

SOBRE AQUELLO QUE PUEDE EDUCAR LA EDUCACION FISICA

FRANCISCO LAGARDERA OTERO

RESUMEN

Mi intención ha consistido en hacer pública una reflexión, en poder compartir toda una serie de inquietudes que tienen a la Educación Física como referente.

La dimensión epistemológica de la Educación Física se encuentra en la *ser y en su capacidad de aprender mediante experiencias contextualizadas*. Como disciplina pedagógica ofrece la posibilidad de hacer vivir a los alumnos su propia realidad en un flujo constante de emociones y sensaciones que estimulan su capacidad adaptativa, proyectiva e introyectiva. Lo cual supone una vía original, dentro del sistema educativo, para construir de forma óptima a los seres sujetos a nuestra responsabilidad, o cuanto menos, poder contribuir de forma eficaz a que esto sea posible.

ABSTRACT

My intention has been due to make public a thought to be able to share all a sequences of anxieties which have the physical education as a reference.

The epistemologic dimension of the physical education is in the being and in his capacity to learn through contexted experiences. As a pedagogic discipline, it offers the possibility of doing the pupils to live their own reality in a steady flow of emotions and feelings which stipulate their adapted, projective and introjective capacity. This one supposes an original way in the educative system to make in an optime way the being to keep down our responsibility or at least to be able to contribute to this one was possible in an affective way.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, Educación, Movimiento, Conducta Motriz, Cultura Deportiva.

KEYWORDS

Physical Education, Education, Movement, Motion Behaviour, Physical Training.

1. INTRODUCCION

Resulta muy complejo o cuanto menos arriesgado e incluso falaz, afirmar que tal o cual situación, disciplina, materia, contenido o acción educan o pueden resultar educativas. Nada educa *per se*, y al mismo tiempo, todo en la vida es susceptible de promover una situación educativa, es decir, de proporcionar experiencias o un acumulo de éstas que provoquen en el protagonista un crecimiento personal. Y esto es así porque en primera instancia el agente que protagoniza cualquier acción es el único ser capaz de vivir experimentalmente la misma, por lo que en último término será también el único capaz de extraer consecuencias o no, de modificar comportamientos o no, de seguir madurando y

creciendo o de seguir viviendo acciones reiterativas y mecanizadas sin ninguna consecuencia en la estimulación de su desarrollo personal.

La especie humana en su complejo, lento y milenario, mejor millonario, proceso evolutivo ha sido capaz de liberarse de buena parte de su servidumbre filogenética y sus conductas están cada vez menos definidas y/o dirigidas por su patrón genético, a diferencia de lo que sucede con la inmensa mayoría de especies tanto animales como vegetales, los cuales deben transmitir por vía genética, lo que implica elevados costes en su demografía, incluso a veces a costa del peligro de extinción, respuestas que tratan de decodificar el medio en el que habitan con el fin de adaptarse con garantías de supervivencia. Tal liberación se ha producido en la especie humana a costa de aumentar sensiblemente la importancia de su dotación ontogenética, lo que implica en gran medida una dependencia decisiva de los propios congéneres, básicamente de aquellos del entorno próximo, es decir, buena parte del catálogo comportamental, que el resto de especies recibe por vía hereditaria, a la especie humana le es transferido de forma individual a través de la cultura, del grupo humano al que pertenece.

Tal constatación que ha puesto en evidencia el conocimiento científico otorga radical trascendencia al proceso de educar. Cuando los agrupamientos humanos eran simples, tanto en su estructura como en su dinámica social, el proceso de socializar más que el de educar, se producía en el marco de la vida cotidiana, su realidad. Se crecía entre los demás y éstos otorgaban, a medida que la evolución personal se producía, las pautas comportamentales que el grupo y el individuo requerían en cada momento: alimentación, juegos, rituales, reproducción...; pero a medida que hemos ido conformando sociedades mucho más complejas la heterogeneidad, dispersión y abundancia de funciones a desarrollar dentro de la sociedad ha propiciado el surgimiento de trabajos y roles específicos, uno de ellos, de capital importancia, ha sido la *escolarización*, proceso por el cual a una serie de personas partícipes de una institución social, se les encomienda la misión de conformar y estimular en los miembros más jóvenes patrones de conducta, adquisición de conocimientos y vivencia de experiencias que les capaciten para desarrollar con eficiencia y utilidad para el grupo su futura vida social como miembros adultos.

