos.

En mi concepto, la Educación Física es una disciplina pedagógica ocupada en considerar y crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad y de la motricidad como dimensiones humanas, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante, atravesado por conflictos de clase y capitales culturales diferentes.

Para los estudiantes, constituye una práctica social, cuya finalidad es posibilitarles la integración reflexiva y activa en el campo de la cultura física, desarrollando competencias corporales y motrices significativas.

Definida la Educación Física como disciplina pedagógica que se ocupa de incidir sobre la constitución de la corporeidad y motricidad humanas en su contexto social y cultural, se presenta en este punto el tema crucial: ¿con qué finalidad, con cuáles contenidos y de qué forma atenderá su problema pedagógico?

Es común hablar de desarrollo corporal y de desarrollo motor, cuando se formulan objetivos de la Educación Física sistemática, pero es poco frecuente que estos desarrollos se contextualicen cultural, social y políticamente; parecería que basta con hablar en términos generales y, basándose en investigaciones provenientes de las ciencias biológicas, determinar contenidos de aprendizaje y de entrenamiento motor dirigidos a un sujeto término medio, genérico, por lo general prototipo de algún nivel de la clase burguesa. Con un poco más de eficiencia profesional, se harán pruebas diagnósticas para observar los niveles iniciales y no comprometer a los alumnos con cargas fisiológicas no correspondientes, pero el problema filosófico inicial sigue sin ser tenido en cuenta: Vale preguntarse, entonces: ¿Son válidos y significativos los contenidos y las expectativas de aprendizaje elaboradas externamente sobre ellos, seleccionados a priori, partiendo de un paradigma biologista-mecanicista que considera a los cuerpos objetos biológicos a mejorar, a lo que puede agregarse una finalidad de disciplinamiento y control social para producir sujetos dóciles y útiles a los sistemas hegemónicos de dominación y producción vigentes?

A nuestro entender, y de acuerdo a los desarrollos hasta aquí realizados, aparecen claramente expuestas dos orientaciones, a las cuales se puede referir la Educación Física:

- a) **Partir del sujeto**, que por definición de Manuel Sergio², siguiendo a Ghelen³, es un “*ser carente*” y necesita de los otros para desarrollar en plenitud su potencial de aprendizaje y acción motriz, propiciatorio de la construcción de sí mismo en referencia a su entorno, en un proceso permanente de constitución sociohistórica, integrándose a su comunidad como productores y no meros reproductores de conocimiento y saber.

² Sergio, Manuel. Motricidade Humana. Uma nova ciencia do homem!. Ministério da Educacao e Cultura. Lisboa, 1986, p. 12.

³ [...] “ser desvalido, necesitado y expuesto”. Ghelen, Arnold. El hombre, su naturaleza y su lugar en el mundo. Ed. Sígueme. Salamanca, 1980, p.20

- b) **Partir de los constructos culturales hegemónicos** producidos alrededor de la motricidad humana, e imponerlos a los sujetos, a través de su transposición didáctica, con el fin de normalizarlos e integrarlos a un orden social establecido, convirtiéndolos en reproductores del mismo y en piezas útiles para el sistema, acrílicos, asumiendo las formas corporales planteadas por la moda y moviéndose “como se debe y se requiere”.

Sobre esta segunda opción se sustenta desde hace siglos la Educación Física sistemática y persiste claramente instalada en la mayoría de las instituciones que se ocupan de la actividad física en alguna de sus formas. Incluso en los ámbitos no formales, los sujetos reproducen estas formas aprobadas, normatizadas, para lograr la aceptación y el beneplácito social de los miembros de su clase.

Una educación física basada en la primera opción, se observa raramente planteada con total claridad y firmeza, en procesos educativos prolongados.

En la educación inicial, donde el niño se resiste a la imposición de tareas, es el único nivel donde puede observarse una tendencia a plantear la educación a partir de las necesidades y posibilidades del sujeto en situación, aunque la presencia de la formación de los docentes producida a partir de los mandatos reproductores de la Educación Física convencional, hace que en la práctica pedagógica se plantee la enseñanza de actividades predeterminadas, juegos pautados, pensando en el futuro deportivo de los alumnos, en imágenes idealizadas de cuerpos y acciones.

No se realiza un tratamiento hermenéutico de la motricidad emergente, del juego conflictivo y comunicativo que expresa los capitales culturales, afectivos, cognitivos, que portan aquellos, para posibilitar desarrollos novedosos, creativos, que permitan integrar la cultura preexistente desde el lugar del sujeto.

