



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 D.F. PONIENTE**

**LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO HERRAMIENTA DE APOYO
PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ALUMNOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

TESINA

PRESENTA

GUSTAVO CONTRERAS CÁRDENAS

MÉXICO D.F.

DICIEMBRE DE 2009



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 099 D.F. PONIENTE**

**LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO HERRAMIENTA DE APOYO
PEDAGÓGICO EN EL DESARROLLO INTEGRAL DE LOS ALUMNOS DE
EDUCACIÓN BÁSICA**

TESINA

**OPCIÓN ENSAYO QUE PARA OBTENER
EL TÍTULO DE LICENCIADO EN EDUCACIÓN**

PRESENTA

GUSTAVO CONTRERAS CÁRDENAS

MÉXICO D.F.

DICIEMBRE DE 2009

ÍNDICE

	Pág.
INTRODUCCIÓN	
CAPÍTULO 1. LOS PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL PARA LA ELABORACIÓN DE LA TESINA	3
1.1. INTERÉS QUE GUÍA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN	3
1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.3. LA HIPOTESIS GUIA DEL PROCESO INVESTIGATIVO	4
1.4. LA ESTRUCTURA DE LOS OBJETIVOS	5
1.4.1. EL OBJETIVO GENERAL	5
1.4.2. LOS OBJETIVOS PARTICULARES	5
1.5. METODOLOGIA DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL EMPLEADA EN EL DESARROLLO DEL ANÁLISIS BIBLIGRÁFICO	6
CAPÍTULO 2. EL ENTRAMADO TEÓRICO–CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	8
2.1 EL ESTUDIO PEDAGÓGICO IMAGINARIO	8
2.2. LA LABOR EDUCATIVA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA	27
2.3. EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA	28
2.4. EN TÉRMINOS DE CALIDAD	31
2.5. EL NEGOCIO DE LA ESCOLARIDAD	34
2.6. ESCUELA Y EDUCACIÓN FÍSICA	35
2.7. LAS TAREAS DEL PROFESOR EN EDUCACIÓN FÍSICA	40
2.8. UNA REFLEXIÓN	44
CAPÍTULO 3. UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN DEL PROBLEMA	47
3.1. LAS COMPETENCIAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA	47
3.2. UN CONTEXTO PARA LA FORMACIÓN	48
3.3. NUEVAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN	50
3.4. COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN CON LA LÍNEA DE INTERVENCIÓN DOCENTE DE “DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL”	50
3.4.1. EDUCACIÓN PRIMARIA	50
3.4.2. EDUCACIÓN SECUNDARIA	51
3.5 UN ÁNGULO METODOLÓGICO PARA LA IPARTICIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: JUGAR COOPERANDO	52
CONCLUSIONES	
BIBLIOGRAFÍA	

Dedicatoria

Este trabajo tiene como principal experiencia, el dejar de manifiesto que nunca es tarde el poder alcanzar una meta.

En mi caso, quiero dedicar con todo mi cariño y agradecimiento a:

Mi esposa **Ana Laura Elías Arteaga,**

A mis hijos **Ana Laura y Gustavo Francisco Contreras Elías** quienes, además, de ser mi principal motivación, siempre me apoyan en todo que realizo.

Espero que este esfuerzo, que tiene como propósito, ser mejor persona en la vida, sirva de ejemplo para las futuras generaciones en quienes dejamos un futuro lleno de retos y el firme compromiso de darle un mejor sentido a lo ya existente.

Agradecimiento

Uno de los principales legados que todo ser humano tiene presente es el de la Educación, por esta razón mi agradecimiento a todos mis Profesores que en esta etapa de mi vida académica contribuyeron con sus conocimientos, experiencia, consejos y sabiduría para hacer de mi un ser humano mas pensante, sensible y adquirir el valor y la fuerza para transmitir los conocimientos adquiridos.

INTRODUCCIÓN

La realización regular y sistemática de una actividad física, ha demostrado ser una práctica sumamente beneficiosa en la prevención, desarrollo y rehabilitación de la salud, así como un medio para forjar el carácter, la disciplina, la toma de decisiones y el cumplimiento de las reglas beneficiando así el desenvolvimiento del practicante en todos los ámbitos de la vida cotidiana. Hoy en día, esta visión ha sido aceptada por muchos, sin embargo, a lo largo del tiempo, ha tenido sus períodos de auge y regresión.

La práctica deportiva, no se limita solamente a los atletas de elite, deportistas de alto rendimiento, gente joven, etc. Todo ser humano, puede y debería realizar alguna actividad deportiva acorde a sus necesidades y sus posibilidades físicas.

La Educación Física es un eficaz instrumento de la pedagogía, por cuanto ayuda a desarrollar las cualidades básicas del hombre como unidad bio-psico-social. Contribuye al accionar educativo con sus fundamentos científicos y sus vínculos interdisciplinarios, apoyándose entonces en la filosofía, la psicología, la biología, etc.

Tiene una acción determinante en la conservación y desarrollo de la salud en cuanto ayuda al ser humano a ajustar pertinentemente las reacciones y comportamientos a las condiciones del mundo exterior. Específicamente, en el adolescente, ayuda a sobrellevar las agresiones propias de la vida cotidiana y del medio y a afrontar el presente y el futuro con una actitud positiva.

Promueve y facilita a los individuos el alcanzar a comprender su propio cuerpo, sus posibilidades, a conocer y dominar un número variado de actividades corporales y deportivas, de modo que en el futuro, pueda escoger las más convenientes para su desarrollo y recreación personal, mejorando a su vez su calidad de vida por medio del enriquecimiento y disfrute personal y la relación a los demás.

El presente trabajo, expone los resultados de una Investigación Documental sistematizada y llevada a cabo mediante la consulta a diferentes fuentes de información que fueron la base de los análisis aquí conjuntados.

En el Primer Capítulo, se establecieron los elementos metodológicos estructurales de la investigación.

El Segundo Capítulo, reúne el entramado teórico-conceptual que fundamentó el aspecto nuclear de la revisión y los análisis derivados de la vinculación conceptos-práctica.

El Tercer apartado, expone una propuesta cualitativa de posible aplicación en el campo real de las acciones docentes que establece una innovación educativa para el área de la Educación Física, que logre conformar a las nuevas generaciones, bajo el enfoque de desarrollo de las competencias necesarias para la incorporación integral de los sujetos a las nuevas sociedades, en este caso la nuestra.

Finalmente se incorporaron las Conclusiones y la Bibliografía consultada en la elaboración del trabajo.

CAPÍTULO 1.

LOS PLANTEAMIENTOS METODOLÓGICOS EN EL MARCO DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL PARA LA ELABORACIÓN DE LA TESINA

La presente indagación, fue sustentada bajo el esquema teórico-metodológico de una Investigación Documental, la cual tuvo la intención de llevar a cabo, una búsqueda específica, entre todas las publicaciones divulgadas en diversos medios de enfoque educacional sobre los procesos pedagógicos que fomentan el desarrollo integral de los alumnos de Educación Básica, considerando como herramienta fundamental de trabajo académico pedagógico, a la Educación Física, incluida ésta, en los diferentes Programas de Estudio de ese nivel.

El Tesista, con base en la experiencia docente en este campo, deduce que han sido poco apreciados y utilizados por los Profesores en Servicio, los recursos que proporcionan los contenidos a desarrollarse en la Educación Física, para una formación integral de las nuevas generaciones de alumnos.

1.1. INTERÉS QUE GUÍA EL DESARROLLO DE LA INVESTIGACIÓN

La experiencia obtenida a lo largo de varias décadas de ejercicio Docente, dentro del área de impartición de la Educación Física, en Educación Básica, han sido extremadamente relevantes, para poder establecer, desde el enfoque empírico, el postulado hipotético de que: si ésta, es visualizada y utilizada como herramienta de carácter pedagógico y cuyos insumos, son incluidos con objetivos claros y direccionados hacia la intervención pedagógica en el desarrollo de las actividades diarias de aprendizaje entre los alumnos, la Educación Física, será medular en la

motivación e interés de los estudiantes para alcanzar los propósitos establecidos a lo largo del año escolar.

Esta disciplina, actualmente, se considera como área obligatoria según lineamientos de la propia Secretaría de Educación Pública (SEP), y según la misma instancia, se ha constituido un plano fundamental para la educación y formación integral del ser humano, especialmente si es implantada en edad temprana, por cuanto posibilita en el niño, desarrollar destrezas motoras, cognitivas y afectivas esenciales para su diario vivir y como proceso para su proyecto de vida.

1.2. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Por razones metodológicas de la indagación, es preciso establecer un enunciado de carácter interrogativo que origine y oriente, los análisis correspondientes a la propia Investigación, en este caso Documental, y que para efectos del presente ensayo, se perfiló el siguiente:

¿Resulta pertinente que el Docente considere a la Educación Física como una herramienta de apoyo pedagógico para lograr un desarrollo integral de los alumnos que cursan la Educación Básica?

1.3. LA HIPÓTESIS GUÍA DEL PROCESO INVESTIGATIVO

Bien es sabido que la Investigación Documental, metodológicamente no requiere de un entramado hipotético de contrastación estadística, sin embargo, para efectos de evitar la dispersión dentro de los esquemas de trabajo del análisis de los documentos bibliográficos, se generó un enunciado que aseverara, una posible solución al problema metodológico, y que a la vez, guiará la constante búsqueda de los diferentes elementos constitutivos del aparato crítico en torno a la temática, consecuentemente con lo antes explicitado, dicha hipótesis guía, se estructuró de la siguiente manera:

Es altamente pertinente que el Docente, considere a la Educación Física como una herramienta de apoyo pedagógico para lograr el desarrollo integral de los alumnos que cursan la Educación Básica.

1.4. LA ESTRUCTURA DE LOS OBJETIVOS

Los Objetivos reúnen la característica principal de anteponer los rasgos cualitativos a alcanzar por medio de diferentes acciones, en este caso, de un proceso investigativo. Ellos, dimensionan el problema sobre el cual, se piensa incidir mediante la investigación y que primeramente, trata de ubicar, definir, analizar y posteriormente, resolver la interrogante educativa que afecta las tareas cotidianas, dentro de las actividades docentes.

Éstos, se dividen en Objetivos Generales y Objetivos Específicos y para el desarrollo del presente trabajo se construyeron los siguientes:

1.4.1. EL OBJETIVO GENERAL

- Planear, desarrollar y una Investigación Documental, que establezca las características filosóficas, postulados pedagógicos y procesos didácticos que le son inherentes a la Educación Física dentro del nivel de Educación Básica, asimismo, proponer una solución alternativa a la problemática.

1.4.2. LOS OBJETIVOS PARTICULARES

- Diseñar y desarrollar la Investigación Documental propuesta.
- Identificar las características filosóficas, postulados pedagógicos y procesos didácticos que le son inherentes a la Educación Física dentro del nivel de Educación Básica.
- Contrastar y concluir sobre los conceptos identificados y analizados.

- Establecer una propuesta alternativa de solución al problema.

1.5. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN DOCUMENTAL EMPLEADA EN EL DESARROLLO DEL ANÁLISIS BIBLIOGRÁFICO

Un análisis documental, relacionado con la investigación, requiere de procesos sistematizados de construcción de contenidos que avalen las conclusiones que derivarán de los elementos bibliográficos consultados, y que ampliarán los horizontes en la estructuración de una propuesta alternativa de solución al problema.

La Universidad Pedagógica Nacional, ha diseñado y publicado un Manual de Técnicas de Investigación Documental, que a la fecha sigue vigente y que norma la elaboración de documentos de trabajo de cursos semestrales y de tesis, como instancia que regula la homogeneización de criterios de exposición de ensayos, informes, artículos monografías, etc., en este caso específico, dichas opciones de trabajo académico para efectos de titulación, son exactamente, las opciones que el Manual de Titulación de la Licenciatura en Educación Plan '94, presenta para lograr la titulación correspondiente al Plan de Estudios cursado.

Bajo estos preceptos, fue que se establecieron los lineamientos a seguir en relación a la indagatoria que se propició respecto al problema de investigación planteado. Después de visitar y consultar diferentes bibliotecas que proporcionaron las fuentes bibliográficas de la investigación que fueron registradas en fichas bibliográficas y de trabajo se procedió a hacer uso del método de Sistematización Bibliográfica que atendió al proceso que a continuación, se desglosa:

- Organización de los temas de indagación bibliográfica
- Visita a bibliotecas
- Revisión de la bibliografía correspondiente
- Acumulación de los datos inherentes a la temática de análisis
- Organización y análisis de los datos reunidos
- Interpretación de los datos reunidos

- Redacción del borrador correspondiente
- Presentación de la primera redacción del ensayo
- Corrección de las observaciones hechas al documento por parte de la Tutora

Después de haber realizado las correcciones establecidas por la Tutora en el borrador, se volvió a presentar la versión final para la revisión definitiva y solicitar el dictamen correspondiente.

CAPÍTULO 2

EL ENTRAMADO TEÓRICO - CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

Los elementos conceptuales, son los postulados básicos que componen los distintos entramados teóricos que sustentan las múltiples y variadas investigaciones que se realizan en las diferentes comunidades académicas y científicas del orbe.

Dichos elementos conceptuales, reúnen la condición de especificar enfoques sumamente delimitados para poder construir nuevos marcos teóricos que analicen las problemáticas, desde ángulos propiciados, por la interacción constante de la teoría y la práctica, en este caso, de la referida a la Educación Física. Los elementos conceptuales tomados en cuenta en la presente investigación, son los siguientes:

2.1. EL SUJETO PEDAGÓGICO IMAGINARIO

Los discursos pedagógicos de la Educación Física, han tendido a disolver la diferencia (de clase, de género, de etnia, de cultura, etc.) mediante la construcción de un sujeto pedagógico imaginario y abstracto, en el que las continuidades y las discontinuidades históricas de los usos corporales, han sido suplantadas por la permanencia sustancial de la anatomía, a menudo al servicio de la razón instrumental. Es decir, según una opción de acuerdo con la cual el cuerpo, aparece como un espacio neutro sobre el que se articulan aprendizajes y sobre el que el desarrollo diferenciado y desigual de los cuerpos se entiende como una mera variabilidad en la relación técnica entre medios y fines. Acerca de la imagen del cuerpo socialmente *fracturado* –al menos tanto como la propia cultura, se plantea la reinterpretación del cuerpo de la Educación Física como un espacio de producción ideológica, o sea, como un espacio de tensiones culturales y de operaciones disciplinarias sobre el que se articulan redes de saber y de poder según una relación que es, antes que nada, política.