Tal proceso, al dividir y parcelar progresivamente las diferentes funciones sociales, ha propiciado que la formación e integración de los individuos en la vida social, se haga a través de una institución como la escuela más preocupada por cumplir su función social, es decir, esforzarse por otorgar a los individuos diferentes tipos de capacidades con el fin de alcanzar propósitos sociales concretos, que de transmitir conocimientos y patrocinar conductas próximas a la realidad e intereses de los individuos escolarizados, fundamentalmente los provinientes de su entorno familiar. Esta descolocación o descontextualización entre los aprendizajes patrocinados por la escuela y aquellos que son producto de experiencias personales allende los muros escolares, que son a la postre los que más requiere y utiliza el individuo para vivir, pone en evidencia la necesidad de distinguir entre educación y escolarización; entre lo que es una necesidad vital del individuo y los requerimientos sociales. Como P.J. Arnold (1991) afirma: "Mientras que la educación implica la transmisión de algo en sí mismo valioso, la escolarización supone desarrollar una actividad como medio de alcanzar algo".

Tal diferenciación viene a cuento porque tratamos de la educación física, actividad escolar que manifiesta en su seno gran parte de estas contradicciones en la que se mueven las sociedades complejas. Por una parte la formalidad de arbitrar una serie de contenidos, es decir de situaciones para promover la acción educativa, que facultan en los individuos el

aprendizaje de toda una serie de conocimientos y de conductas que la sociedad establece como útiles o moralmente positivas; por otra, la constatación de que estamos tratando con unas acciones que implican directamente a la existencia humana y que estas se darán dentro y/o fuera del recinto escolar, porque así lo exige el decurso de la vida. No se trata de ir a la escuela a recibir conocimientos convenientemente sistematizados como de recibir toda una serie de estímulos que configuren y orienten la existencia misma.

¿Cómo pretender en el decurso de dos o tres horas semanales de *educación física* influir de forma óptima en el devenir de toda una serie de acciones humanas que son decisivas para el desenvolvimiento de la vida? Los profesores y profesoras responsables de esta actividad educativa se encuentran ante el complejo reto de conjugar, de la forma más equilibrada y positiva posible, el desencadenamiento de todo un amplio catálogo de acciones humanas para cuyo desarrollo el aporte genético se manifiesta suficiente, con toda una serie de pautas culturales que decantan estas acciones hacia expresiones determinadas, en ocasiones contra natura, y deben hacerlo de forma que el proyecto no sea lesivo, sino constructivo, respecto de dos tendencias: natural y cultural, que en las sociedades complejas se muestran con frecuencia enfrentados.

2. SOBRE EL TERMINO "EDUCACION FISICA"

Ha sido usual en nuestro ámbito propiciar discursos en torno a la falta de propiedad del término, aunque éste finalmente se haya consolidado internacionalmente. Se ha hablado de educación corporal, educación de la motricidad, educación del movimiento, educación por el movimiento, psicokinética, psicomotricidad..., y de tantos otros apelativos que afortunadamente, al menos desde mi óptica, no se han consolidado, o cuando menos no han desplazado al de *educación física*, que según creo responde a un universo de significación de suyo perfectamente coherente.

En España esta acepción ya es añeja, al menos que tengamos constancia documental. La primera vez que encontramos esta mención nos remite a la revista *El Gimnasio*, que se titulaba *Revista de Educación Física e Higiene*, dirigida por D. Mariano Ordax, surgida en enero de 1882; sin embargo, ya en 1830 sabemos que en París D. Francisco Amorós publica su célebre *Manual d'Education Physique, Gymnastique et Morale*, aunque hacía ya algunos años que residía en Francia y su influjo apenas se dejaba sentir en España, mientras que en Francia impulsaría un movimiento gimnástico de gran relevancia. Pero a lo largo de todo el último cuarto del siglo XIX, desde que el diputado D. Gabriel Ruiz de Apocada presentó en las Cortes el proyecto de ley para el fomento y obligatoriedad de la gimnasia, pasando por los innumerables debates, hasta la publicación de la ley el 9 de marzo de 1883 por el que se crea la Escuela Central de Gimnasia y la ingente cantidad de decretos ministeriales, apelando a la obligatoriedad o no de esta materia en la enseñanza secundaria, siempre encontramos el referente de *Gimnástica* y nunca el nombre de *Educación Física*¹. Tal constatación oficial no surgirá efecto hasta la fundación en 1930 de la *Escuela Nacional de Educación Física* dependiente de la facultad de Medicina de Madrid o años más tarde, en 1935, con la creación de *l'Institut Catalá d'Educación Física i Esport* en Barcelona.

Tal trayectoria no es gratuita, sino que responde a todo un itinerario histórico que no conviene perder de vista. Incluso en publicaciones recientes, como es el caso de P.J. Arnold (1991), se sustenta la tesis de que el término *educación física* está sujeto a gran número de contradicciones y por esto opta por diseñar un curriculum tridimensional en torno al

movimiento, en cuyo concepto cree encontrar la base epistemológica, óptica y moral de las actividades físicas y deportivas. Planteamiento al que seguidamente tendremos oportunidades de enfrentarnos. Sin embargo, conviene precisar algunas dudas terminológicas y conceptuales para que quede perfectamente definido el contenido aprehensible y de significación del término *educación física*.