Esto se agrava con el transcurso de los niveles, ciclos y años escolares, apareciendo los ejercicios uniformes y uniformadores, las prácticas sujetas a

normativas científicas estandarizadas, los juegos deportivos impuestos con sus reglas y técnicas metodológicamente estudiados, en el marco de una didáctica que no se anima a tomar en cuenta los saberes disponibles del alumno y ayudarlo a que los manifieste, los relacione, los socialice, para encontrar puntos de encuentro con los otros, integrando crítica y reflexivamente las propuestas de contenido y las tareas de aprendizaje que aporta el docente, desde su rol de intermediario con los objetos culturales señalados en el currículo.

El abandono paulatino del paradigma biologista-mecanicista que generó una actitud científicista, racionalista y normalizadora de la Educación Física, debe dar paso a la preocupación por ayudar a los sujetos en la construcción de una corporeidad auténtica, donde las normatizaciones de laboratorio den lugar a búsquedas abiertas, lúdicas y sensibles, a través de planteos pedagógicos de resistencia a los ordenamientos naturalizados, concretados en acciones educativas coherentes y significativas para posibilitar la constitución de formas de comunicación, de socialización y de relaciones de poder sustantivamente diferentes.

Esta última posición, permite especificar y cualificar el contenido a enseñar a partir del análisis de cada realidad sociocultural, de las circunstancias históricas previas y del discurso actual que se desenvuelve, obligando a una constante construcción de significado, lo que requiere un mayor acercamiento a las ciencias sociales para encontrar el sustento epistemológico necesario, revisando el tradicional aporte de las ciencias biológicas, como fuente privilegiada de conocimientos. Esta tradicional mirada reduccionista del cuerpo no puede definir hoy la orientación y el énfasis de la educación física que requieren los seres humanos para el pleno desarrollo de su corporeidad.

Concretamente, los saberes corpóreo-motrices se originan en el continuum de la vida cotidiana, en la experiencia sensible y práxica de los sujetos, condicionada por múltiples factores que les posibilita determinadas alternativas de aprendizaje y no otras.

Ciertos saberes, que deberían ser de calidad y pertinencia, se adquieren específicamente a través de la Educación Física -ninguna otra disciplina se ocupa de ellos- e implican aprendizajes necesarios para que el ser humano, en sus distintos momentos y situaciones existenciales, logre la autodisponibilidad corporal y una conciencia de sí como sujeto constituido sociohistóricamente en el seno de una comunidad a la que pertenece con derechos y obligaciones democráticamente comprendidos y asumidos, entre los que se cuenta su inclusión como factor de cambio y no de mero reproductor o consumidor de patrones motrices, posturas o gestos.

La Educación Física, por el imaginario que genera el rol otorgado socialmente para orientar el accionar sobre el cuerpo o, a partir de él, sobre el entorno, tiene una real importancia en la constitución y asunción de la corporeidad y de los aprendizajes motrices validados. En consecuencia, la ideología hegemónica al respecto, genera currícula coherentes con ella, que se trasunta en los actos didácticos.

La intención de los puntos siguientes, es realizar un somero análisis de algunos de los elementos curriculares, en particular de los actos didácticos concretos que posibiliten el cambio pedagógico que se propugna en el desarrollo anterior.

De la Educación Física y su didáctica

Por sus dificultades en relacionarse con las ciencias de la educación, la Educación Física, históricamente, ha manifestado asincronías y demoras en integrarse a los procesos de cambio pedagógico y didáctico que ocurren hacia el interior de la escuela.

El sentido corporativista característico de sus docentes, la índole y proveniencia de sus paradigmas convencionales –influidos notablemente por las instituciones militar y deportiva, como señala Bracht⁴- sus contenidos fuertemente procedimentales, motrices, distintos a los

procedimientos enseñados en las aulas y sin tratamiento profundo de sus aspectos conceptuales, sus prácticas a contra turno y en ámbitos distintos, no ayudan a que pierda su esencialismo y pueda pensarse a sí misma como medio y no sólo como disciplina autosuficiente y autónoma, desligada de las preocupaciones educativas generales.

Si bien es genuino y legítimo, como ocurre con todas las didácticas especiales, generar un marco teórico propio y un corpus didáctico particular, su tendencia al aislamiento es, tal vez, más marcada que en otras disciplinas escolares.

La propuesta de pensar la corporeidad humana como construcción permanente y holística, junto con la resignificación de sus contenidos, requiere, indefectiblemente, la ruptura de este aislamiento para ayudar a los alumnos y a la comunidad educativa a generar una reconsideración de la Educación Física e integrarla al currículo general con una incidencia didáctica distinta y necesaria, donde la preocupación por la constitución permanente de la corporeidad se traslade a todos los docentes, como un eje transversal.