A pesar de que las condiciones materiales propias de la vida moderna han minimizado la importancia de las producciones corporales, aseguradas de manera progresiva por la tecnología digital, por realidades virtuales y se podría decir que imaginarias, la materialidad corporal, así como las valoraciones éticas y estéticas a las que da lugar la fisonomía, continúa siendo una de las referencias más corrientes y accesibles, una de las más cercanas, a partir de cuyo gobierno se configura nuestra economía afectiva, nuestra actividad práctica y nuestra experiencia. Medida simbólica de todas las cosas, la imagen pública de la apariencia (y hasta la imagen privada), se muestra cada vez más como un eje sobre el que gira buena parte de los discursos sociales de lo real; como un eje de representación del yo, siempre presente en la conciencia, si es que el propio cuerpo no es la conciencia misma. A este respecto se puede decir que, aunque el cuerpo siempre fue culturalmente relevante, en las últimas décadas, ha adquirido una renovada importancia, que se comprueba, de un lado, por el inusitado incremento de publicaciones dedicadas a la imagen del cuerpo desde ámbitos tan diversos como la filosofía o la medicina, pasando por la historia, la sociología o la antropología, y, de otro, por la multiplicación de prácticas sociales en torno a su cuidado y a su presentación en sociedad. No resulta difícil comprobar, cómo esta tendencia afecta no sólo a unos pocos sectores de la sociedad, sino que alcanza a transformar gestos y gustos, apariencias y costumbres, prácticas y representaciones de amplísimas capas sociales, muchos de cuyos miembros, han empezado a tomar conciencia, por lo menos conciencia práctica, del sentido de la corporeidad como mediador en las relaciones sociales.

Una mirada atenta al panorama que se abre cuando se contempla la magnífica eclosión de manifestaciones en las que se expresa el ritual de la metamorfosis del cuerpo, antonomasia del poder que ejerce la imagen, conduce a pensar, casi indefectiblemente, que la multiplicación de formas y de apariencias corporales es, en alguna medida, el resultado de la democratización del derecho a la rectificación del cuerpo, privilegio que antes sólo estaba al alcance de unos pocos. Una democratización que se pone de relieve en el empleo cada vez más frecuente, de marcadores somáticos de identidad, a veces efímeros, como el tatuaje, pero también, en la proliferación de prácticas destinadas a modificar y a reformar la fisonomía, y, con ella, muy a menudo, el narcisismo contrariado: desde la actividad física compulsiva hasta la reforma quirúrgica, pasando por toda clase de dietas y de consumos médicos o farmacéuticos en torno a la

imagen. Y si atendemos a lo que anuncian los periódicos y la televisión medida inequívoca de sus proporciones, lo podríamos corroborar.

Sin embargo, cuando hacemos un análisis de la sociedad en que nos ha tocado vivir, no parece que sea suficiente poner de manifiesto la importancia que ha adquirido la apariencia, ni tampoco, basándonos en estas comprobaciones, subrayar que la imagen del cuerpo es una seña de identidad de nuestra cultura o de nuestro tiempo. Tales expresiones, si bien encierran hechos comprobables, no dejan de constituirse como meras generalizaciones que hacen homogéneo lo que es heterogéneo, y que, por añadidura, vacían la exploración histórica y el diagnóstico sociológico en torno al cuerpo de todo su contenido político. En efecto, conceptos como *nuestra sociedad*, *nuestra cultura* o *nuestro tiempo*, son utilizados de manera retórica por los medios de comunicación, y a menudo también por los académicos, de modo que tienden a presentar a la sociedad como algo compacto, y a la cultura como algo común e indiferenciado; a esta y a todas las épocas como períodos uniformes en cuyo interior no hay rupturas, ni, sobre todo, conflictos: tajante anulación de la diferencia.

No obstante, ni la sociedad es compacta, ni la cultura, un capital común e indiferenciado. Tampoco las condiciones de vida de cada época, y ni siquiera sus definidores, son el resultado de una construcción homogénea en la que todos participan de manera equilibrada.

El relativismo cultural y la teoría crítica, nos advierten del carácter históricamente construido de la realidad, y de cómo ésta, en tanto que construida, presenta una gran heterogeneidad, ya sea entendida como forma de respuesta diferente a condiciones materiales distintas, o como la resultante de fracturas sociales y de relaciones de poder. Si el relativismo cultural hace hincapié en la lógica de la diversidad, la teoría crítica pone el acento en la de la desigualdad.

En todo caso, ambas inciden en el rescate de la diferencia que el discurso técnico sustrae de manera velada a través de conceptos universales: operación y resultado, casi siempre perversos, de la razón instrumental. Una y otra, diversidad y desigualdad, entendidas como tensiones entre cultura y subcultura o entre cultura dominante y cultura no dominante, expresan la distancia entre quienes pertenecen a una fracción hegemónica de la sociedad y quienes no forman parte de

ella. Si se quiere tener en cuenta esta distancia, se hace necesario, cuando menos, tratar no tanto del cuerpo como de los cuerpos.

Nosotros, frente al cuerpo, nos referimos a los cuerpos, y, si de resumir se trata, hablamos de cuerpos y de contracuerpos, porque, lejos de que la relevancia social de la imagen constituya una característica universal, común y generalizada, y, mucho menos, un síntoma de la extensión igualitaria y libre de las posibilidades de actuación sobre ella, revela que las fracturas sociales y culturales abiertas en el proceso de construcción histórica hacen presa especialmente, en la actuación sobre los cuerpos. Antes que un signo de democratización de los imaginarios y de los usos corporales, el advenimiento de esta especie de compulsión a la rectificación de la imagen en la que los tratamientos *antiedad* parecen paradigmáticos, constituye, se puede decir, una expresión privilegiada de los mecanismos mediante los cuales el poder atraviesa los cuerpos y se inscribe en ellos estableciendo el universo posible y deseable de la apariencia y de los gestos. Un universo que, de acuerdo con el orden hegemónico y con el orden de la distinción que los define, parece destinado a perpetuar el ejercicio de la dominación cultural.

El estudio comparado de los usos y de las representaciones del cuerpo a lo largo de la historia, nos permite constatar que las divisiones sociales, se revelan de forma tanto más definida cuanto mejor expresan polaridades corporales. Pensemos, por ejemplo, en el empleo de metáforas organicistas, que, desde la antigüedad, fueron utilizadas para definir el orden político; pensemos también en la escenografía mesurada que siempre ha caracterizado a la nobleza de corte, frente a la vehemencia gestual del populacho; detengámonos en las figuras fisiognómicas que tradicionalmente han sido empleadas, incluso por la cultura popular, para exaltar o para estigmatizar desde el punto de vista moral a grupos y a individuos; reflexionemos acerca de la ponderación de las diferencias sexuales para legitimar la dominación masculina; meditemos, cómo no, sobre el actual imaginario de la vida culta y saludable asentado en prácticas corporales eurocéntricas, a menudo privativas de la burguesía acomodada, cuando no en prácticas y en estéticas elitistas.

En la actualidad, en contextos muy diferentes y con una enorme variedad casuística, la configuración de los usos y de las representaciones del cuerpo a través de las distintas capas

sociales, muestra una gran semejanza con los procesos tradicionales de conformación y de perpetuación de la distinción: menosprecio del gusto y de la apariencia comunes, transformación paulatina de la sensibilidad, exhibición y exaltación de los rasgos corporales diferenciales adquiridos, redefinición de dichos rasgos, así como del proceso de su adquisición, de modo que estos aparezcan como *sustanciales*, como patrimonio de los valores y de los hábitos de la *excelencia* mediante la imposición de barreras simbólicas y físicas, etc.

En este sentido, se puede decir que la imagen del cuerpo es, sí, una seña de identidad, pero que lo es sobre todo en tanto que, a través de ella, se cristaliza la dialéctica de la diferencia, es decir, por cuanto la imagen hegemónica y a menudo privativa del cuerpo, se opone y se diferencia de la contraimagen del cuerpo, y por cuanto se opone y se diferencia de la apariencia de quienes, en el proceso de ruptura cultural, fueron quedando situados, de una u otra forma, al margen de la cultura legítima. La relevancia social del cuerpo reside, entonces, en que la imagen que proyecta, es un lugar común que ha servido y que sirve para calificar y para clasificar; para conferir legitimidad a la jerarquía:

- Desde las prácticas físicas, hasta la expansión de los movimientos *corporales* de índole naturista, el cuerpo aparece como un operador escenográfico en el que las transformaciones de la apariencia más o menos estables, están destinadas a legitimar el código de las diferencias.
- Desde los infinitos usos mediáticos del *body* con el cuerpo deportivo a la cabeza, o con el cuerpo pasarela, o con el cuerpo saludable hasta las más modernas expresiones del *body-art*, el imaginario, sobre el que se construye el cuerpo se revela también, y esencialmente, como una antonomasia del poder y de la distinción: quizás de clase, quizás de género, tal vez de etnia; sin duda como un síntoma del narcisismo, pero en todo caso como un epítome de las desigualdades sociales, y, por extensión, de la marginalidad y de la exclusión.
- Desde los renovados y ya hoy abultadísimos discursos filosóficos acerca del cuerpo, hasta la propaganda pseudoética sobre el orden y el desorden somático, el cuerpo, por paradójico que

parezca en este momento de globalización, en este tiempo de homogeneización de gustos y de gestos, se configura como uno de los más contundentes mecanismos a través de los que se naturaliza el código no escrito de las polaridades culturales: el código carnalmente inscrito de lo culto frente a lo vulgar, de lo refinado frente a lo tosco, de lo armónico frente a lo grotesco, de lo distinguido frente a lo distinto; causa y efecto de las insuperables fracturas que el capital físico abre (transmutado en capital simbólico, o viceversa), a la par que el capital económico ejerce de mecenas de la cultura legítima, es decir, de la hegemónica.

El cuerpo es, por lo tanto, un símbolo de nuestro tiempo, pero no es una novedad que el cuerpo sea un símbolo social, tampoco es un símbolo políticamente neutro, y, desde luego, no es un símbolo unívoco:

- **Primero:** que no es una novedad que el cuerpo sea un símbolo social, lo pone de manifiesto que tantas culturas a lo largo de la historia hayan sido calificadas como somatocéntricas; que tantas civilizaciones hayan hecho de la apariencia un instrumento de clasificación moral, de exaltación o de exclusión de individuos o de grupos, y, que, en definitiva, de forma tan recurrente, hayan constituido un eje de interpretación de la realidad.
- **Segundo:** que no es un símbolo políticamente neutro se puede constatar, incluso, si analizamos sólo de forma superficial la historia de las relaciones cuerpo-sociedad. Desde la antigua civilización de la India, en la que las funciones orgánicas, situaban al individuo en un lugar determinado de la estructura de castas, hasta la reciente civilización medieval, en la que la sociedad era representada de manera orgánica, y cada uno de los estamentos, estaba asimilado a una parte más o menos noble del cuerpo, todas las culturas han encontrado en los rasgos físicos elementos de diferenciación política. En la civilización occidental, heredera ideológica de la tradición órfica y del dualismo doctrinario, la separación entre el cuerpo y el alma remite aún, a una distinción esencial entre trabajo manual y trabajo intelectual, entre sensibilidad y reflexión, e, incluso, entre lo femenino y lo masculino, de donde la representación y los hábitos del cuerpo se imponen como coartada y como fundamento *naturalizado* de la dominación de clases, y, desde luego, como coartada y como fundamento

de la dominación de género. En la medida en la que se configura como un marcador social y cultural, según hemos apuntado, y como un operador escenográfico de las diferencias, el cuerpo no es ni puede ser un espacio neutro; es, como la propia experiencia en cuyos límites se configura la corporeidad, un espacio de producción ideológica, un espacio político sobre el que se articulan redes de saber y de poder.

- **Tercero:** que no es un símbolo unívoco lo advertimos en la diversidad de representaciones que muestra y en la escala de valoraciones que sugiere; ninguna cultura es tan compacta, tan homogénea ni tan libre de tensiones, que permita hablar del cuerpo en un sentido unitario, natural, o, al menos, común. Si el cuerpo es un lenguaje de la identidad social, lo es, especialmente, en el sentido de que expresa la diferencia: no ya la diversidad o la multiplicidad cultural, sino la diferencia entendida como distancia entre el cuerpo legítimo y el cuerpo no legítimo, como distinción entre el cuerpo y el contracuerpo, que la posición social y el capital somático adquirido determinan.

De la misma manera que no existe ninguna práctica independiente de los gustos ni de las necesidades de clase, e, igualmente, que no hay ningún hábito que sea independiente de una ideología por la que se define, tampoco la representación del cuerpo sobre la que se sustenta cada práctica está exenta, en su configuración, de dichos gustos, de tales necesidades ni de esos elementos ideológicos. Vale decir, entonces, que todo orden político, se produce de manera conjunta con un orden somático, en el que no sólo la apariencia corporal actúa como un intermediario de la condición moral, según cierto código que a través de la historia ha hecho de la fisonomía un indicador semiótico de la virtud, sino en el que, sobre todo, la presentación del cuerpo, y, en general, los usos corporales, actúan como un dispositivo político de las diferencias culturales. Es verdad que a veces el trabajo sobre la apariencia desempeña funciones de resistencia, o, al menos, de contestación: esa ha sido durante la historia la lógica política de lo grotesco, de la exageración o de la inversión estética en las culturas populares, y lo es en la actualidad en muchas culturas marginales. Pero, en la medida en la que la cultura dominante se racionaliza, la apariencia se muestra con mucha mayor frecuencia como un dispositivo político de la exclusión. El cuerpo es, en este sentido, el centro de tensiones entre la identidad y la diferencia.

Donde en otro tiempo la fusión cultural entre ética y estética, hizo de la apariencia un correlato de la interioridad espiritual, que condenaba a la exclusión a enfermos y a *contrahechos*, o a todos aquellos cuya imagen delataba una identidad racial proscrita por el orden dominante, hoy, y aquí, una lógica cultural no muy diferente sigue produciendo una perversa marginalidad. En el contraste de los consumos corporales a través de las distintas capas sociales y étnicas, pero también en el contraste de la apariencia corporal, así como en las valoraciones sociales que éstas reciben, se constata la permanencia de aquel imaginario cultural, que, desde muy pronto, supo legitimar la distinción social sobre la imagen y sobre las expresiones del cuerpo.

En tal contexto, y bajo esta clase de análisis, la Educación Física, que se define a sí misma como la disciplina escolar que se ocupa de forma expresa del cuerpo: ¿qué hace y qué puede hacer ella?, ¿en qué consiste el trabajo pedagógico que lleva a cabo?, ¿de qué cuerpo habla y de qué cuerpo se ocupa?, ¿qué cuerpo es el que le interesa y bajo qué lógica lo trata?

Para responder a estas cuestiones, se sitúa un marco teórico que podríamos calificar como híbrido y premeditadamente indistinto, en el que hacemos uso tanto de elementos propios de la teoría de Foucault del poder, como de la pedagogía crítica.

De Foucault se toma, sobre todo, el tratamiento epistemológico de las relaciones entre saber y poder; de la pedagogía crítica, las consideraciones que se han hecho a propósito del multiculturalismo y de las relaciones de dominación cultural, las cuales encuentran en la institución escolar uno de sus principales instrumentos de legitimación. En todo caso, y con el objeto de analizar el lugar de los cuerpos dentro de dicha institución, contamos también con elementos recurrentes de la sociología constructivista, y, por lo tanto, del relativismo cultural, en cuanto que éstos, nos permiten comprender de qué manera ese objeto por antonomasia político que es el cuerpo, ha sido redefinido como objeto pedagógico de la mano de la Educación Física; es decir, bajo qué condiciones ha sido desposeído de los caracteres que configuran su inserción histórica (dentro de un espacio de tensiones entre la identidad y la diferencia, entre lo individual y lo colectivo, entre la autonomía y la dependencia), para ser redefinido según la lógica de la

escuela: convertido en un objeto abstracto, en un objeto vacío y disponible, al que la institución educativa atribuye, más que descubre, cualidades y carencias, capacidades y necesidades propias del discurso y de los recursos académicos; en todo caso, habilitado para *incorporarse* a la liturgia de la práctica escolar, donde ejercicios, juegos y toda clase de actividades, con sus rituales didácticos y su escenografía pedagógica, parecen no cumplir otra función que la de legitimarse a sí misma.