Educación que proviene del latín *educare* y que a su vez está emparentado con *ducere* que significa conducir y de *edurece* que hace referencia a sacar fuera, excluir, criar; implica todo un complejo proceso que abarca la totalidad de la vida humana, a partir del cual las potencias que adornan nuestro caudal humano van emergiendo o se van cultivando a tenor del influjo y estímulos de nuestro entorno.

Cuando hacemos referencia a *educación* nos remitimos inexorablemente a este proceso, actuando, en el caso de profesores, como guías, conductores o ayudantes del mismo en aquellas personas que de un modo u otro están bajo su tutela. En el caso de la *educación física* tal apelación aparece como la mayor de las pertinencias, ya que, en modo alguno las acciones que patrocina pueden ofrecerse con garantías de aprehensión en el marco escolar exclusivamente; muy al contrario, en el decurso de la vida, aunque en las sociedades complejas esto sea más difícil, se dan las situaciones necesarias para que estas acciones puedan ser ejercitadas. No se trata pues de un adiestramiento, como sería el caso de la obtención de performances deportivas, ni de la adquisición de un conocimiento formal necesario para la vida en sociedad, como sería el caso de las abstracciones creadas por la civilización humana, la matemática o la lingüística pongamos por ejemplo, sino de estimular, encauzar o excluir de forma óptima las potencialidades motrices y corpóreas aprehensivas de los sujetos en crecimiento y formación, para que le sean útiles tanto en su proceso de crecimiento personal como en los requerimientos de la vida social, a partir de situaciones pedagógicas tanto de tipo deportivo, como lúdico o expresivo.

Lamento muchísimo que en el sistema escolar no se hable de educación matemática, educación literaria, educación cívica, educación artística, educación científica, educación tecnológica..., y se remita a un corpus de conocimiento básico, común, formal y necesario como si de un glosario impositivo se tratara, tan sólo paliado por algunas menciones a sus *didácticas* respectivas, que no remiten más que a un sofisticado catálogo de instrumentos y procedimientos para hacer más efectiva la transmisión de los saberes considerados básicos. En nuestro caso, la mención a *educación* es más una excelsa virtud que un inconcreto y difuminado etiquetaje como se le califica con excesiva frivolidad. No somos responsables los motricistas o los profesores de educación física de que las sociedades complejas hayan trivializado el concepto de *educación* y hayan elevado a la categoría de cuestión de Estado aquella parte de la educación del ser humano que se ofrece en la escuela, la *escolarización*.

Respecto al término *física* también existe una enorme confusión semántica, producto de una sociedad que basa buena parte de sus principios morales en el influjo cultural del cristianismo, de entre cuyos hermosos y edificantes mensajes, sus regentes se han empeñado durante siglos en condenar, perseguir y vituperar todo aquello que de suyo provenía de la naturaleza humana, es decir, del cuerpo y la corporalidad, excepción hecha de aquellas potencias más abstractas y sofisticadas: el pensamiento, la imaginación simbólica o la creación artística, científica y literaria siempre y cuando no se decantasen hacia postulados o manifestaciones lesivas o insinuamente heréticas al credo eclesial imperante en cada época.

La inmensa mayoría de los sabios presocráticos eran expertos en lo relativo a la *physis*, ya que tal apelación hacía referencia al principio constituyente de todo lo real, de todo aquello que se aparece o se percibe como la realidad inmanente o tangible. "Todo en el cosmos -astros, nubes, tierras, mares, plantas, animales- procede de un principio radical común, al que los primeros presocráticos darán el nombre de *physis* (la *physis* como realidad universal), que en cada cosa constituye el principio y el fundamento de su aspecto..." (P. LAÍN ENTRALGO, 1987). Los antiguos griegos distinguían con claridad meridiana entre la *physis* como principio unitario de toda realidad que aparece ante nuestros sentidos y el cuerpo (*eidós*) que es la realidad de consumo, su aspecto e identificación, en suma, su figura, incluso su representación (la escultura), y por supuesto del movimiento (*dynamis*) que entendían como una potencia natural.

La *physis* como proceso morfogenético que alumbró todo el continuo cambio de construcción y evolución del cuerpo humano, ostenta dos dimensiones de una misma realidad: por una parte la *psykhe*, como algo invisible que mueve al cuerpo, siente y piensa, por otra el *soma*, que es lo que en el hombre se mueve, se ve y se toca. La primera es un tipo de materia más sutil, como sugiere Pedro Laín (1991) o manifestada en forma de energía, como diríamos hoy en día; la segunda es un tipo de materia corpuscular. Por supuesto que esta clara distinción de matiz no tiene nada que ver con la muy posterior y artificiosa diferenciación entre materia y espíritu.

Lo físico o *física* deriva del latín *physicus*, procedente del griego *phísós*, que a su vez deriva de la voz griega *physis*, naturaleza. La *physis* es lo que de natura se hace real, lo que se aparece ante nosotros como tal, lo que es por lo tanto realidad perceptiva y tangible. Relativo al cuerpo humano, al ser humano, la *physis* hace referencia al principio natural, global y único que hace posible su existencia; compuesto por una clase de materia que se manifiesta de diferente forma: la *psykhe* y el *soma*, y que aparece ante nosotros como *eidós* y cuya potencia y manifestación expresa de la misma es el *dynamis*, movimiento.