De los contenidos de la Educación Física

Los contenidos curriculares devienen del conocimiento seleccionado para ofrecer a los alumnos. Esta selección es siempre ideológica y política.

A través de los contenidos, la educación actúa sobre aquellos, presentándolos para ser aprendidos, con la carga de intencionalidad que el sistema educativo o los docentes imprimen sobre su enunciado escueto, aparentemente ascético, científica y pedagógicamente fundamentado.

Sin entrar en disquisiciones sobre lo que lo anterior implica en términos generales en la educación de un sujeto inserto en la escuela, nos abocaremos a plantear el problema de los contenidos para la Educación Física.

Puesto el docente del área a seleccionar los contenidos de su propuesta pedagógica, se encontrará con las disyuntivas siguientes:

⁴ Bracht, V., *Educación Física y Aprendizaje Social*, Córdoba: Editorial Velez Sarsfield, 1995,

a) Asumir los contenidos producidos por el pensamiento hegemónico vigente para, a través de su enseñanza con métodos que garanticen resultados óptimos a la intencionalidad subyacente, el alumno los reproduzca con eficiencia, convencido que de esta forma está garantizada su inserción social y cultural.

Esto, de hecho es así: el alumno que alcanza la excelencia deportiva, por ejemplo, dispondrá de licencias y beneficios negados al resto, a la gran mayoría que no puede destacarse. Se premia la docilización y el aporte al mantenimiento del sistema. Se castiga con la indiferencia, el aplazo o el relegamiento al rol de espectador, a los que no poseen talento específico o intención de esforzarse para aprender a ser deportista competitivo.

b) Partir de una evaluación amplia y compleja del capital motriz de los estudiantes, entendido este como el estado de constitución de su corporeidad y de los saberes motores disponibles, para generar tareas que les permitan explicitarlo, compartiéndolo con su grupo y desarrollarlo desde sus necesidades e intereses iniciales. Los contenidos emergen de la situación, del discurso de la acción y son enriquecidos con el aporte del docente. A diferencia del primer planteo, no existe o se desconoce un currículo previo que organice la selección previa de contenidos, estos se construyen hermenéuticamente en un constante oscilar entre el caos creativo, el conflicto y los ordenamientos producidos desde la necesidad del acuerdo y la armonía, para crecer desde la interioridad compartida.

c) Utilizar el currículo explícito, los contenidos formalizados, mediando para que los alumnos

puedan significarlos o resignificarlos teniendo en cuenta su capital motriz –señalado en la alternativa anterior, con la correspondiente evaluación previa por parte del docente-, sus necesidades, deseos e intereses, alentando un análisis crítico de los mismos para modificarlos, desecharlos o aceptarlos.

Esta última es, en mi opinión, la opción pedagógica de mayor validez. Las dos anteriores pecan por su exégesis y extremismo: la primera implica disciplinamiento, aceptación acrítica y reproducción cultural y social, sin posibilidad creativa o, como mucho, pseudocreativa; la segunda, hace correr el riesgo a los estudiantes de centrarse en sí mismos, obviando o desechando la producción cultural ocurrida en siglos de civilización, más allá de las distintas dominaciones subyacentes, los que los dejaría sin el saber necesario para resistir a estas y poder generar nuevas alternativas de vida, más justas y democráticas en la lucha constante de clases o hacia el interior de los grupos que constituyen.

En el supuesto caso de que se asuma esta posición, el propio docente debe constituirse en el eslabón indispensable y primigenio para revisar críticamente lo establecido curricularmente y sostenido desde los paradigmas reduccionistas que aún rigen el planteo de la Educación Física.

Se nos ocurren algunas preguntas para comenzar.

- ¿Cómo se puede determinar qué es la gimnasia, por ejemplo, y cuáles son sus contenidos, si no se determina inicialmente la concepción de cuerpo y motricidad que le dará sentido?
- ¿De qué manera se podrán tratar los contenidos que aparecen en cualquier currículo de Educación Física del mundo, como “Las técnicas deportivas. La táctica y la estrategia. El reglamento de juego”, si no se define el

concepto de deporte a utilizar como principio rector?