No se nos puede escapar que todo discurso que interpreta y que concibe las cosas del mundo, que las ordena y que las clasifica de un modo contingente, casi siempre con verosimilitud lógica, y, a menudo, con suficiente fuerza como para hacer de él un modelo de percepción, se convierte en una estructura de significaciones, de valoraciones y de acciones; es decir, en una estructura con capacidad para construir el mundo de las cosas. Pues bien, bajo una adecuada elaboración de la verosimilitud lógica y clasificatoria, el discurso de las capacidades físicas y la consabida práctica que las legitima, no es ajena a esta condición de estructura estructurante, en este caso, de la corporeidad pedagógica, que se resume en concreto en una división binaria superficialmente técnica (cualificado/no cualificado), bien adaptada a los modelos tecnocráticos; de cualquier modo, se trata de un discurso configurado a través de la historia por medio de luchas simbólicas, y que está determinado por los eventuales modos de entender la relación cuerpo-autoridad-disponibilidad, que trasciende la propia trayectoria de los usos corporales, y que enmascara las fracturas culturales que imponen sus representaciones.

A este respecto, si al carácter contingente de las cualidades físicas sumamos la contingencia de su administración política, no podemos sino dudar de que aquellas sean relevantes para la vida física de todos o de la mayoría de los individuos; al menos, tenemos que dudar acerca de que su relevancia, sea tanta como para que refuerce, como para que apunte o que perfile lo que respecto de su vida física aprende el sujeto en su ámbito doméstico, y que, como patrimonio de clase, lleva ya inscrito en su cuerpo cuando ingresa en la escuela. Se quiere decir, que la significación de los aprendizajes, depende ante todo de la identidad cultural y de su adscripción a un cierto modelo de cuerpo y de práctica corporal, pero también, y de manera muy especial, de las expectativas de clase, de género y de etnia en las que el sujeto se ve involucrado, así como de los recursos simbólicos y prácticos con los que dicho sujeto cuenta. Por lo tanto, la aplicación

universal de las categorías académicas de los aprendizajes del cuerpo constituye, además de una arbitrariedad pedagógica, un ejercicio de imposición cultural.

Como intervención pedagógica que es, la Educación Física, transmite y reproduce modelos de comportamiento, de sensibilidad y de racionalidad propios de una cultura, con sus respectivos recursos técnicos, emocionales e ideológicos. Es, en ese sentido, un poder; un poder si se quiere en el sentido foucaultiano, que se ejerce sobre el cuerpo de los demás, y por el que vamos siendo dotados de una forma de entendernos y de organizarnos corporalmente, y por el que también vamos siendo situados en un lugar del mapa de la cultura física: en el centro o en la periferia de un simbólico mapa gestual y fisiognómico, dibujado, no sin tensiones, por los grupos dominantes, y cuyo trazo pone de relieve que tanto la sensibilidad somática como las tendencias del comportamiento físico, no son algo aleatorio ni puramente electivo, sino que, por el contrario, constituyen una expresión más de los mecanismos de distinción en los que se pone en juego la hegemonía, ya sea de clase, ya de género o de etnia.

Las formas legitimadas de comunicación y de contacto en las que nos vemos involucrados corporalmente los individuos, las prácticas de recreación, de higiene, de la sexualidad, de la estética, o el reparto funcional de los dominios del cuerpo, etc., son entonces operación y resultado, fondo y forma de dicha hegemonía. A este respecto, se dice, que es una ideología general en torno al cuerpo la que produce tal o cual técnica corporal en un grupo dado, a la vez, que el conjunto de técnicas corporales que caracteriza a dicho grupo constituye un marco práctico y simbólico en cuyo interior se configura la ideología particular del cuerpo en la que el grupo se define.

Las razones últimas de la orientación, en gran parte lúdica, de los contenidos y de las estrategias de la Educación Física: mediante el espejismo pedagógico del aprendizaje a través del juego, y, desde luego, bajo la máxima del capitalismo tecnocrático, redefinido por los tecnócratas como sociedad del ocio, ¿no estaremos legitimando los ideales culturales de la clase ociosa y atendiendo en exclusiva a las necesidades y a las expectativas de los modelos de cuerpo de dicha clase? Si, a diferencia de como pretenden los seguidores del neoconservadurismo, las clases sociales, no sólo no han desaparecido, sino que se han afianzado, tanto como se abre la brecha

que las separa, ¿qué análisis merece la persistencia de modelos de actividad física que, sin duda, son de clase?

Parece evidente que la estrategia de lucha por parte de la clase dominante ha adoptado en las últimas décadas, una nueva dimensión, consistente de manera fundamental en la invisibilización de las clases dominadas, en especial en la invisibilización de sus cuerpos, separándolos no sólo de los centros neurálgicos del poder, sino de los escenarios de la vida pública. Y la escuela, como espacio público, no es ajena a este proceso, sino que participa de forma abierta en la regulación política y en la construcción de un orden moral al servicio, o, por lo menos, al lado del poder. La Educación Física, como tecnología pedagógica que actúa sobre los cuerpos, participa de forma directa tanto en la construcción como en la reconstrucción de las identidades y de las subjetividades somáticas, de modo que no se puede ocultar que esté contribuyendo a la invisibilidad de los cuerpos que la historia situó en los alrededores de la cultura física. Pero esta invisibilidad no consiste de manera evidente en que la Educación Física escolar, ignore los cuerpos en su pluralidad, o que, incluso, ignorándolos, los haga invisibles para el tiempo y para el espacio escolares en sentido estricto; en la medida en que opera sobre los signos de la carnalidad misma de los sujetos, se constituye como un administrador del lenguaje corporal posible, el hegemónico, que impide organizar la experiencia corporal, más allá de la escuela, desde la diferencia.

Como señalaba Foucault, cada sociedad tiene su régimen de verdad, su política general de la verdad, o, lo que es lo mismo, tipos de discursos que acepta y que hace funcionar como verdaderos, con sus propios mecanismos de producción y de transmisión. Esta aseveración, que constituye uno de los ejes de la teoría foucaultiana del poder, es esencial para cualquier planteamiento constructivista, para el relativismo histórico, y, en definitiva, para cualquier formulación de la pedagogía crítica, si bien puede dar lugar a propuestas no siempre coincidentes. Si se acepta, tenemos que decir que la escuela, y, dentro de ella, las materias en las que se sustancia, los procedimientos que emplea, las estructuras organizativas que la sostienen, los idearios que la informan y que la conforman, etc., son un subproducto de cierta economía política de la verdad, que, a su vez, contribuye a la configuración del régimen de verdades en el que la propia escuela adquiere un sentido y una función legítima; un espacio de producción ideológica,

que, empleando la terminología más clásica de la teoría crítica, estaría destinado a perpetuar las condiciones del sistema.

Como la escuela, por definición, regula o administra cierto orden de la verdad, y, por otro lado, no hay una escuela por cada una de las fracciones sociales que pueda funcionar de manera más o menos autónoma, ésta, se configura siempre como un mecanismo de inculcación de la verdad dominante: ante todo en nuestro entorno cultural y académico, en la verdad que descansa en la epistemología positivista fundada en una racionalidad mecanicista y acumulativa del saber, y que define la ciencia como un saber unitario y de validez transhistórica en cuyo marco se construye el didactismo meritocrático, legitimado como resultado neutro de la razón instrumental y a resguardo de toda posición crítica.

De este modo, la institución escolar no se limita a inculcar el régimen de verdades dominante. Lo inculca también al servicio de la dominación cultural, y, en ese sentido, se configura como un mecanismo de homogeneización muy parcial, puesto que dicha resignificación de la verdad, sólo puede circunscribirse a los materiales básicos de la cultura escolar, la cual ni siquiera puede ser incorporada de forma equitativa por todos los miembros de la comunidad, dado que, con gran probabilidad, poseen percepciones y significaciones diferentes sobre tales materiales y sobre el sentido existencial que estos pueden tener según el estrato social de procedencia. Así, la escuela, pone en evidencia la distancia existente entre los regímenes de verdad de las distintas fracciones; lejos de atenuar las diferencias tiende a magnificarlas, al ejercer de mediador cultural con pretensiones de neutralidad.

En cierto modo, se puede decir que la propia legitimidad de la acción escolar, a la que quizás vayan todos pero que en ningún caso es de todos, descansa en que pone de relieve las diferencias culturales, aunque bajo la promesa de disolverlas en el orden meritocrático, porque, no lo olvidemos, en la escuela, no se enseñan ni se transmiten todos los dispositivos culturales de la clase dominante, ni mucho menos las herramientas operativas y simbólicas de ésta, sino sólo un breve repertorio de sus contenidos, de donde la homogeneización cultural es perversa por partida doble. Doblemente perversa en la medida en que, a la maniobra de desposesión cultural, se suma

la de transmisión, sobre todo, del código que hace que la cultura dominante llegue a ser apreciada por todos como superior y como deseable, pero inasequible para la mayoría; al menos, para la mayor parte de quienes no pertenecen a una fracción social dominante.

Donde Foucault decía, régimen de verdad, podemos decir universo simbólico y práctico de las operaciones del cuerpo; podemos decir economía de los gustos, compromiso con la apariencia, orden del cuidado físico, régimen de la salud, imaginario de los sentidos, representación de la eficacia corporal, administración del placer; podemos decir, por ejemplo, emotividad somática.

Ahora nos encontramos en condiciones de precisar mejor la pregunta que formulábamos antes, o sea, la que interroga acerca de en qué consiste la Educación Física escolar: ¿qué operaciones realiza sobre los cuerpos?, ¿cómo trata la diversidad corporal, si es que acaso la trata?, ¿cómo asume las diferencias de autocomprensión del cuerpo propio por parte de los escolares?, ¿cómo se ocupa de las diferencias en cuanto a las percepciones, a las expectativas y a las necesidades de estos?, ¿qué lenguaje emplea para referirse a las categorías pedagógicas del cuerpo?, ¿integra las prácticas populares de automodificación del cuerpo propio, o sólo aquellas que ejercitan las clases y los grupos sociales dominantes?, ¿cómo califica a unas y a otras?, ¿cómo consideran los profesores (y el discurso oficial) de la Educación Física la cuestión de la interculturalidad, y, sobre todo, cómo tratan la cuestión de la hegemonía de clase?, ¿de qué cuerpo habla el discurso técnico de la Educación Física, y en qué medida este discurso oculta su contribución a la gran operación del *buen encauzamiento*?

Desde nuestro punto de vista, abordar estas cuestiones requiere cambiar la perspectiva de análisis de la Educación Física tradicionalmente asentada en la razón técnica, de corte funcionalista, hacia una perspectiva crítica que permita conjugar los dispositivos sociales y culturales, políticos y administrativos, históricos y económicos, concurrentes en su configuración. En todo caso, sería necesario trascender de la consideración de la Educación Física como particular momento escolar en el que la experiencia es un mero proceso de construcción de la motricidad, a la consideración de la Educación Física como un espacio político en el que la experiencia es un nudo de tensiones culturales sobre el que inciden y confluyen distintas

operaciones disciplinarias. Dicho de otro modo, habría que trascender de la consideración del cuerpo como un espacio neutro sobre el que se articulan cualidades y recursos técnicos según una relación de enseñanza-aprendizaje, a la consideración del cuerpo como un espacio de permanente producción ideológica sobre el que se articulan redes de saber y de poder según una relación que es, antes que nada, política. Aquí, el desarrollo diferenciado y desigual de los cuerpos, ya no es una mera variabilidad técnica, que, como resultado funcional, ofrece la relación entre el patrimonio biológico individual y los medios pedagógicos disponibles, sino la semiótica de una fractura social que la escuela no es capaz de interpretar.

Si la escuela, como plantean algunos teóricos de la pedagogía crítica, es un dispositivo administrativo de los Estados modernos, cuyo cometido principal, aunque no explícito, es inculcar el régimen de verdades hegemónico, y donde los aprendizajes son sólo una función secundaria, contingente e incluso arbitraria, entonces la Educación Física, en tanto que materia escolar históricamente configurada en el seno de dicha institución y al amparo del régimen de verdades que esta legítima, no puede ser entendida de otro modo que como un apéndice racional, moderno y urbano que las sociedades occidentales, han introducido en la esfera institucional como mecanismo público al servicio del arte de gobernar el cuerpo. Un arte en el que si importa qué, cuánto y cómo se enseña, importa mucho más que el conjunto de operaciones sirva para el proceso de legitimación y de reproducción de los patrones culturales hegemónicos; un arte en el que, en última instancia, el sujeto es considerado en abstracto, casi como un ente orgánico desligado de sus condicionantes sociales y culturales, de sus necesidades y de sus deseos íntimos, para convertirse en receptor de habilidades, y, sobre todo, en receptor de ciertos consumos de práctica corporal, que, si por una parte, tienden a cierta homogeneización cultural por vía de la colonización de gestos y de gustos, por otra persisten, de hecho, en el mantenimiento de las brechas de la distinción social. Un arte, por tanto, en el que, por ser contingente de una historia política concreta y por ser tributario de las tensiones culturales de la civilización, es mucho más definitorio el universo simbólico e ideológico que transmite y que reproduce que los contenidos y que los métodos que emplea, aunque unos y otros mantengan una relación solidaria, lo que hace menos sospechoso y más efectivo el ejercicio de la inculcación, pues, al fin y al cabo, el repertorio técnico de los contenidos y de los métodos imprime legitimidad (técnica) al fondo ideológico en el que dicho repertorio, se sustenta.

Estamos hablando de la concepción instrumental del cuerpo y de las habilidades; de la concepción de la experiencia corporal como acumulación de actividades; del desarrollo corporal como incremento cuantitativo de las producciones físicas; de la salud y del bienestar como regularidad orgánica subordinada a los cánones meritocráticos; del uso del tiempo libre como mecanismo interiorizado de descompresión psicológica cada vez más ajustado a los criterios y a los modelos del cuerpo deportivo; de la idea de aptitud como dispositivo de rendimiento suplementario, valorado a menudo según criterios orgánico-biológicos; en definitiva, estamos hablando del cuerpo de la modernidad tecnológica y racional que disuelve la inquietud política en el binomio producción-ocio activo, o, más propiamente, en el binomio producción-ocio productivo.