Es a partir de su contenido etimológico que el término *educación física* se manifiesta como expresión de una actividad pedagógica que incide de forma total en la educación del ser. No resulta necesario recurrir a posibles aforismos, intermediarios o instrumentos sofisticados a semejanza de otras actividades pretendidamente pedagógicas. A pesar de algunas actitudes sectarias, la *educación física* se manifiesta como un quehacer pedagógico renovador y holístico, como más tarde tendremos oportunidad de comprobar. Las aproximaciones de algunos profesores y profesoras de educación física hacia los modus operandi de otras disciplinas escolares, no son más que manifestaciones evidentes de una impotencia que esconde la mayor de las ignorancias, y como consecuencia de ello de los infortunios para aquellos estudiantes que deben soportarlos.

3. ¿QUE SENTIDO TIENE REFLEXIONAR EN TORNO A LA REGION EPISTEMOLOGICA DE LA EDUCACION FISICA?

A pesar de lo que algunos puedan pensar no está de más reiterar nuevamente (véase a este respecto la revista APUNTS, nos. 16-17 de septiembre de 1989) que la región epistemológica de la *educación física*, como quehacer pedagógico, se encuentra ubicada entre las ciencias de la educación, siendo una disciplina que presenta unos rasgos peculiares, unos procedimientos propios y así mismo una especificidad en su acción educativa.

Si cualquier discurso epistemológico se presenta ante la irremediable e imperiosa necesidad de manifestar *qué es aquello de lo que se trata*, llámese ciencia, disciplina o actividad; en el caso de la educación física esta necesidad se ha tornado en demasiadas ocasiones angustiosa, ante el riesgo de una pérdida de identidad que ha rondado su devenir en no pocos momentos.

Ha sido ejercicio intelectual usual el intentar aferrarse a un concepto o idea como *objeto propio de estudio disciplinar* de la *educación física*, como si hallado el gran talismán todo el desideratum de prácticas, experiencias, contenidos y procedimientos estuvieran así de forma casi automática epistemológicamente justificados. Lo cierto es que el tema resulta bastante más complejo de lo que en primera instancia pudiera aparentar. Al tratarse de una praxis, y fundamentalmente, de una praxis educativa, le cuesta adaptarse a la definición de un concepto, por abstracto que sea, pero al mismo tiempo, al resultar sus procedimientos provinientes de la experiencia y no de la especulación o de la mera abstracción, caben en su discurso ingente cantidad de ideas y conceptos.

Uno de los conceptos a los que se ha recurrido con mayor insistencia ha sido el de *movimiento*. Ya traté este tema en otro lugar (F. LAGARDERA, 1989) y creo que quedó patentizado que el concepto de movimiento es más pertinente en la física o en la metafísica que no en la educación física. ¿Cómo se puede hablar de movimiento como eje epistemológico de la educación física cuando el cosmos entero es estructura dinámica, continuo movimiento? (X. ZUBIRI, 1989). El movimiento, lo dinámico, es la expresión resultante, y por lo tanto sensible, de una potencialidad de la existencia humana. De obrar epistemológicamente así, estaríamos sustentando nuestra disciplina sobre manifestaciones, sobre hechos, lo que de inmediato nos convertiría en adiestradores o perfeccionistas de estas manifestaciones, y en este caso sí que el apelativo educativo podría estar de más.

Respecto del *movimiento* han sido variados los discursos sustentados en el mismo. La tendencia más prolífica ha sido la denominada *educación del movimiento*, expresada fundamentalmente por la corriente americana *hability motors* y que en Europa ha tenido en K. Meinel (1984) uno de sus más claros exponentes. Esta corriente basa tanto su análisis como su razón epistemológica en el movimiento, en la facultad del ser humano por llevar a cabo movimientos, siendo éstos susceptibles de ser educados, es decir, mejorados en cuanto a su rendimiento y expresividad.

J.M. Cagigal hombre preclaro y profundo humanista atisbó las limitaciones de fomentar un proceso educativo de corte mecanicista y por lo tanto tremendamente parcializado, por esto dedujo que la *educación física* se constituía en una *educación por el movimiento*, es decir, que era a través de las manifestaciones motrices que el hombre se educaba y era así mismo, sistemáticamente educado.

"El objeto de la educación física es el hombre con sus posibilidades físicas de acción y expresión. El simple compuesto orgánico humano estáticamente considerado no parece objeto específico de educación física, sino más bien de la fisiología o biología. La educación física debe atender al hombre físicamente capaz y físicamente expresivo. Por consiguiente, apunta fundamentalmente, aunque no exclusivamente, al hombre en movimiento" (J.M. CAGIGAL, 1972).