- ¿Nos referimos a la misma táctica y la misma estrategia si hablamos de deporte de competición, donde el objetivo es el resultado y la obtención del triunfo, o si hablamos de deporte recreacional, donde la finalidad es el juego por el juego?
- ¿Los aspectos actitudinales implícitos son similares en una u otra expresión del deporte?
- Los contenidos de vida en la naturaleza, ¿no requieren una previa reflexión y posicionamiento sobre las actividades campamentales tradicionales, algunas de ellas reproductoras aún del modelo de campamento utilizado por el nazismo para el disciplinamiento y adoctrinamiento de su juventud, por ejemplo?
- ¿O definir si el tiempo que el alumno pasará en un campamento, por lo general de corta duración, lo dedicará a aprender nudos con sogas que jamás utilizará o a contactarse con el medio natural, intentando que comprenda la unidad universal que él integra, explorando con sus sentidos sonidos, texturas, olores, en un entorno paradójicamente inhabitual, compartiendo las experiencias con un grupo solidario?

Los contenidos, a su vez, presuponen un nivel deseable de aprendizaje, tanto por parte del alumno, como del docente que colabora desde la orientación del mismo.

De las finalidades

Las finalidades de un proceso educativo, se indican por lo general como objetivos o expectativas de logro, según la línea teórica de referencia. El concepto de expectativa nos refiere, etimológicamente, a

la "esperanza de conseguir una cosa si se depara la oportunidad que se desea"

Didácticamente, deja abierta posibilidades, instancias que tal vez no fructifiquen en forma ideal, pero que serán motivo de un intento de ser alcanzadas con el esfuerzo mancomunado del estudiante y del docente que colabora con él.

La riqueza pedagógica que supone una expectativa es superior a lo propuesto por un objetivo operacional; refiere a los contenidos con una mirada comprensiva de las realidades y contextos en que se movilizan los actores del hecho educativo.

Implica una evaluación que deberá observar los procesos, las dificultades que transita la enseñanza y el aprendizaje, reconocer qué se alcanzó finalmente como producto de un esfuerzo educativo respecto a lo deseable y a lo posible. No será, justamente, una evaluación que compara la meta final prevista de antemano, común a todos, asignando calificaciones a la mayor o menor cercanía a la meta -al modelo técnico en el caso de la Educación Física convencional-, sin ponderar los procedimientos que se probaron y las actitudes que cambiaron, como aprendizajes de gran valor.

Las expectativas de logro, en el planteo pedagógico que propugnamos, tendrían formulaciones de este tipo:

- Comprensión del valor de la educación física como proceso mediador para construir la propia corporeidad.
- Identificación del capital motriz y las interacciones que posibilita con el entorno cotidiano.
- Toma de conciencia de la unicidad del propio cuerpo y su desarrollo a partir de la interacción social.
- Empleo eficaz de habilidades motrices en juegos deportivos contruidos o resignificados por el grupo o comunidad de pertenencia.

- Apertura de la capacidad expresivo-motriz.

. Santin, S., *Educação Física. Ética. Estética, Saúde*, Porto Alegre: Editorial Est, 1995.

A los efectos de la selección de contenidos, consideramos que estos son algunos de los puntos de referencia claves, que, sin ser exhaustivos, permiten producir un posicionamiento inicial definido y claro. Sin él, es imposible realizar una tarea de construcción curricular sustentable y criteriosa.

Bibliografía recomendada

- . Bracht, V., *Educación Física y Aprendizaje Social*, Córdoba: Editorial Velez Sarsfield, 1995.
- . Contreras Jordán, O., *Didáctica de la Educación Física*, Barcelona: Editorial Inde, 1998.
- . Gómez, J. R., *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires: Editorial Stadium, 2002.
- . Grupo Motricidad Humana y Mundos Simbólicos, *Imaginario de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física*, Armenia: Editorial Kinesis, 2005.
- . Sicilia, A./ Fernandez Balboa, J.M., *La otra cara de la enseñanza. La Educación Física desde una perspectiva crítica*, Barcelona: Editorial Inde, 2005.

Bibliografía general

- . Apple, M., *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires: Editorial Losada, 1997.
- . Camilloni, A. y otros, *Corrientes didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Editorial Paidós, 1999.
- . Freire, J. B., *De Cuerpo y Alma*, Buenos Aires: Editorial Almagesto, 1997.
- . Freire, P., *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, 1970.
- . Le Breton, D., *Sociología del cuerpo*, Buenos Aires: Ediciones, Nueva Visión, 1998.
- . Parlebas, P., *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Barcelona: Editorial Paidotribo, 2001.
- . Sérgio, M., *Motricidade Humana. Uma nova ciência do Homem!*. Lisboa: Editorial Desporto. Ministerio da Educacao e Cultura, 1986.
- . Sérgio, M., *Un Corte Epistemológico*, Lisboa: Instituto Piaget, 1999.