En numerosas ocasiones se ha planteado, como crítica a las formulaciones reinantes de la Educación Física (en especial a las amparadas por el didactismo), que ésta, ha ignorado el cuerpo. Desde este ángulo, no es tanto que lo haya ignorado como que lo haya sometido a un régimen de verdades que ha eludido de manera sistemática considerar su carácter cultural; no ya el carácter cultural de las producciones corporales, sino el de la apariencia y el de las valoraciones que esta recibe en todo orden social. Es decir, ha eludido considerar el carácter construido del cuerpo a través de la historia y de la configuración dialéctica de sus significados.

En general, ha evitado toda discusión política sobre el cuerpo, lo que en sí mismo constituye una posición política de escape por cuanto tiene de esquematización de la realidad, y, en definitiva, de simplificación dominomorfista de dichos significados. A este respecto se puede decir que la educación física escolar reduce el cuerpo social, que es múltiple y complejo, con fracturas, con interdependencias asimétricas y con frutos de las tensiones que propician las desigualdades sociales y las diferencias de capital cultural, al cuerpo unitario y simple que el discurso técnico legitima. Sea cual sea la orientación pedagógica que le da cobertura (de corte más lúdico, más deportivo o más higienista, como «aprender a moverse, moverse para aprender o moverse por que sí»), se erige en mecenas pedagógico que salvaguarda los modos legitimados e institucionales de tratar con el cuerpo; en unos modos que disuelven la multiplicidad somática en el cuerpo arquetipo e isomorfo de la cultura hegemónica, es decir, en el no cuerpo.

Para ello, a menudo emplea la imagen que proporciona el cuerpo anatómico, la cual, bajo la apariencia de la neutralidad y de la naturalidad orgánica, se configura como una verdadera metáfora del poder.

No pocas veces los preceptos que proporciona el imaginario igualitarista del cuerpo deportivo, en el que tantas veces se amparan las operaciones pedagógicas de la Educación Física, se constituye como una llamada al conformismo social. Así, cuando en la literatura pedagógica de la Educación Física aparece definido el concepto de cultura física, que de modo invariable viene asociado al de la práctica deportiva, suele presentarse como una suma uniforme y compacta de movimientos; se diría que como un subproducto biológico antes que como una realidad histórica, disolviendo con ello toda la diversidad que la historia depara. En este sentido, se tiende a considerar la cultura física como algo macizo y objetivo, contenido en una serie acumulativa de técnicas corporales social y políticamente indiferenciadas, de donde la educación física se constituye como el mediador técnico que la institución escolar aplica para transmitir sus productos, también indiferenciadamente, a todos los grupos sociales, sin reparar en que el inventario pedagógico de dicha serie acumulativa, dadas las diferencias de capital cultural del cuerpo, no mantiene una relación igualitaria ni neutra desde el punto de vista político, ni desde luego epistemológicamente objetiva con respecto al sistema de valores y de percepciones que poseen las diversas fracciones sociales.

De este modo, las diferencias en cuanto a la destreza y a la capacidad física, de predisposición al aprendizaje corporal, de hábitos, e, incluso, de intereses observables entre sujetos que están situados en diferentes niveles de la estructura social y que poseen imaginarios corporales distintos, son, a menudo, codificadas según los parámetros orgánico-biológicos y quizás psicológicos: la actitud como disposición natural. Es decir, son interpretadas como el resultado de la pura y exclusiva variabilidad individual, como respuesta a un proceso educativo con pretensiones de neutralidad, que, supuestamente, no haría otra cosa que traducir cada respuesta al código meritocrático en términos de éxito o de fracaso individual.

Pero los propios conceptos de destreza y de capacidad física, de aptitud o de disposición corporal, de hábito, de interés o de actitud, así como el tipo de habilidades que configuran los contenidos, los métodos y la ideología subyacente a los currículos oficiales de la educación física, constituyen una expresión genuina de cómo la razón técnica tiende a salvaguardar el discurso de la neutralidad política de los objetos y de los productos de la cultura física, eludiendo así el análisis de la transmisión de usos y de representaciones corporales como un ejercicio de sometimiento a un poder pedagógico que, sin duda, provoca *perder de vista su ubicación de clase*.

Parece claro, entonces, que si la significación de los aprendizajes corporales depende ante todo de la identidad étnica, de la adscripción cultural a un cierto modelo de cuerpo, y, en especial, de las expectativas de clase en las que el sujeto se ve involucrado, debatir sobre la pertinencia escolar de la educación física exige la revisión profunda de conceptos tales como los de salud, capacidad y eficiencia física, sobre el propio concepto de actividad física, y, más allá de ellos, sobre los conceptos de desarrollo y de *realización* personal, relacionados casi de forma axiomática con significantes corporales, que, por extensos que ya sean, se afirman en la negación de *el otro* y de *lo otro*.

No cabe duda de que la práctica deportiva, con el estilo de vida deportivo y con hábitos *quasideportivos* propios de una lógica corporal eurocéntrica, y, por añadidura, de clase, se constituyen a este respecto como fundamentos *técnicos* universales de las categorías académicas del cuerpo, los cuales acaban operando como un apéndice ideológico y cultural en el proceso de legitimación de dicha lógica. Pero, en ningún caso, se trata de centrar el debate sobre el carácter *deportivo* de los contenidos y de los métodos de la Educación Física, en los que la alternativa vendría dada por un proceso de *carencia del hacer deporte*, que, de hecho, ya se ha producido en muchos ámbitos sin que haya variado la cuestión de fondo. De lo que se trata es de superar la lógica académica sobre la que se construye el cuerpo educado, y de la cual el deporte, es sólo un exponente; de la expresión de un dispositivo ideológico anticontestatario, ni mucho menos la causa, que, en todo caso, se advierte del desigual reparto de los recursos simbólicos en la construcción de la Educación Física como materia pedagógica.

A este respecto, si antes se había preguntado por las razones últimas que orientaban la Educación Física hacia contenidos y hacia métodos de carácter lúdico, se debe de preguntar también, acerca de cómo dar legitimidad pedagógica a ciertos conceptos recurrentes y a menudo claves de la Educación Física moderna, cuando se les extrae del contexto privilegiado y de clase en el que se fueron elaborando. Por ejemplo: ¿Qué significado pueden tener para los cientos de miles de nuestros convecinos de los suburbios los conceptos de transferencia motriz, de habilidades psicomotrices, de comunicación y contra comunicación motriz en la situación de juego, de *feedback* perceptivo en la toma de decisiones, en la incertidumbre informacional? ¿Qué significado práctico puede darle al concepto mismo de resistencia quien desde las siete de la mañana y hasta entrada la noche, quizás con menos de doce años, debe ocuparse de rastrear las calles de la Ciudad para conseguir el sustento corporal? ¿Qué interpretación se puede dar al concepto de *interval-training* a quien ni siquiera puede detenerse para comer un bocado en su trajín diario? ¿Qué sentido puede dársele al concepto de fuerza a quien con esas mismas edades, ya sabe lo que es el diario esfuerzo de cargar y de descargar camiones o de empujar carretones para sobrevivir?

Si no se es capaz de responder a estas cuestiones en las que el discurso técnico, pierde su pie de apoyo, se tendría que poner en duda que la Educación Física, responda a las necesidades que crea una sociedad en términos de desarrollo de funciones motrices, de capacitación física, de acopio de destrezas, o de mejora de la salud, entendidas éstas, como los elementos de una mediación neutral sobre unos cuerpos también considerados neutros, desde el punto de vista social y político. Más bien, se ha de considerar que dicha intervención, constituye un dispositivo administrativo para la construcción de un nuevo sujeto, en el que las continuidades y las discontinuidades históricas en el desarrollo de los usos corporales sean suplantadas por la permanencia sustancial de la anatomía.

Por tanto, se diría que se trata de una parte fundamental del proceso de fabricación de los cuerpos, mensurable de acuerdo con las condiciones de eficacia productiva y reproductiva que impone la racionalidad instrumental de la sociedad de consumo, y mensurable igualmente tanto en sus fuerzas productivas redefinidas en términos de habilidad, de destreza, de capacidad o de cualidades físicas, como en sus fuerzas políticas, redefinidas en términos de aplicación, de interés,

de motivación, de adaptación, las cuales son siempre fuerzas productivas y fuerzas políticas dispuestas a preservar y a extender el orden corporal dominante, es decir, a un cierto orden regular y previsible en el comer, en el dormir, en la fiesta, en el trabajo, en el descanso, en la higiene, en el cuidado físico, en los aderezos corporales, en la organización gestual, en la emotividad somática, y, en general, en el actuar con el cuerpo y sobre el cuerpo, coincidente con las necesidades y con la lógica *dominomorfista*.

Si se define a la Educación Física en general, como toda intervención a través de la cual se inculca un repertorio práctico, pero también emocional e ideológico sobre el cuerpo, se retorna al principio: la Educación Física, es un poder que se ejerce institucionalmente sobre el cuerpo de los demás; es un poder que, bajo la ilusión libertaria del cuerpo que se mueve y que se expresa, queda sujeto en una continuidad vigilante que lo sistematiza; es un poder en el que lo más íntimo de la economía afectiva del sujeto, la libre disposición de la experiencia corporal, queda sustraída de manera violenta del dominio personal, bajo la obligación de moverse, de moverse ante los demás, de moverse bien, o de ponerse en forma, que, a fin de cuentas, es la antonomasia de la ética y de la estética hegemónicas. En este sentido, y como reflexión, se podría decir que si la cultura escolar, tiende a disolver la diversidad, pero que mantiene intactos los resortes de la desigualdad, por extensión, en lo que a la cultura física se refiere, la Educación Física escolar disuelve la diversidad práctica y simbólica del cuerpo, pero apuntala la desigualdad que en origen constituyen las marcas corporales, algunas tan permanentes como las que imprimen el género o la etnia, y otras en apariencia no tanto, como la pose o el gesto, constituidos a la postre como imborrables marcadores de clase.

Si, en todo caso, el orden de las diferencias de la cultura física es la resultante de la multiplicidad de modos de organizarnos corporalmente, en dicha resultante, opera no tanto la diferencia en términos de diversidad como en términos de desigualdad, sobre todo en la medida en la que las reglas del juego que configuran dicha diferencia corporal, son también dispositivos del estilo de vida dominante; esos por los que cada uno de los humanos son situados, de manera selectiva, en el centro o en la periferia del mapa de los gustos y de los gestos, según una aviesa economía cultural del cuerpo, en la que también existen usos privilegiados, prácticas subvencionadas y hábitos protegidos, frente a otros que, sostenidos en una precaria política de subsistencia, apenas pueden resistir los aranceles a los que el *libre mercado* de la apariencia los somete.

2.2. LA LABOR EDUCATIVA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA

El término calidad, es producto del discurso empresarial capitalista, que es trasladado al terreno educativo por los sectores burocrático y empresarial. Si los actualmente, bajo la imposición de dichos sectores, hemos de añadir la palabra "calidad" cuando tengan un valor agregado, reconocido por todos como tal, de acuerdo con criterios de costo-beneficio. Para ello, los "productos" generados por las escuelas, deben ser evaluados y estandarizados siguiendo el "universal" impuesto por el mercado.

Las políticas públicas en materia educativa que están encuadradas en esa lógica, promueven la privatización, la deslocalización y la competitividad de las instituciones educativas, produciéndose discursos alejados de las problemáticas que afectan a las comunidades específicas. El carácter de formadora de la totalidad humana históricamente asignado a la educación, se trastoca por el discurso de la calidad educativa, que enfatiza el desarrollo de "competencias". Productividad, competitividad y rendimiento, son las exigencias de una educación de calidad. Se producen entonces la fragmentación y la desarticulación del proceso educativo, y la formación del sujeto. Si bien es cierto que los proyectos educativos que apuntaban a la formación total del hombre (bio-psico-social), no lo han conseguido de forma cabal, ninguno ha apostado por la división tajante entre sujeto intelectual, sujeto emocional y sujeto corporal, como el discurso de la calidad lo hace.

En este texto se aborda, en primer lugar, algunas características del discurso de la calidad en educación, y las funciones que cumple en la práctica educativa real. En segundo lugar, una aproximación al impacto que puede tener en la escuela y en la Educación Física el mismo discurso, que tiende a fragmentar y a mercantilizar tanto las prácticas educativas, como a las personas. En tercer lugar, se apuntan algunas tareas del profesor de Educación Física, destinadas a resistir los embates de la mercantilización de su tarea y la visión parcial sobre los sujetos que educa. Para

terminar, anotamos una "Reflexión final" en torno a una propuesta educativa que no fragmente al sujeto.

2.3. EL DISCURSO DE LA CALIDAD EDUCATIVA

En las dos últimas décadas, se ha vivido un cambio sustancial en las relaciones que los países mantienen con las potencias productoras de modelos y de tradiciones pedagógicas. Hasta comienzos de la década de los 90's, cada uno de los Estados latinoamericanos, aplicaba en forma particular, las partes de los modelos que más conviniesen a sus propias perspectivas de desarrollo, combinándolas, en general, con una visión de producción local. Incluso se seguían modelos provenientes de diferentes tradiciones, según el éxito que hubieran obtenido los mismos en conquistar a nuestros intelectuales y a nuestros actores. Por ejemplo, en la década de los 80's, las teorías norteamericanas sobre el currículo, convivieron con las corrientes institucionalistas francesas, con fragmentos de la teoría crítica alemana, y con los modelos de investigación-acción impulsados sobre todo, por algunos especialistas ingleses.

La década de los 90's, se inició con el proyecto globalizador que Estados Unidos impusieron e impulsaron como modelo universal de pensamiento y de acción. En el terreno educativo, esto significó una notable reducción del pensamiento pedagógico, y una simplificación y banalización de la problemática del campo. La implantación de las políticas globalizadoras (privatización, desregulación, evaluación, gerenciamiento) impusieron la agenda política y académica, y redujeron los débiles atisbos de autonomía preexistentes. Las palabras que usábamos tradicionalmente para hablar de la tarea educativa sufrieron una seria corrosión a partir de un acoso conceptual ya secular, que se ha intensificado a un ritmo "bárbaro" desde principios de la década de los 90's bajo la égida de la Globalización.

La noción de "calidad de la educación", apareció en el campo educativo, ya avanzado el proceso de universalización del acceso a la escuela, a partir de mediados del siglo pasado. Su invocación

provino de la apreciación del deterioro del "nivel cultural" de las escuelas, que fue causado por el "atraso" de los sectores populares que engrosaban las estadísticas de la expansión. Entonces funcionaba como crítica a la falta de una efectiva acción compensatoria, muy ligada a la ideología del Estado del Bienestar, o bien como nostalgia de las viejas costumbres.

A pesar de los esfuerzos por seguir sujetando el sentido de la "calidad" a propósitos igualitarios o a preocupaciones conducentes a la equidad por parte de colegas bien intencionados, el auge arrasador de los "mercados" y de sus expresiones teóricas, ha resignificado en esta dirección a nuestro concepto. En América Latina, la "calidad", se ha transformado en un factor determinante para el diseño de políticas educativas. El término cumple una función ideológica en el contexto globalizado; es una estrategia de control político y cultural que se reduce a verificaciones, a través de evaluaciones estandarizadas aplicadas por organismos externos a las escuelas.