J. Le Boulch conducirá a esta tendencia hacia su máxima expresión y operatividad al desarrollar su método psicocinético: "método general de educación que, como medio pedagógico, utiliza el movimiento humano en todas sus formas" (1972). La agudeza de este

autor le conduce a analizar el movimiento humano como lo que es, la expresión o manifestación de una potencialidad. Basado fundamentalmente en la experiencia de su método dedujo la necesidad de suministrar al mismo las dotes necesarias de racionalidad para la construcción de una disciplina que le otorgase coherencia y rigor. De esta forma desarrolló la *psicokinética* o ciencia del movimiento humano, la cual pone "énfasis en la necesidad de considerar al movimiento no como una forma *en sí* cuya índole se dilucida por una descripción mecánica, sino como una manifestación *significante* de la conducta del hombre: la unidad del ser sólo puede realizarse en el acto que él inventa" (J. LE BOULCH, 1978).

Tanto J.M. Cagigal como J. Le Boulch supieron apreciar la ingente potencialidad educativa de la *educación física*. Vislumbraron que a partir de la experiencias fundamentalmente motrices el ser humano podía ser construido de una forma optimizante, con un mayor y más trascendente arco de acción educativa del que disponían otras disciplinas educativas. Sin embargo, su discurso estuvo maniatado por la necesidad de proclamar la unidad del ser con el fin de vencer las resistencias de un dualismo anclado en la cultura y proclamar el carácter unitario de toda acción humana de carácter motriz. Y precisamente por esto, por decantar en la motricidad el devenir de la acción educativa su discurso se limitó a justificaciones que fuesen capaces de extrapolar la ejercitación motriz a la dimensión total del ser humano. La raíz de su impotencia radicaba en la fijación de los análisis en la manifestación perceptible del movimiento humano y no en el proceso de construcción del individuo. Si el viviente humano es una realidad total, y hoy ya no nos cabe ningún género de dudas al respecto, cualquier influencia en su conducta, sea esta motriz o no, perceptible por nuestro dispositivo sensorial o no, afectará a todo el ser. ¿Dónde radica entonces la especificidad de la educación física? Por supuesto que en los procedimientos, en las expresiones formales, pero fundamentalmente nos interesa saber cuales son de suyo los efectos educativos que opera en el agente humano la *educación física*, como diría G. Vigarello (1978) "la evaluación de su influencia".

Recientemente P.J. Arnold (1991) ha insistido en la fijación epistemológica del movimiento como fundamento disciplinar de la educación física. Para ello justifica su proceder disciplinar en torno a tres características o dimensiones del movimiento: "La primera dimensión del movimiento, *acerca de*, se interesa por el desarrollo de un conocimiento de base disciplinaria y una comprensión de las actividades físicas porque se las considera en sí mismas de interés y valor. La segunda dimensión del movimiento, *a través de*, se interesa por el empleo instrumental de las actividades físicas en la promoción de unos objetivos educativos diferentes de los propios (por ejemplo, el aprendizaje de las matemáticas) así como de otros fines deseables. La tercera dimensión del movimiento, *en*, se interesa por la iniciación de los alumnos en una familia culturalmente valorada de tareas físicas (a las que por conveniencia en términos del curriculum de la escuela se denomina colectivamente Movimiento), de modo que lleguen a *saber cómo* participar con éxito en esas tareas, interesarse por ellas y disfrutar por lo que son".

El planteamiento de Arnold, sin dejar de ser sugerente y en cierta medida original, no deja de presentar innumerables dudas, precisamente por pretender apropiarse de un concepto tan disperso y poco fiable epistemológicamente como el movimiento. "Como materia de estudio, el movimiento se interesa por los desplazamientos humanos en toda su riqueza y diversidad", es decir, se trata de una disciplina que lo mismo estudia la forma más idónea de realizar un salto de altura, de una charca o de un terraplén, cómo cavar una zanja, cómo coger de la mejor manera las almendras de un árbol, cómo transportar una pesada maleta o cómo enseñar un paso del tango. Desde esta perspectiva todo lo que se mueve en el ser humano sería objeto de este campo de estudio y aquí podrán sentirse interesadas disciplinas

como la biomecánica, la física, la fisiología, la economía, la educación física y tantas otras. Creo que aquí Arnold confunde el interés que para el conocimiento del ser humano ostenta una manifestación como el movimiento por el mínimo rigor en toda construcción disciplinar.

En la dimensión *acerca del movimiento* cabe absolutamente de todo: desde el conocimiento anatómico y fisiológico para saber sobre los mecanismos que establece el cuerpo humano para generar movimiento; la historia, sociología y antropología para saber acerca de la dimensión cultural de las expresiones motrices en el devenir de los grupos humanos (danzas, juegos, deporte); de la semiótica para saber de la naturaleza de la comunidad motriz o de la psicología para saber cuáles son los efectos del movimiento en la construcción de la personalidad. Mediante su planteamiento *A través del movimiento* Arnold identifica las acepciones más tradicionales de educación física, después de lo cual no me extraña que trate de denostar tal apelativo. El encuentra en esta dimensión una función ilustrativa o extrínseca, de tal manera que las experiencias llevadas a cabo en este campo sirven para contextualizar los conocimientos abstractos o inconexos que se ofrecen en el aula, por ejemplo los principios mecánicos (noción de palanca) o los fisiológicos (oxidación). Aquí se trata de un recurso metodológico del que pueden disponer o no, casi nunca ejercido, los profesores generalistas o bien los especialistas para contextualizar sus enseñanzas. La otra función, denominada referencial, define las acciones patrocinadas en el ámbito de la educación física como moralmente positivas: deportividad, juego limpio, ayuda, sometimiento a las reglas, expresión, gusto estético, etc., determinan todo un catálogo moral socialmente positivo; por lo que sirve para promover objetivos de escolarización tales como: socialización, buena forma, salud o el empleo saludable del tiempo libre. Lo cual sería una consecuencia moral positiva, dentro del ámbito cultural y social, de las experiencias y estímulos ofrecidos por la educación física, en cuyo planteamiento estamos de acuerdo, pero cuyos efectos rebasan con mucho esta dimensión.

Por último, la dimensión *en el movimiento*, hace referencia a toda la serie de efectos que desencadena la participación del agente en un desplazamiento, es decir, estaríamos ante un planteamiento praxiológico de la motricidad humana: el aprendizaje o la vivencia de experiencias por medio de habilidades, destrezas, recursos técnicos, recursos expresivos, etc., pero nos niega la posibilidad de conocer estos efectos, cuales son las conductas que modifica de forma óptima, que en suma decantarían la especificidad educativa de este ámbito pedagógico. Reconozco que no he leído su otra obra: *Meaning in Movement, Sport and Physical Education* (1979), a la que el autor nos remite, para saber de aquello que genera todo desplazamiento, pero en cualquier caso, planteado como está, aparece como una dimensión poco discriminativa y poco clara. Primero, porque no todo desplazamiento humano puede ser objeto y sujeto de nuestra acción educativa; segundo, porque la praxis humana en el decurso de su existencia es un continuo movimiento, aunque se trate de un desplazamiento imperceptible.

Con parecido proceder se han hilvanado discursos a partir de la idea de *cuerpo*, aunque en este caso el ámbito, al menos semántico y epistemológico, aparezca como más restringido. Se ha pasado de descubrir el cuerpo como un centro de interés más de la acción educativa a convertirlo en el centro de la misma. El cuerpo como objeto de represión, a veces feroz, en épocas de férreo control social, ha pasado a ser objeto de liberación en un momento, finales del siglo XX, de vitalidad de las libertades. En ambos casos no es más que la concreción de una realidad, un vehículo de acceso a la persona, al ser. La existencia humana se manifiesta radicalmente por constituirse en una realidad corpórea, siendo esta corporeidad una estructura sistemática, totalizadora. La realidad óptica del ser vivo

constituye un todo. Nuestro centro de atención educativa no puede ser el cuerpo, tal referencia apela de forma inmediata a la existencia de otras formas de existencia humana no corporales, y desde luego no tenemos indicios científicos de vida incorpórea o sin cuerpo. Los alumnos utilizan su cuerpo, pues no puede ser de otra forma, cuando aprenden matemáticas o llevan a cabo ejercicios de composición literaria, sin embargo su disposición corporal, su experiencia vital y sus consecuencias educativas en las sesiones de educación física se expresan a través de unas dimensiones de la corporalidad bien diferentes. La cuestión será determinar o descubrir cuáles son esas dimensiones de la existencia humana y de qué naturaleza son los aprendizajes y las consecuencias educativas que esas vivencias determinan. Pero se educa a la persona y no el cuerpo de una persona, ésta no tiene posibilidades de existir sin aquél, por lo tanto mucho menos de educarse.

Son clásicas las reflexiones de O. Gruppe (1976) en torno a las nociones de *ser cuerpo o tener cuerpo*, cuya naturaleza está más en el ámbito de la metafísica que en el de la educación física. También las apelaciones a la educación corporal, la conciencia corporal, el esquema corporal, etc., abundan en perifrasis que centran en el *cuerpo* sus intereses educativos, accediendo a partir del mismo a la totalidad de la persona. Todas estas apelaciones están huera de contenido conceptual, y lo que es peor, significan una barbaridad epistemológica ya que cualquier disciplina que se ocupe del ser humano tendrá que hacer referencia a la manifestación tangible de su humanidad, el cuerpo.

Con toda esta proliferación de acepciones, abstractas unas e ininteligibles otras, se pretende hacer referencia a esa parcela de acción *educativa específica* de la educación física, a la posibilidad de tener acceso a la persona por vía directa, a través de su piel, sin la intermediación de objetos y sujetos culturales: lenguaje, conocimientos, valores..., pero esto no deja de ser un mero eufemismo.