Las evaluaciones que hasta hace poco y todavía en muchos casos, siguen siendo responsabilidad exclusiva de las escuelas han tendido cada vez más a ser implementadas por organismos especializados constituidos, fuera del ámbito de las instituciones educativas: se concretan mediante alianzas entre instituciones académicas, como ocurre en el nivel superior; en otras ocasiones, es el Estado el que las crea y el que, de hecho, las dirige; o pueden estar en manos de particulares individuales, de corporaciones y/o de empresas. Que sean unas u otras no es inocuo, sino que tienen un peso doctrinario o sectorial enorme. En definitiva, tanto los asuntos que se incluyan en los exámenes estandarizados como los que hayan de evaluarse, generan una reacción en cadena, que, como su nombre indica, encadenan a las escuelas, a los currículos, a los docentes, y a los organismos encargados de determinar los contenidos de la evaluación. Los directivos y los maestros se ven obligados a preparar a sus alumnos para que "triumfen" en los exámenes; de no hacerlo, pueden esperar con seguridad serias consecuencias.

Los exámenes estandarizados, cumplen diversas funciones: en primer lugar, la de clasificar a los alumnos, a las escuelas, a los distritos, a los estados, departamentos o provincias, y a los países, de acuerdo con un orden de mérito. La estandarización y la homogeneización se pueden justificar exclusivamente para esa finalidad. Una segunda función es la de brindar pautas a los responsables de la gestión acerca de la productividad, verbigracia, sobre la calidad de cada una de las entidades

mencionadas, para decidir los estímulos o las penalizaciones que se les hayan de aplicar, según sea el caso, con lo cual la información clave también es el orden de mérito.

La tercera función de la evaluación, que es la supuestamente más importante de acuerdo con el discurso tecnocrático que trata de legitimar estos procedimientos, es la realimentación, es decir, la que tiene que ver con devolver la información a los involucrados: funcionarios, maestros y alumnos, para que ajusten lo necesario a sabiendas de los errores. Sin embargo, cuando se trata de exámenes nacionales o aun estatales, provinciales o departamentales, esta devolución requiere procedimientos más o menos complejos y costosos, además de una capacitación suficiente de los receptores para que puedan interpretar los resultados. Por todo ello, la devolución en nuestros países casi nunca se lleva a cabo. Los usos que se le dan, en definitiva, son los de estimular la competencia, afianzar la concepción del mundo que los implica, y hacer una utilización política de los datos en función de las necesidades de los agentes que hacen sus apuestas en este ámbito.

En la última década, y bajo el título de "política de reforma de la educación", se estableció un nuevo plan, supervisado por un organismo cuya sede está en Chile y que se llama PREAL (Programa de Promoción de la Reforma en América Latina y el Caribe), en el que en uno de sus documentos, se plantean, entre otras, las dos siguientes líneas generales para la reforma institucional: "Descentralización de la Gestión Administrativa", y "Autonomía Escolar y Descentralización", que significan la desarticulación de los efectos más positivos del modo de gestión centralizado, el espíritu de cuerpo, y el sentimiento de pertenencia a una colectividad organizada.

El mismo documento, señala algunas reformas en la Educación Media, entre las que sobresale la referente a la calidad. Sobre el diagnóstico hecho en los países de América Latina en este sentido, dice:

2.4. EN TÉRMINOS DE CALIDAD

- La enseñanza es poco pertinente e inadecuada si se la mide con base en estándares internacionales, y claramente disfuncional con respecto a los avances tecnológicos.
- Los profesores no cuentan con conocimientos actualizados, su pedagogía es tradicional, y frecuentemente están desmotivados.
- Los textos y materiales de enseñanza son escasos e inadecuados.
- Las escuelas y los liceos públicos, no tienen sentido de misión e identidad propias, y los directores tienen poca autoridad y reconocimiento.
- No existen patrones de medida sobre logros en el rendimiento y estándares de calidad, ni vínculos con actores estratégicos que puedan orientar con sus demandas, (empresarios, académicos, padres de familia).
- Este tipo de argumentaciones precede indefectiblemente a la instauración de exámenes estandarizados, como el único camino para certificar los niveles de calidad del sistema.

Es interesante observar ciertas contradicciones aparentes entre los distintos discursos difundidos en los últimos años. Por ejemplo, mientras que el discurso de la "gestión de base local" justifica la necesidad de aumentar el poder de decisión de los establecimientos para poder integrar sus proyectos educativos institucionales, el "discurso de la calidad" disminuye el poder local e incrementa el de los organismos encargados de la elaboración y aplicación de pruebas estandarizadas.

Si nos ubicamos en la perspectiva de que el principal rasgo de la época en la que vivimos es el de la creciente privatización de la educación, entenderemos por qué esas contradicciones son sólo aparentes. El aumento de poder para decidir la orientación de los proyectos institucionales, es

contrapesado por la disminución del poder de controlar la evaluación. Al quedar neutralizada la libertad de decidir la orientación de los proyectos, la noción de libertad se transfiere al marketing de los vendedores de materiales didácticos y de programas multimedia. Lo que realmente se está promoviendo, bajo el nombre de libertad, es la capacidad de elegir lo que se va a comprar.

Asociadas a la calidad se encuentran dos características, que, en Estados Unidos, se han exacerbado en las últimas dos décadas, y que hoy están siendo exportadas al resto del mundo, y muy en especial a nuestros países: la privatización y la mercantilización radical de la labor educativa. Estas características constituyen un problema de la mayor seriedad y complejidad como para agotarlo en este texto, pero sería conveniente citar algunas de las cosas que exponen algunos autores, en relación con dicho fenómeno, dentro de la propia historia de los intentos de reforma en los Estados Unidos:

La reforma de las escuelas públicas ha sido, ya de tiempo atrás, un medio predilecto de mejorar, no sólo la educación, sino la sociedad misma. Una ideología protestante y republicana deseosa de convertir literalmente a los Estados Unidos en el país de Dios, inspiró a los promotores del movimiento por la escuela pública durante el Siglo XIX.

En las últimas décadas, los innovadores que han propuesto o apoyado reformas, por lo general han sido gentes ajenas a las escuelas públicas: tecnócratas, profesores universitarios, vendedores de productos que quieren imponer, políticos deseosos de obtener rápidos resultados antes de la próxima elección, funcionarios de fundaciones y jefes de empresas. Impacientes por el ritmo glacial impuesto por la reforma que las quiere incrementar, libres de recuerdos institucionales de pasadas modificaciones como estrellas fugaces, y, a veces, con la esperanza de obtener rápidas ganancias, así como un pronto ascenso, prometieron reinventar la educación. Cuando las empresas decidieron firmar contratos con distritos escolares para enseñar capacidades básicas a potenciales "desertores" de la escuela, aconsejaron a sus vendedores emplear "el máximo optimismo plausible" para convencer al público. Este término, fue tomado del idioma de los contratistas aeroespaciales dirigido al Pentágono: P. Carpenter-Huffman; G. R. May, y G. C. Summer: *Change in Education: Insights from Performance Contracting*, Cambridge, Mass,

Ballinger. Los autores observan, al hablar de los contratistas por desempeño en las escuelas, que "la competencia entre las escuelas por vender sistemas de enseñanza no demostrados parece haber producido, en realidad, incentivos perversos para aspiraciones infladas"¹

Los partidarios de la tecnología a veces prometieron una instrucción "a prueba de maestros" (como si las máquinas y el software, fuesen miniescuelas autónomas y no una herramienta pedagógica, entre otras muchas). Los reformadores con visión de negocios, al hablar de la escuela, adoptaron términos económicos como "productividad", "mercado", "clientes", "reestructuración", "rendimiento", "productos" y "administración de calidad total". Con el correr de los años los conceptos han cambiado, pero no el afán de emular a las empresas ni de impresionar a las elites de los negocios, las cuales dominaban muchas juntas escolares y foros políticos².

Gente ajena a la escuela intentó reinventarla:

- Importando a las escuelas unas complejas técnicas nuevas de administración y de presupuesto, creadas por las empresas y por el gobierno durante los años sesentas y comienzos de los setentas.
- Cediendo contratos de instrucción a los innovadores, quienes afirmaban que las empresas privadas podían enseñar las cosas básicas mejor que las escuelas públicas, ganándose un dinero en el proceso.
- Empleando la tecnología para transformar la instrucción.

¹ P. Carpenter-Huffman; G. R. May, y G. C. Summer. Change in Education: Insights from Performance Contracting, Cambridge, Mass, Ballinger, 1974. Pág. 54

² Ibid. Págs. 219-220.

- Y fundamentando los incentivos y las vías hacia una carrera en la enseñanza sobre la competencia y sobre la jerarquía. Los resultados de estos intentos, difirieron por reformas, pero, en general, ejercieron poco efecto duradero sobre las escuelas públicas.³

2.5. EL NEGOCIO DE LA ESCOLARIDAD

Como sus predecesores de la época progresista, los reformadores orientados hacia las empresas en los años sesentas y setentas, tenían soluciones tecnocráticas prefabricadas para los problemas de la educación. A veces, ya tenían productos en busca de mercados. Muchos de ellos, pensaban que los actuales administradores de las escuelas, eran planificadores incompetentes, y que no eran responsables de los resultados.

Otro asunto, fue tratar a las escuelas públicas como un mercado de servicios de instrucción, en el que las empresas podían competir enseñando a los niños mediante el uso de las últimas tecnologías de instrucción y de ingeniería conductual, como máquinas pedagógicas y de recompensas extrínsecas por aprender. Métodos comerciales de planeación y de presupuesto, competencias e incentivos, con ayuda de las nuevas tecnologías: todo esto podría transformar las anticuadas escuelas públicas en centros de eficiente enseñanza.

Diferentes autores, recomiendan leer algunos de los trabajos, sobre el proceso de reforma en Estados Unidos, proponiendo como vía más propicia para reformar la escuela "la transformación desde dentro", apoyando y estimulando el trabajo de los maestros.

³Ibid. Pág. 221

Si asumimos la "transformación desde dentro", es necesario asumir también, que el desarrollo de la calidad del trabajo educativo de la escuela, requiere un ajuste continuo entre los proyectos pedagógicos y la práctica real. Para saber en qué sentido hay que orientar los ajustes, es importante concretar lo pensado en una etapa a lo que se va ideando y produciendo a lo largo de todo el desarrollo del trabajo formativo. Desde esta perspectiva, las escuelas que logran educar tienen las siguientes características:

- Sensibilidad frente al medio en el cual existen. Capacidad para reconocer sus demandas y para seleccionar las mejores.
- Una identidad fuerte, es decir, un proyecto claro y coherente, una guía consistente, y un sentimiento de pertenencia.
- Un conjunto de posibilidades de interacción variada, y con diversas regulaciones normativas dentro de un ethos común.
- Un clima de aprecio por la cultura valiosa, que reduzca la posibilidad del "doble discurso".

Un compromiso con sus sujetos y la disposición para cuidarlos.

Estos factores son más determinantes (sin que excluyan o sustituyan a los otros) que los recursos o los métodos. Dicho de otro modo, Las claves son el entusiasmo, el respeto y la comunidad. Lo que proviene del corte técnico ayuda, pero no es lo principal. Se transforma en principal, sobre todo cuando falta, como impedimento, como resorte de la desmoralización.

2.6. ESCUELA Y EDUCACIÓN FÍSICA

Se ha buscado imponer una suerte de "pensamiento único" en el conjunto del espectro económico, político y social, y con una total nitidez en nuestro campo educativo. Se trata de una configuración discursiva, en la que sus rasgos más notorios son: una centralización en el individuo, al que se le otorga la virtualidad de ser responsable de su propio destino; una dinámica relacional, cuya regulación más fuerte es la competencia de cada individuo frente a sus pares, próximos o distantes (porque es la más poderosa de las diosas de nuestro mundo actual), en la que la línea de

producción prioritaria es la de "ganadores", y, correlativamente, también la de "perdedores"; el valor máspreciado es el del "éxito", en particular el que es ratificado a través de la acumulación de riqueza; la clave del control político es la evaluación, administrada desde el exterior de los centros escolares, y, en consecuencia, con una competencia que le permite ser operacional en función de la comparación (una comparación real y permanente de resultados, medidos gracias a la intervención de instrumentos estandarizados).

Sella este "discurso único" la adopción de un paradigma administrativo empresarial, en el que domina el lenguaje de la gerencia, que, a su vez, desvaloriza el lenguaje todavía vigente en el medio educativo que se acuñó durante la historia de la escuela como institución pública. La sustitución discursiva avanza a trompicones, pues recibe frecuentes "palizas" infringidas por la capacidad de resistencia de la cultura y de los simbolismos de la era institucional.

El "pensamiento único" repele cualquier modo de convocar fantasmas de filiación colectivista. La exacerbación del discurso gerencial tampoco da lugar para la instauración de "colectivos". Lo que sí tolera, y hasta promueve a veces, es el trabajo de equipos, lo que, en el terreno de sus expresiones pedagógicas, y dentro del marco de las ofertas de programas a distancia, se traduce en el "aprendizaje colaborativo". Pero la noción estelar que expresa el "espíritu" del modelo dominante es la de sinergia, que alude a la confluencia de fuerzas en la construcción del logro, sin que cada fuerza pierda su identidad ni su modo de operar individual.

En el contexto del individualismo, la palabra aprendizaje, puede llegar a sustituir a la palabra educación. Se aprende a aprender, se aprende a producir y a competir. Las políticas que se han impulsado desde los organismos internacionales que operan como punta de lanza del proyecto hegemónico, han tenido un sesgo fuertemente antiinstitucional. Con el discurso de la calidad educativa, el sistema educativo, va rompiendo sus relaciones con el Estado y con la sociedad. El fenómeno educativo, desde este discurso, se concibe como una producción de capital humano preparado para la productividad, para la competitividad, etc., en suma, para necesidades de la empresa y de la administración, y desligadas de la convivencia y de la cooperación social.

En sentido estricto, la educación, en la medida en la que es un proyecto colectivo, supone un colectivo con proyecto. Funciona como valor siempre positivo. Se requiere una anulación explícita de la positividad para revertir el signo de la educación. Su sentido positivo se nutre de una aspiración colectiva orientada hacia el mejoramiento; es incomprensible la palabra educación sin la alusión a la relación social. La educación en su sentido clásico, consolidada por la pedagogía, no acepta calificativos; no se puede hablar de "educación de calidad", porque el calificativo absorbe toda la resonancia positiva. Mientras que los proyectos escolares generados bajo los criterios del "pensamiento único" tienden a priorizar los aprendizajes, y la evaluación de los mismos, se fundamenta en medir los productos obtenidos en términos de eficacia en relación con los objetivos impuestos por las políticas educativas basadas en la "calidad", los proyectos educativos persiguen los objetivos de los colectivos o el de las instituciones; para existir, la educación reclama un orden superior, que se ancla en un proyecto de nación, y que tiene como finalidad aprender a vivir juntos.

El "cuerpo necesario" tendría que estar bien nutrido, protegido y tolerado. Ésta, es una antigua reivindicación de los sujetos: provisión y respeto, que tiene que ser alguna vez el umbral mínimo universal.

Sin embargo, el cuerpo sufre y goza con los embates. Recibe propuestas de las más variadas fuentes. Se desmonopoliza, o se pluraliza, el discurso asumido hasta hoy por la educación. La medicina abre cada vez más puertas para escuchar otras voces. El cuerpo padece de una búsqueda de opciones, sin que los nortes tradicionales resten inmóviles.

El cuerpo, es receptor de las esquirlas de las granadas que van explotando a medida que se avanza. El cuerpo ya se ha hartado de ser el testigo mudo. Quiere participar y tener protagonismo en todo lo que signifique búsquedas y hallazgos. Quiere dejar el sitio de copiloto de la mente, y restaurarse como enclave del aprender. Para muchos, debe volver al centro de las consignas de los valores. Debe dejar de ser objeto enmascarado, maquillado, plastificado, sobredimensionado, quirúrgicamente idealizado, mutilado por la modelización, sobreestimulado por la competencia, expandido por la angustia, enterrado por la intolerancia. Debe volver a ser pauta de medida de lo

necesario, renaturalizarse y recuperar sus proporciones, recontactarse con la tierra y con el deseo, compartido y amasado por el amor, desfabricado y recreado.

Hoy en día el cuerpo está muy compartimentalizado. Según sea la necesidad o la pulsión, elegimos servicios diversos. Y, además, los departamentos tienen muchísimas secciones. Basta recorrer un shopping para percatarse de ello: zapatos, trajes y vestidos elegantes, vestimentas informales, deportivas; supermercados de alimentos; tiendas dedicadas a fotografía, a discos, a equipos electrónicos para oír, para ver, para hablar, para jugar, para computar; librerías. La misma sensación se tiene cuando se camina por un hospital de especialidades.

La visión jerárquica de la cultura y de la sociedad ha pesado más a lo largo de la historia a través de la división entre trabajo manual y trabajo intelectual (y la de las continuas redefiniciones entre trabajos calificados o no calificados, entre trabajos dignos y serviles, etc.), que por la distinción entre cuerpo y mente. Se quiere decir con esto que el planteamiento pedagógico de las escuelas básicas no se alteraría sustancialmente si se dedicara un tercio del tiempo total disponible a actividades físico-deportivas. Esto es así, hasta el punto de que algunas escuelas privadas ofrecen como "producto propio" la posibilidad de dedicar más tiempo que el que le está asignado en el currículo oficial a las actividades de este orden. Las actividades físico-deportivas o gimnásticas, o aun las de la "vida en naturaleza" (si es que se mantiene esta antigua clasificación), tienen dentro de cada una de ellas jerarquías socialmente definidas. Hay deportes que practican las elites, y deportes orientados más hacia la gente corriente, aunque es justo reconocer que dichas jerarquías se han agrietado en muchos casos.

Un ejemplo es el éxito alcanzado por jugadores provenientes de sectores populares en deportes como el golf y el tenis. Incluso es plausible que hoy las jerarquías hayan extraviado sus nexos rígidos con la "distinción" clasista, y que lo que defina el estatus de oficios o de especialidades deportivas sea sobre todo su rentabilidad. Hoy domina el negocio del espectáculo, y muchos otros que se aprovechan de él (las apuestas, sin ir más lejos).

Pero los negocios, si bien pueden romper antiguos códigos, con su creciente tendencia a la concentración producen la más implacable jerarquía de hecho: distinguen a los excluidos de cualquier otro modo de caracterización.

La Educación Física real, por su parte, no atiende a concepciones antropológicas, no se basa en un estudio minucioso de las técnicas, de los usos ni de los hábitos corporales de cada una de las sociedades en las que se implanta, ni de una comprensión profunda de cuáles son las capacidades físicas del individuo y de cómo se pueden optimizar. Tampoco promueve una ilusión de cierta necesidad trascendente, definida en términos de adaptación motriz al medio ambiente, lo cual implicaría que las propuestas de la materia se basaran en estudios sistemáticos de cuáles son esas necesidades adaptativas al ambiente físico y social. Se requerirían estudios integrales de qué competencias motrices necesitaría desarrollar un chico para adaptarse a esos ambientes. Si esto fuera así, se encontraría propuestas diferentes, según se tratara de alumnos que vivieran en un medio montañoso o en una llanura, en una zona mediterránea o en la costa, además de especificar diferencias según el modo de vida de cada uno de los grupos sociales que habite las distintas regiones. De ser así, nunca se podría haber producido un testimonio como el de los alumnos de 6º. Grado de Educación Primaria:

En los exámenes de gimnasia, el profesor nos trajo una pelota y nos dijo: "jueguen al baloncesto". Nosotros no sabíamos jugar. El profesor nos miró con desprecio y dijo: "muchachos infelices".

Él, es como ustedes. Tener habilidad en un rito convencional le parecía importante. Le fue a decir al Director que no teníamos Educación Física, y que quería mandarnos a examen en septiembre. Cada uno de nosotros, era capaz de treparse a un encino. Allá arriba soltaba las manos y bajaba una rama de cien kilos con el hacha.

Resulta obvio que no es esa la forma en la que se procede para elaborar los programas de la materia de Educación Física. La elaboración de dichos programas, casi nunca depende de estudios

de esta naturaleza, ni de los de tipo antropológico, ni priorizan usos y costumbres populares, sino que se estructuran según la tendencia profesional que prevalezca en el ámbito en el que se hacen los planes. Quiero decir con esto que, si los que dominan los organismos donde se hacen los planes apuestan por el deporte (o por cualquier otra orientación profesional) como la actividad que debe prevalecer a lo largo del currículo, los programas reflejarán esta orientación, y sabemos que la iniciación deportiva debe más a los modelos que provienen del deporte profesional que de estudios como los arriba señalados. ¿Qué importancia tiene todo esto? Mucha, desde este punto de vista.

Se cree que cualquier profesión autolimita su desarrollo si tiene dificultades para reconocer su origen y su justificación actual. Las definiciones que hipertrofian, indican la presencia de un malestar de los profesionales respecto a su historia y a su labor. Nunca el autoengaño conduce a un mejoramiento.

2.7. LAS TAREAS DEL PROFESOR DE EDUCACIÓN FÍSICA

¿Es deseable recuperar una mayor unidad? Hay muchos que así lo desean. Por otra parte, es útil mirar a otras culturas y a otras épocas para comprender posibilidades diversas. Resultó muy sugerente el rescate que hizo Michel Foucault de las tres disciplinas que se ocupaban del cuidado de sí mismo en la antigua Grecia. Se parafrasea, desde el comienzo el párrafo que explica el papel del maestro:

No existe preocupación por uno mismo sin la presencia de un maestro, pero lo que define la posición del maestro es que aquello de lo que él, se ocupa es precisamente del cuidado que pueda tener sobre sí mismo aquel a quien él sirve de guía. El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo, y quien encuentra en el amor que tiene sobre su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene por sí mismo. Al amar en forma

desinteresada al joven discípulo, el maestro es el principio y el modelo del cuidado de uno mismo que el joven debe tener de sí mismo en tanto que sujeto.

Las tres líneas de evolución de la noción de cuidado son las siguientes: la dietética (relación entre el cuidado y el régimen general de la existencia del cuerpo y del alma); la economía (relación entre el cuidado de uno mismo y la actividad social), y la erótica (relación entre el cuidado de uno mismo y la relación amorosa).

Según Foucault, los ámbitos correspondientes son el cuerpo, el entorno y el hogar. Tal vez forzando un poco se encuentren allí las claves para repensar, o para seguir pensando el "cuerpo necesario", en el marco de una idea del sujeto posible. Salud, trabajo social y amor eran los hilos, o también el crecimiento armónico, la capacidad de cooperar y la potencia expresiva.

Otra línea de reflexión es la que se infiere de la lectura de un texto de Iván Illich, y que está conectada con las actuales búsquedas de una ética de la tolerancia y de la "convivencialidad"; es la siguiente: Llamó la atención, en el campo de la Educación Física, acerca de la dimensión semiótica (significante y comunicativa) del movimiento corporal, lo que en el campo de las artes siempre fue el supuesto básico.

Hay bastante bibliografía sobre el lenguaje del cuerpo por donde rastrear ideas útiles para profundizar o para fantasear. El texto de Illich, sostenía que, antes de que se impusieran las lenguas "maternas" (que derivaban de la que hablaba la madre iglesia), se hablaban lenguas vernáculas, y, en general, varias aprendidas por convivencia. Mezclando tal vez irreflexivamente, los planos, se pensó que los cuerpos siguen siendo políglotas. Pueden comunicarse con el lenguaje de la danza, de la mímica, del juego con reglas. Es posible que se requiera defender la naturaleza políglota del cuerpo en movimiento. Reducir el proyecto al monolingüismo del deporte (en sus diversos dialectos), implica enseñar sólo el código triunfar-perder, que, sin duda, es importante. El código compartir, o el código acompañar, por ejemplo, quedan fuera o son instrumentados en función del triunfo.

Quizás, y sin que se proponga, desde la "capacitación deportiva" (hoy la habilidad prevalece sobre el ethos, por lo que existe resistencia a llamarla "educación deportiva", y menos aún "educación por el deporte") se marque un modelo general de relación corporal con el otro. La pareja de uno, ¿es el equipo de uno o el equipo a vencer? Un buen deportista nunca aspira al empate. ¿Qué valores estamos promoviendo? Mejor un cuerpo políglota, pues deja al cuerpo comunicarse con quien quiera.

Por otra parte se cree que el profesor de Educación Física, debe ser un profesional de la educación que vote por esa apuesta colectiva que es la escuela. Ésta sigue y seguirá siendo un lugar privilegiado de reunión. Un lugar, en el sentido de instancia, acaso no acotado en un espacio, sino acotado de manera significativa. Privilegiado, pues allí se destaca a los sujetos y a cierta cultura (skolé significa ocio, que en Grecia se refería a la cultura de los hombres libres, a la contemplación). De reunión, pues la educación es una dimensión del estar con otros, de la comunidad, o, si se quiere, de lo universal imprescindible: el respeto a la vida.

Si bien tiene sentido construir la especificidad de la profesión, pues es clave para la propia reunión y para el entusiasmo sectorial, ésta no puede tener valores diferentes a los que sustenta el proyecto educativo en su conjunto. Un sobregiro de entusiasmo local, puede transformar tal entusiasmo en depreciación. Se requiere un profesor que haga bien su trabajo, pero dicho trabajo, no se restringe a la cancha (ni tampoco huye de ella). Los profesores de Educación Física, tienen un programa complejo, interesante y fundamental:

1. Ayudar a que la escuela no pierda de vista que sus sujetos también "son" cuerpos y movimientos. Su individualidad y su sociabilidad se construyen desde el propio cuerpo, de la aceptación del propio cuerpo. El profesor de Educación Física, debe bregar por conseguir que la escuela, en su conjunto, cuide de que el sujeto se cuide, en el sentido griego. De la misma manera, debe llamar la atención sobre el hecho de que los sujetos son psicosomáticos cuando aprenden y se desarrollan, no sólo cuando se enferman. Para lograr esto, es crucial que los

profesores de la materia, no olviden que en la cancha de juego los sujetos también "son" inteligencias, emotividad, compromiso.

2. Ayudar a que la escuela no olvide que sus sujetos, son individuos particulares, con deseos y con entusiasmos personales, con capacidad para elegir o para decidir. Esa relativa plasticidad y esa tolerancia de las diferencias que tiene la Educación Física, en la medida en la que es una encrucijada de diversos lenguajes, y que en la escuela se mantiene al dar la posibilidad de elegir el deporte, o, si las hubiere, otras opciones, es bueno que se trate de compartir con los otros colegas. La mirada del profesor de Educación Física que detecta las capacidades de cada uno (en la medida en la que valora el cuerpo de cada alumno, sin marginar a los que no encajan en su proyecto selectivo), debe hacerse más común y propia de la escuela. Aunque sea cierto que la escuela trata de igualar las posibilidades, no puede lograr este propósito, si no se iguala frente a las diferencias. Dado que los cuerpos son demasiado evidentes como para no reconocer sus particularidades, el profesor tiene una gran responsabilidad respecto de la afirmación del sí mismo y de la individualización.

3. Ayudar más a que la escuela funcione como centro de convivencia. La preocupación por la recreación, por el equipo, por los grupos, por el espíritu colectivo del campamento, por el aprovechamiento del espacio, por la sensibilidad a los climas, son herramientas con las que los profesores de la materia suelen contar, y que pueden contribuir de forma muy especial a introducir lo vivencial en la escuela. Este es un conjunto de virtudes de trascendencia virtual para la renovación de los centros escolares.

4. Lo mismo cabría decir de la sensibilidad de los profesores de Educación Física por las características del terreno. Las exploraciones que se hacen por medio del excursionismo o el cuidadoso reconocimiento que efectúan los montañistas, las adaptaciones motrices que se requieren durante las carreras de campo traviesa, el relevamiento del terreno o de la cancha de juego, etc., otorgan al profesor una capacidad por demás interesante para ayudar a la escuela a comprender su entorno, su territorio global. Se debe colaborar para el desaulamiento (parcial) de la escuela, con el fin de que las comunidades no se desescolaricen.

2.8. UNA REFLEXIÓN

¿Qué rasgos debería tener una propuesta educativa que no fragmente al sujeto? La respuesta pensada, puede resultar sorprendente para muchos. Lo primero que se requiere es comprender con claridad lo que ha transmitido y lo que pretende transmitir la escuela. Es preciso recordar que la escuela, ha enseñado disciplinas desde sus comienzos en la era cristiana. No es casual que se aluda al trivium y al cuadrivium como a las primeras configuraciones del contenido que transmitía la escuela cristiana. En la paideia griega, ocurría algo similar. No se enseñaba una letra, un movimiento, o parte de una melodía, sino que se enseñaba a leer y a escribir, así como gimnasia y música. La escuela, en general, no difundía conceptos o informaciones aisladas, sino los conjuntos, tales como estaban desarrollados por las disciplinas. En la época moderna esto siguió siendo así, y continúa prevaleciendo hasta hoy. Del mismo modo, las escuelas técnicas transmiten oficios, no técnicas aisladas.

A comienzos del Siglo XX, se produjo en Estados Unidos una discusión muy seria acerca de esta práctica, de la cual nació la moderna teoría del currículo. Bobbit, se quejaba de que la escuela priorizaba la transmisión de disciplinas académicas, y de que descuidaba el aprendizaje de las conductas que necesitaba un alumno para adaptarse de la manera más productiva posible a su medio social específico. Proponía un currículo centrado en los aprendizajes de los estándares de comportamiento útil para cada grupo social. Por su parte, John Dewey, denunciaba que la organización del conocimiento en disciplinas académicas expresaba el modo de entendimiento del adulto, y que violentaba los rasgos que caracterizan el modo como perciben los chicos. Sugirió un currículo centrado en la experiencia, que alterase la organización disciplinaria al menos en los primeros grados, y que fuese avanzando hasta posibilitar el aprendizaje de la disciplina en un segundo momento.