Por último, P. Parlebas (1981) delimita una acepción de educación física cuyo objeto formal es la acción pedagógica sobre las conductas motrices, es decir, la educación física se constituye como *la pedagogía de las conductas motrices*. La originalidad de la educación física, en cuanto que acción pedagógica, consiste en entender que las conductas motrices son un sistema de acción genuino del ser humano diferente a otro tipo de conductas, cual sería la conducta verbal. Si bien en el decurso de las conductas motrices se pueden dar manifestaciones verbales y viceversa, la naturaleza de ambos tipos de conducta responden, según el criterio de P. Parlebas, a estructuras disímiles.

Para P. Parlebas *conducta motriz* es "*la organización significativa del acto motor*" (1981), entendiéndolo como tal el conjunto de manifestaciones motrices observables de un individuo en acción. El comportamiento motor se define por lo que se percibe del exterior. El movimiento hace referencia al producto y no al agente productor. Así pues, la precariedad de estas acepciones basadas en las manifestaciones, el movimiento, exige la construcción de un concepto abstracto, creado para el análisis e interpretación de aquello que apreciamos, experimentamos u observamos. Es por esto que el concepto de conducta motriz engloba a la persona que actúa de forma unitaria, no es posible una acción parcial del ser, por lo que hace referencia a emociones, deseos, sentimientos, motivaciones..., que le ponen en relación constante y múltiple consigo mismo, con los demás y con el entorno, lo que nos descubre un universo personal especialmente rico en significación.

La noción de conducta motriz surge desde la óptica epistemológica del sujeto que actúa, que se mueve, siendo por lo tanto susceptible de ser analizada, observada y comprendida. La conducta motriz se desencadena en determinados contextos, situaciones

motrices, pudiendo ser manipuladas, sistematizadas o sugeridas por aquellas personas que pretenden optimizar los comportamientos de las personas sujetas a su responsabilidad. Este planteamiento, pese a ser especialmente sugestivo, está necesitado de la teoría pedagógica necesaria que determine cómo pueden ser analizados los comportamientos motrices durante el ejercicio docente, y sobre todo, cuáles pueden ser las vías operativas para que la influencia pedagógica se haga notar en la modificación de las conductas motrices consideradas inadecuadas. No obstante y pese a esperar esta construcción teórica requerida podemos vislumbrar que tal pretensión será a la sazón compleja. Una mínima reflexión epistemológica, aunque sea apresurada, nos indica que el objeto de estudio de esta *pedagogía de las conductas motrices* se centra en el *agente que se mueve* lo que supone una limitación inaceptable. ¿Sólo serán así analizadas, observadas y corregidas aquellas conductas que impliquen la manifestación de un movimiento? ¿Qué ocurrirá con los tiempos de espera, con los estados de relajación, con las posturas, con las ejercitaciones respiratorias, con el tacto y con el contacto con cualquier tipo de superficies..., y con tantas y tantas situaciones pedagógicas similares a partir de las cuales el profesor o profesora de educación física hace vivir a sus alumnos experiencias pedagógicas para patrocinar aprendizajes que le son específicos?

La reflexión y los estudios epistemológicos los precisamos para no decantar nuestros propósitos y objetivos, las situaciones pedagógicas por nosotros planteadas o la utilización de procedimientos diversos para la obtención eficaz de nuestras expectativas educativas, hacia aspectos parcelados en la formación de nuestros alumnos o lo que es peor, hacia ámbitos y parcelas educativas errados. Una primera aproximación nos sugiere que la educación física se ocupa de estimular y operar aprendizajes que son decisivos para la existencia humana, que afectan por lo tanto a la totalidad del ser. Otra cosa será determinar de qué naturaleza son esos aprendizajes y cómo se fijan en la conducta humana.

4. LOS APRENDIZAJES ESPECIFICOS QUE PUEDE PATROCINAR LA EDUCACION FISICA

Con frecuencia llamamos realidad a aquella parcela de los hechos o de las manifestaciones de la misma que somos capaces de reconocer mediante nuestras capacidades perceptivas e intelectivas; pero éstas son harto limitadas. Resulta necesario para comprenderla dotarnos de saberes: leyes, teorías, principios, postulados..., que nos faciliten la interpretación de las porciones que de ella se manifiestan ante nosotros.