Estos planteamientos, si bien tuvieron y tienen múltiples seguidores, nunca pudieron llevarse a cabo en los sistemas educativos; permanecieron como propuestas experimentales que no lograron penetrar de manera estable en la estructura escolar. Vale decir que la escuela transmite configuraciones complejas de saberes, que, además, como afirman algunos autores ingleses, constituyen tradiciones reconocidas como legítimas por los sectores dominantes. Por lo tanto, transmiten las tradiciones propias de las matemáticas, pero, también, tradiciones como la práctica de deportes, de gimnasia, o de cualquier otra clasificación de actividades ludocorporales. La escuela, nunca definió los contenidos que transmite de una manera del todo inductiva, partiendo de estudios de necesidades y diferenciando con detalle conocimientos, sentimientos o movimientos.

La pretensión de que lo que la escuela enseña, se derive de estudios de necesidades o de cualquier otro modo que pase por alto la realidad aludida, por ejemplo, las taxonomías de logro que diferencian conocimientos, actitudes y habilidades, o aspectos cognitivos, aspectos afectivos y aspectos psicomotrices, se entiende más como producto de las hipertrofias que provocan la lucha por la sobrevivencia de las profesiones docentes, que de la realidad de la práctica escolar.

Para terminar, se aventura la hipótesis de que una de las causas de la actual crisis del sistema educativo, tiene que ver con el hecho de que la escuela, hasta ahora, ha enseñado tradiciones o disciplinas, y no ha accedido a incorporar a su oferta aprendizajes aislados, que, por ejemplo, provengan de demandas del mercado de trabajo, si es que no pueden formar parte de una configuración disciplinaria. Habrá que pensar esto con cuidado, porque es evidente que existen disciplinas tradicionales que han incrementado su importancia para el mundo actual, y que, por lo tanto, están más vivas que nunca, mientras que subsisten otras que es probable que hayan perdido actualidad, y que, en consecuencia, su transmisión no tenga hoy el mismo interés que tuvo antaño.

Es necesario hacerse una pregunta similar con respecto a la selección interna de los contenidos de cada una de las disciplinas. Es factible que se conserven temas cuya transmisión no se justifique hoy, y que también se sigan manteniendo retrasos con respecto a los avances que la investigación de su propio ámbito ha logrado. En el campo de la Educación Física, es preciso preguntarse, así

mismo, si la selección de actividades ludocorporales que se sigue haciendo, refleja la enorme diversificación que, bajo el impulso de los medios, ha tenido este sector de la cultura. Han proliferado un sinnúmero de nuevas disciplinas de competición (los deportes extremos, por ejemplo), como igualmente las ofertas de aparatos y de métodos para ser esbelto y fuerte en pocas horas. En nuestros días, el riesgo principal que corre la institución educativa, está emparentado con las visiones fragmentarias ya aludidas; sólo que las propuestas fragmentarias actuales provienen sobre todo del mercado y de las políticas públicas que promueve el "pensamiento único" globalizador. El desplazamiento que se verifica de la noción de educación, y su suplantación por la idea en apariencia revolucionaria de centrar en el aprendizaje, trae aparejado con claridad un embate a la forma clásica del currículo escolar.

Las nuevas propuestas, enfatizan aprendizajes funcionales a circunstancias de coyuntura, y diluyen con más fuerza todavía que las disciplinas clásicas la unidad del sujeto. Aunque es mucho lo que hay que reclamarle a la escuela respecto del olvido contemporáneo de que sus sujetos son corpóreos y pensantes, a la vez, es mucho mayor el riesgo que acompaña a estas nuevas proposiciones, que en los casos más parcializados de las propuestas escolares existentes. Se puede decir que en el centro educativo, los sujetos siempre fueron cuerpo, mente, sentimientos, en una unidad indisoluble. Ningún planteamiento curricular ha fracturado la unidad de los sujetos, pero tampoco se puede decir que la haya considerado ni impulsado del modo más interesante e inteligente. En la escuela, en tanto hubo y hay sujetos, hubo y hay cuerpos.

CAPÍTULO 3

UNA PROPUESTA DE SOLUCIÓN AL PROBLEMA

Toda indagación debe confluir en una apertura a nuevas investigaciones o contribuir a la solución de la problemática planteada en el documento que a manera de Informe se presenta. En este Capítulo, se desglosan aproximaciones de carácter pedagógico-didáctico, para conformar una práctica educativa relacionada a conceptos valorales específicos desde un punto de partida de la epistemología de la pedagogía y las presuntas ideas de desarrollo de la docencia relacionada con el área de Educación Física.

3.1. LAS COMPETENCIAS DE DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL EN EDUCACIÓN FÍSICA

Después de haber hecho una profunda reflexión sobre el sujeto imaginario de la Educación Física, resulta importante para la presente indagación, rescatar los componentes que debe reunir alguien que decide trabajar en el Sistema de Educación Básica conformando a las nuevas generaciones que integran las modernas sociedades, en este caso, la mexicana.

3.2. UN CONTEXTO PARA LA FORMACIÓN

La mejora global de la tarea docente, la voluntad de muchos educadores de Educación Física, para comprender mejor su misión educativa, la necesidad de dar respuestas específicas a los problemas que se van sucediendo en nuestras instituciones y las ansias de innovar y diseñar nuevos enfoques, dan consistencia a un ambiente educativo que utiliza paradigmas cada vez más competitivos, no sólo en los contenidos de los mismos, sino también en los procedimientos de aplicación y en las medidas que se utilizan para mejorarlos. Parece ser que existe un consenso en que no se puede hablar de educación y de cambios, sin tener en cuenta la formación del profesorado.

Esta realidad necesita cada vez más la idea de estar actualizados y de mantener activa la cultura del saber para afrontar los cambios y la especialización que éstos, confieren. Disponer de la posibilidad de continuar aprendiendo después de una formación inicial reglada y durante las posteriores etapas de la vida, permite sentirse, miembros activos de la sociedad educativa y vivenciar satisfactoriamente los cambios que en ella, se producen.

Ya en la década de los setentas y de los ochentas, los teóricos de la educación, defendían la idea de que las instituciones tenían que anticiparse a los cambios de la sociedad, y postulaban la importancia de educar en la anticipación.

En la actualidad, la situación se ha agudizado y los centros educativos, continúan mostrándose tímidos ante los desafíos continuados y persistentes de proyectar las futuras generaciones hacia una sociedad impredeciblemente competitiva.

A pesar de ello, se necesita entender, que las instituciones educativas, no han de servir sólo para llenar de conocimiento y transmitir saberes. Ya no se concibe la formación como un proceso que culmina con la obtención de una determinada titulación, a no ser que uno quiera acomodarse en el pasado. El concepto de formación, emerge como respuesta a una necesidad explícita de establecer una

práctica basada en la interacción que pueda seleccionar, ordenar e integrar, cuando sea necesario, aquella información significativa a los propios intereses. Eso da lugar a que los profesores de Educación Física, vayan adquiriendo y actualizando cierto tipo de competencias necesarias para intervenir de pleno derecho en los cambios educativos. Se requiere, dar respuestas convincentes a una situación delicada que redunden en beneficio de la propia educación y del contexto psicosocial en el que se desarrolla. Es necesario conseguir que los centros se conviertan en comunidades de aprendizaje y lugares donde no aprenden sólo los alumnos, sino también los profesores.

Hay que apostar por la formación en nuevas fórmulas que faciliten a los docentes nuevos procesos, nuevas técnicas, nuevas tecnologías y, sobre todo, nuevas estrategias de intervención. En este sentido debemos considerar, en primer lugar, la idea de que seguir aprendiendo mantiene actualizados a los sujetos y suaviza la actitud, generalmente adversa a cualquier oferta de innovación y, en segundo lugar, cuestionarnos la necesidad de utilizar procedimientos sistémicos más participativos, integradores y cooperativos como el trabajo en equipo, el liderazgo de grupos y la gestión de la complejidad del conocimiento.

Algunos de los autores, sostienen que la formación permanente, es algo más que una actuación estratégica, debería considerarse como una competencia básica para ser adquirida durante la formación inicial. Es importante, lo que en corrillos de profesores se afirma, de que las instituciones de formación inicial, deberían replantearse tanto los contenidos de la formación como la metodología que transmiten. En este sentido, no solamente mejoran el desarrollo de la acción educativa, sino que también mejoran la calidad de nuestras comunidades adquiriendo recursos para afrontar las continuas demandas de la sociedad.

La compleja incertidumbre que todo esto provoca, requiere aunar esfuerzos y crear una conciencia grupal que debería incorporarse en el espíritu del profesorado para impulsar la comunicación, potenciar el trabajo en equipo y ofrecer una imagen de calidad. Por desgracia, la realidad pone de manifiesto que el grado de transformación de las instituciones no es directamente proporcional al

tiempo y a los recursos que se invierten en formación. No es suficiente afirmar que los profesores han de ser reflexivos, deberían establecer prácticas de pensamiento y de reflexión grupales que favoreciesen aspectos como la aceptación de uno mismo, la regulación de conflictos, el placer por la actividad desvinculándola del resultado, la comunicación fluida y transparente, la colaboración y la cooperación, etc., todas ellas habilidades sociales y personales que mantienen la motivación y el entusiasmo para seguir con la formación permanente.

3.3. NUEVAS COMPETENCIAS DE FORMACIÓN

Conforme a las nuevas visiones del mundo global, es necesario revisar y establecer pertinentes líneas de desarrollo de la Educación Física en la Educación Básica.

Sobre las líneas de intervención educativa, el tesista, identificó aquellas competencias básicas que desde el área de la Educación Física, han de constituir los futuros currículos de la enseñanza obligatoria. En este sentido se relacionan propuestas orientadas hacia tres líneas de actuación: la contribución a las demandas sociales; el desarrollo de las capacidades y de los aprendizajes propios de esta área y, por último, las competencias de desarrollo personal y social. En este trabajo, se profundiza sobre la tercera propuesta. A tal efecto es posible observar, la siguiente relación de Competencias a desarrollar:

3.4. COMPETENCIAS A DESARROLLAR EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN RELACIÓN CON LA LÍNEA DE INTERVENCIÓN DOCENTE DE “DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL”

3.4.1. EDUCACIÓN PRIMARIA

- Reconocer y valorar la competencia personal aceptando las limitaciones y relativizando el éxito basado en criterios normativos.

- Identificar y valorar las mejoras personales que se van adquiriendo, asociadas al esfuerzo.
- Aceptar y ser capaz de responsabilizarse ante los compromisos adquiridos en la práctica de la actividad físico-deportiva.
- Ser capaz de perseverar en el mantenimiento de la práctica físico-deportiva, manifestando afán de superación ante las dificultades.
- Sentirse satisfecho por la participación en la práctica de actividades físico-deportivas.
- Valorar la formación de amistades surgidas como consecuencia de las relaciones establecidas en la práctica físico-deportiva.
- Ser capaz de identificar y aceptar las discrepancias surgidas en la práctica físico-deportiva y resolverlas amistosamente, rechazando conductas violentas o agresivas.
- Participar en las iniciativas colectivas para fomentar el trabajo en equipo, valorando los logros adquiridos por el trabajo en equipo en la realización de actividades físico-deportivas y aportando iniciativas que propicien el mismo.
- Aceptar con naturalidad la estética propia y la de los demás para permitir la expresión de la propia corporalidad sin inhibiciones.

3.4.2. EDUCACIÓN SECUNDARIA:

- Asumir e identificarse con diferentes papeles de la actividad física: jugador, líder, árbitro, entrenador, espectador y voluntario-colaborador.

- Hacer uso de comportamientos éticos en la actividad físico-deportiva de forma que trasciendan de la vida escolar a la vida cotidiana.

3.5. UN ÁNGULO METODOLÓGICO PARA LA IMPARTICIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA: JUGAR COOPERANDO

Uno de los procesos de decisión que aborda el Profesor de Educación Física, de forma más o menos reflexiva, es el relativo a la selección de actividades de enseñanza – aprendizaje; y en este proceso se encuentra, con un amplio abanico de alternativas. De entre ellas, el juego, ha ido recibiendo una atención creciente como situación globalizadora de los aprendizajes en la Educación Física pues, no en vano, es portador de muchas propiedades deseables en cualquier medio educativo, por ejemplo:

- Es una actividad que con frecuencia resulta motivante.
- Ofrece un marco contextualizador de la acción motriz.
- Hace posible un alto grado de interacción entre los alumnos.
- Proporciona situaciones motrices de naturaleza variada.
- Crea las condiciones necesarias para que los alumnos inicien procesos de búsqueda de soluciones.
- Puede ser fuente de aprendizajes significativos.

Ahora bien, cuando se habla del juego, se refiere a una amplia variedad de actividades. Y sobre algunas de ellas, surgen interrogantes en cuanto a su verdadero carácter lúdico. Así que es necesario, reparar en qué hace que una actividad pueda ser considerada como juego.

Básicamente, el juego en Educación Física, se caracteriza por establecer una actividad a realizar, por estar regido por un sistema de reglas que marcan su dinámica interna como actividad física organizada y por hacer efectiva la posibilidad de utilizar estrategias de actuación. Pero además, es necesario, que el alumno, perciba la situación lúdica como tal. A estos aspectos, hace alusión el planteamiento que establece la propuesta institucional.

Para que realmente la tarea, sea una situación lúdica de aprendizaje, debe tener una lógica interna de juego, esto es, que exista una actividad por realizar, unas normas de juego, unas estrategias de resolución y que el conjunto de estos tres elementos los alumnos los reconozcan como juego y se identifiquen con su papel dentro de él.

En la Educación Física, se ha analizado con frecuencia, el juego desde su vertiente estructural tratando de buscar las características que lo distinguen de los ejercicios o de establecer clasificaciones en función del grado en que cada actividad posee algunos de los elementos que definen al juego como actividad física organizada. Mientras, se ha reparado menos en que la actividad lúdica, sea percibida como tal por los alumnos. Sin embargo, para que una actividad física posea verdadero carácter lúdico, ha de reunir una serie de propiedades vinculadas a la percepción que de la situación tienen los participantes. En última instancia, se podría hablar de juego, cuando para quién juega, la actividad:

- Es fuente de alegría, de júbilo, de placer.
- Constituye un fin en sí misma.
- Se percibe, como libremente elegida.

- Implica participación activa.
- Representa un “mundo aparte” que discurre en el ámbito de la recreación.
- Y, sin duda, es difícil de lograr el equilibrio que permite mantener en una actividad motriz la estructura de juego, conseguir que proporcione consecuencias educativas que justifiquen su uso, en clase y alcanzar a la vez, un sentido auténticamente lúdico.

Una vez fijado el primer elemento objeto de este análisis, en este caso, el juego, es posible avanzar hacia el segundo, su carácter cooperativo. Entre las múltiples opciones lúdicas, las hay con distinta estructura de meta. Si se extrapola al área curricular, base de este estudio, la propuesta taxonómica que, con carácter general dentro de la educación, establece, es posible distinguir entre:

- **Juegos individuales.** En ellos no existe relación entre los fines a alcanzar por una persona y los del resto de los componentes del grupo, de tal modo que desde el juego como tal, no se fomenta la interacción de ningún tipo. No se da, en consecuencia, una relación directa entre el éxito y el fracaso conseguido por las distintas personas al responder a los objetivos que marca la actividad lúdica.
- **Juego de competición.** Los juegos incluidos en esta categoría, propician una relación inversa entre los objetivos individuales, de forma que una persona o un grupo de personas, sólo puede alcanzarlos a costa del otro o de los otros. Existe, pues, una relación inversa en el balance éxito/fracaso, propio con respecto al ajeno. Dentro de esta estructura, se integran tanto los juegos de oposición como los de cooperación – oposición, así como algunos juegos en los que, aunque no existen relaciones directas de oposición, sí deriva de ellos, la existencia de vencedores y perdedores.

- **Juegos de cooperación.** En este tipo de actividades lúdicas, existe una relación directa entre los objetivos y las posibilidades de éxito de las distintas personas, de tal modo que cada uno sólo alcanza la meta del juego si ésta es también alcanzada por el resto de los participantes.

A estas tres estructuras de meta, cabe añadir la representada por los juegos paradójicos. En ellos, se asignan roles cambiantes, de forma que la actuación puede regirse por parámetros individuales, de competición y de cooperación con respecto a distintas personas, en función del momento y de la situación del juego.

Naturalmente, las distintas estructuras de meta, ofrecen posibilidades dentro del proceso educativo. Y también es evidente que estas posibilidades, se ven moduladas por el uso que hace el Profesor de la actividad lúdica. Pero no se debe olvidar que el tipo de acciones motrices, de interacciones comunicativas y de estrategias de actuación que propicia cada juego, a través de su estructura y del sistema de reglas que lo rigen, son factores decisivos a la hora de determinar lo que acontece durante la práctica de la propia actividad lúdica, así como al considerar las actitudes y los valores que se promueven a través de ella y las consecuencias educativas que de ella se derivan. Por lo tanto la elección de una u otra estructura de meta en los juegos, a través de los cuales se va a desarrollar el proceso educativo, es una cuestión que goza de especial relevancia.

Y en este sentido, es importante valorar las características que poseen los juegos cooperativos para hacer de ellos, un buen medio educativo dentro de la Educación Física.

La primera de las aportaciones educativas del juego motriz cooperativo, nace de su verdadero carácter lúdico.⁴ En el juego de cooperación, aparecen los elementos que le confieren valor como actividad libremente elegida, alegre, autotélica y situada en un “mundo aparte”, fuera del ámbito de lo cotidiano.

Esta característica lo diferencian de otras actividades que sirven de escenario habitual en las clases de Educación Física y que, aunque poseen estructura de juego, están a menudo más cerca de lo agonístico que de lo genuinamente lúdico.

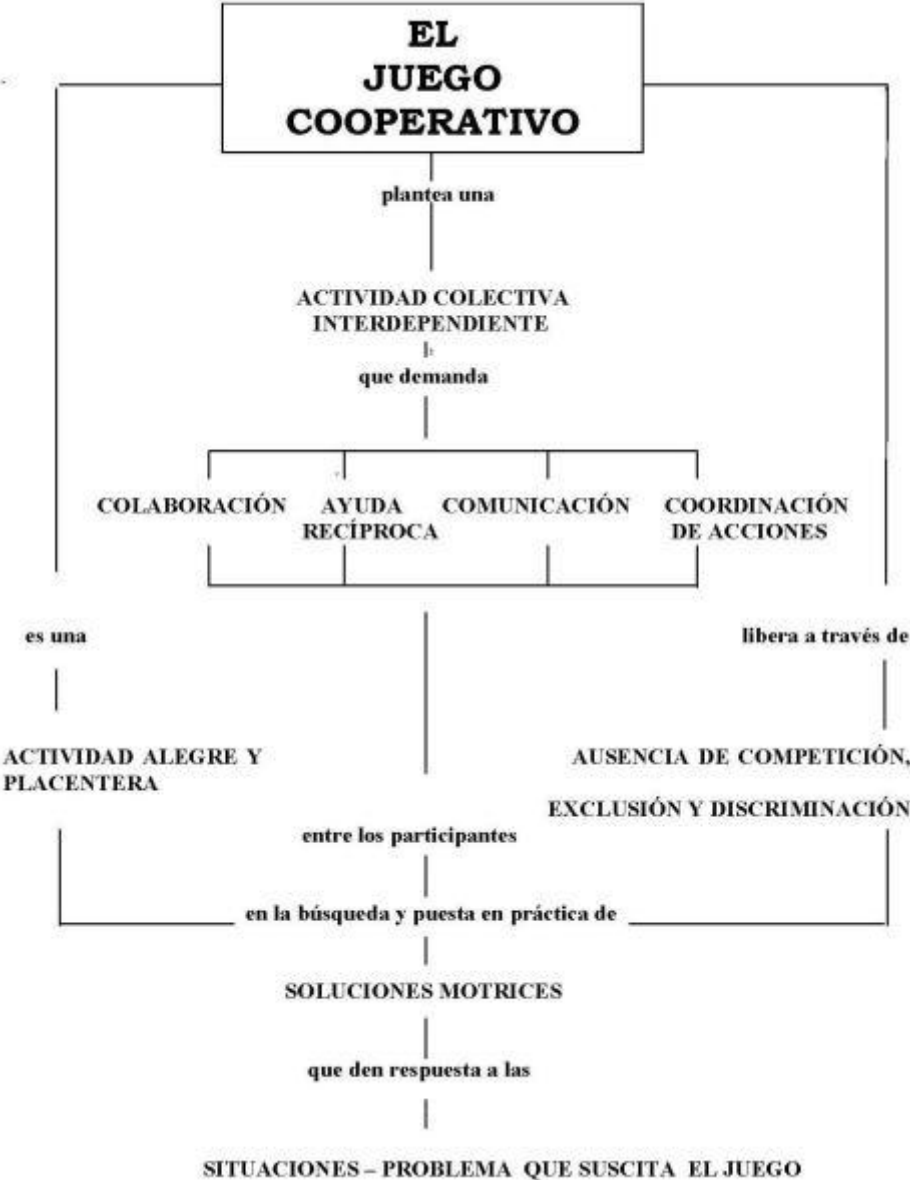
Otra de las aportaciones que las actividades lúdicas cooperativas hacen a la área curricular, surge de su estructura, al plantear una meta común sólo alcanzable a través de la actividad conjunta de los participantes.⁵ La finalidad no es, en consecuencia, superar al otro o a los otros, sino que los jugadores tratan de superar, los elementos no humanos del juego. Y este hecho, implica que todos los miembros del grupo, han de estar dispuestos a aportar sus propias capacidades en beneficio propio y en el de los demás, ya que en este caso, ambos son coincidentes. Es necesario, estar al pendiente para colaborar, para comunicarse, para dar y recibir ayuda y para coordinar las acciones propias con las de los compañeros asumiendo, con frecuencia, roles complementarios. Porque el resultado, será beneficioso para cada uno de los integrantes del grupo, considerados individualmente, y para el grupo como tal.

Un nuevo elemento significativo dentro de las actividades lúdicas de cooperación, que las hace especialmente válidas dentro de la Educación Física, es su carácter

⁴R. Crévier Bérubé. *Le plaisir de jouer*. Quebec: Institut de Pleir-air Québécois. 1987.

⁵ R. Slavin, R. *Cooperative learning theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1990.

participativo.⁶ El área curricular, debe orientarse por caminos que permitan a todos los alumnos, seguir progresando en el conocimiento de su propio cuerpo, en el desarrollo de sus capacidades de movimiento y en el aprendizaje afectivo y social. Esto es sólo posible, cuando se concede prioridad a la participación frente a la exclusión y frente a la inhibición. Y ambas circunstancias aparecen, con frecuencia, cuando los alumnos, perciben que no disponen de las capacidades necesarias para alcanzar las metas del juego.



⁶A. Poleo, et al. A. *La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz*. Torrelavega, 1990.

Gráfico 1. El juego cooperativo en la Educación Física escolar

Las actividades lúdicas cooperativas, reúnen las condiciones necesarias para que alumnos con distintas capacidades, tengan un papel que realizar y participen ampliando su bagaje motriz, cognitivo, afectivo y social, permitiendo además que todos, los más y los menos capaces, puedan sentirse protagonistas de los logros alcanzados.

También el juego cooperativo, permite poner en práctica y desarrollar habilidades que, por lo general, encuentran menos posibilidades de aparición a partir de otras estructuras lúdicas⁷. Entre ellas están las capacidades estratégicas de colaboración grupal necesarias para adecuar las acciones motrices a los factores espaciales y temporales propios de la actividad lúdica, la disposición para colaborar con todos los compañeros de juego, la capacidad para negociar, para establecer acuerdos y para asumir distintos roles y la creatividad motriz.

Finalmente, el juego cooperativo, suprime algunos elementos propios de otras alternativas lúdicas que en ocasiones pueden ejercer, veladamente, un efecto coercitivo. La opción lúdica cooperativa profundiza, así, en la libertad de los alumnos creando una situación que les forme:⁸

LIBRES DE LA COMPETICIÓN: El objetivo es, en este caso, común a todos y el juego demanda la colaboración entre los participantes. De este modo, los alumnos se ven libres de la obligación de tratar de superar a los demás, con lo que el juego es percibido, de una forma distinta y existen más oportunidades para la actuación prosocial.

⁷G.Cavinato, et al. "La paz en el juego". *La escuela: Instrumento de paz y solidaridad*. Morón-Sevilla.1994.

⁸T. Orlick. *Libres para cooperar, libres para crear*. Barcelona, Paidotribo, 1990.

LIBRES PARA CREAR: La situación no exige la búsqueda inmediata del rendimiento, ni marca caminos prefijados de actuación. Por lo tanto, se crea el ambiente adecuado para la exploración motriz y para el pensamiento divergente y creativo.

LIBRES DE EXCLUSIÓN: Los juegos cooperativos rompen con la eliminación como resultado consecuente del error. De este modo, la falta de acierto irá seguida de la oportunidad para rectificar y para buscar nuevas soluciones motrices. Nadie se verá excluido por no poseer un alto grado de competencia motriz.

LIBRES DE ELECCIÓN: Las actividades lúdicas de cooperación, están abiertas a la posibilidad de que los alumnos tomen decisiones y actúen en consonancia con sus propias elecciones, lo que redundará en beneficio del camino hacia la autonomía personal que representa el hecho educativo.

LIBRES DE AGRESIÓN: Dado que el resultado en los juegos de cooperación, se alcanza coordinando las propias acciones con las ajenas y no rivalizando en la participación lúdica, se origina un clima social en el que no tienen cabida los comportamientos agresivos y destructivos.

Todas estas características convierten a los juegos de cooperación en un importante medio para la educación global de los alumnos en edad escolar.

Y asumido el carácter no neutro de la educación, tomar partido por las actividades lúdicas cooperativas, irá unido a la opción por una Educación Física integradora, centrada en los alumnos, en todos y cada uno de los alumnos, que valore el aprendizaje en los distintos ámbitos, relacionados con el movimiento corporal, pero que no obvie el desarrollo afectivo y social y la educación en valores.

CONCLUSIONES

Después de haber realizado todos los análisis pertinentes e inherentes a los diferentes postulados teóricos que se rescataron de los diferentes autores seleccionados para la elaboración del presente trabajo investigativo, se presentan las conclusiones que se alcanzaron:

- La Educación Física, no excluye los enfoques de carácter epistémico-filosófico y que de hecho, logran reunir la definición de “ser humano” y toda la ingerencia que implica la formación de las nuevas generaciones desde el ángulo de la perfección del cuerpo.

El cuerpo es, por lo tanto, un símbolo de nuestro tiempo, pero no es una novedad que el cuerpo sea un símbolo social, tampoco es un símbolo políticamente neutro, y, desde luego, no es un símbolo unívoco.

- la institución escolar no se limita a inculcar el régimen de verdades dominante. Lo inculca también al servicio de la dominación cultural, y, en ese sentido, se configura como un mecanismo de homogeneización muy parcial, puesto que dicha resignificación de la verdad, sólo puede circunscribirse a los materiales básicos de la cultura escolar, la cual ni siquiera puede ser incorporada de forma equitativa por todos los miembros de la comunidad, dado que, con gran probabilidad, poseen percepciones y significaciones diferentes sobre tales materiales y sobre el sentido existencial que estos pueden tener según el estrato social de procedencia.
- Las evaluaciones que hasta hace poco y todavía en muchos casos siguen siendo responsabilidad exclusiva de las escuelas han tendido cada vez más a ser implementadas por organismos especializados constituidos fuera del ámbito de las instituciones educativas: se

concretan mediante alianzas entre instituciones académicas, como ocurre en el nivel superior; en otras ocasiones, es el Estado el que las crea y el que, de hecho, las dirige; o pueden estar en manos de particulares individuales, de corporaciones y/o de empresas. Que sean unas u otras no es inocuo, sino que tienen un peso doctrinario o sectorial enorme.

- El maestro es quien se cuida del cuidado del sujeto respecto a sí mismo, y quien encuentra en el amor que tiene sobre su discípulo la posibilidad de ocuparse del cuidado que el discípulo tiene por sí mismo.
- En términos de calidad, los profesores de Educación Física, no cuentan con conocimientos actualizados, su pedagogía es tradicional, y frecuentemente están desmotivados.
- Los textos y materiales de enseñanza para la Educación Física, son escasos e inadecuados.
- Es necesario desarrollar las habilidades y competencias que cada nivel de Educación Básica requiere.
- El juego cooperativo, es un bastión de trabajo didáctico para ejecutar la práctica educativa de la Educación Física.

BIBLIOGRAFÍA

- **BANTULÁ, J.** Juegos motrices cooperativos. Barcelona, Paidotribo, 1998.
- **CAVINATO, G. et al.** La paz en el juego. Morón-Sevilla: M.C.E.P., 1994.
- **CRÉVIER, R.; Bérubé.** Le plaisir de jouer. Quebec: Institut de Pleir-air Québécois, 1987.
- **GUITART, R.** 101 juegos no competitivos. Barcelona, Graó, 1990.
- **JARES, X. R.** El placer de jugar juntos. Nuevas técnicas y juegos cooperativos. Madrid. C.C.S. 1992.
- **JOHNSON, D. W.** Student-student interaction: the neglected variable in education. En: Educational Researcher nº 10. 1981.
- **M.E.C.** Cajas Rojas. Área de Educación Física. Secretaría de Estado para la Educación., 1992.
- **OMEÑACA, R. y J.V. Ruiz.** Juegos cooperativos y educación física. Barcelona: Paidotribo, 1999.
- **ORLICK, T.** Juegos y deportes cooperativos. Madrid, Popular, 1986.
- **ORLICK, T.** Libres para cooperar, libres para crear. Barcelona, Paidotribo, 1990.
- **PARLEBAS, J.** Elementos de sociología del deporte. Málaga, Unisport, 1988.
- **POLEO, A., et al.** La alternativa del juego II. Juegos y dinámicas de educación para la paz. Torrelavega, editado por los autores, 1990.

- **SLAVIN, R.** Cooperative learning theory, research and practice. Boston, Allyn and Bacon, 1990.
- **UPN.** Manual de Técnicas de Investigación Documental. México, UPN, 1980.