A mí me resulta muy útil la referencia a la teoría general de los sistemas (BERTALANFFY, 1976) para entender y así poder explicar la concepción del ser humano como un sistema inteligente. Esta perspectiva permite concebir al ser humano como un sistema integrado, un ser total, correspondiendo así a su verdadera naturaleza. Cómo la estructura vital de este sistema inteligente se va integrando con su entorno, manipulándolo y así mismo viéndose afectado por el medio, de tal manera que, tanto los fenómenos que afectan a la construcción del ser humano como la serie de acciones que su existencia desencadena pueden ser explicadas y comprendidas sin parcelar aquello que de natura se nos ofrece unitariamente. No voy a describir in extenso lo que ya he dicho en otras ocasiones (1989-90) para no ser reiterativo. Si partimos de la base teórica de que un sistema inteligente se caracteriza por ser *abierto, codificativo, adaptativo, proyectivo e introyectivo* y que su *modus operandi* es la de un conjunto unitario, podemos entender que cualquier fenómeno que afecte a una parte del sistema, por parcial que esta sea, afectará al sistema en

su totalidad; pero sin embargo es posible entender que no afectarán o pondrán en marcha en igual medida los diferentes mecanismos que caracterizan al sistema como unidad.

El que un sistema sea abierto es característica de toda estructura vida, de cualquier organismo viviente, sea animal o vegetal. Implica que está en constante interacción con el entorno, intercambiando información, energía o cualquier forma de materia o manifestación de ésta. Es un proceso que se produce con la existencia misma de la vida, y a pesar de que el sistema escolar se esfuerza por ofrecer un programa de información perfectamente sistematizado, debe compartir e incluso competir con una ingente cantidad de información no reglada que, la naturaleza y, en mayor medida en el mundo de hoy, las sociedades complejas emiten sin cesar. Esta característica en vez de convertir a la escuela en una institución comprensiva, la transforma en una maquinaria selectiva, con frecuencia histriónicamente selectiva, pues pretende a toda costa imponer determinadas frecuencias comunicativas.

De esta forma podemos entender que los actos comunicativos requieren de estructuras de significación, de códigos que sirvan para intermediar en el proceso comunicativo. Esta facultad codificada requiere de señales, signos, símbolos, indicadores, etc., imprescindibles para que el sistema inteligente sea capaz de comunicarse. Hacerlo afecta a la totalidad del sistema pero estimulando y ejercitando unos mecanismos en mayor medida que otros. Esto resulta de suma importancia. Aprender una lengua, un sistema de códigos cualquiera, sea digital o analógico, o cualquier estructura simbólica, sistema de valores, leyes, etc., pone en marcha de forma automática el dispositivo codificativo del sistema inteligente. En las sociedades complejas de hoy resulta de vital importancia para conseguir una confortable existencia estimular este mecanismo. De hecho así sucede y el sistema escolar invierte la mayor parte de sus presupuestos y energías en estimular entre la población esta característica; puesto que la cultura ha desarrollado multitud de códigos que necesitan de un complejo y largo proceso de aprendizaje para poder operar con solvencia entre ellos.

El potencial adaptativo del sistema inteligente le permite mediante el mecanismo de retroacción (feed-back) autorregular su comportamiento y poder adaptarse con suficiencia y éxito a las exigencias del medio. El aporte filogenético posibilita en nuestra especie, como en todas las demás, el desarrollo de este mecanismo que resulta capital, no solo para aprender sino y fundamentalmente, para sobrevivir. En las sociedades complejas de hoy en día donde la prodigalidad cultural nos aleja de la naturaleza, este mecanismo tiene progresivamente menos oportunidades de ser estimulado, y si como afirma J. Ulmann (1982) "la educación es la acción de una cultura sobre una naturaleza", esta última se ha visto claramente dominada por aquella. Somos, que duda cabe, criaturas construidas culturalmente. La escuela ofrece pocas posibilidades al sistema inteligente para que estimule sus mecanismos de retroacción a partir de experiencias y vivencias, en donde cada cual, de forma autónoma sea capaz de tomar decisiones, aunque éstas sean erradas, pues es así como entrará en funcionamiento este mecanismo, generándose entonces los aprendizajes contextualizados, aquellos que se fijan de por vida en el sistema inteligente. La escuela tiende a plantear situaciones respecto de las cuales, de antemano, ya se conoce la solución; es decir, estimular el mecanismo adaptativo de forma convencional, estandarizada y sectaria.

Algo similar podemos afirmar respecto de la potencialidad proyectiva de nuestra especie; del mecanismo que nos permite anticiparnos (feed-before) al desencadenamiento de los fenómenos, cualquiera que sea su naturaleza, mediante la manipulación del entorno. Esta ya es una característica tan solo perteneciente a las especies más evolucionadas, que les capacita para proyectar las respuestas aprendidas mediante un proceso experimental, en

nuestro caso básicamente cultural, en el medio y así acondicionarlo para satisfacer necesidades de distinta índole.

Por último, la capacidad introyectiva del sistema inteligente es una característica específicamente humana, es la resultante de hacer suya la realidad, de ser consciente y partícipe del proceso constante de autorregulación. El ser humano mediante este proceso es capaz, mediante su inteligir, de aprehender la realidad, de sentirse partícipe de su existencia en el mundo. Pero lo que interesa destacar es que todos estos procesos se desencadenan en un todo unitario, en donde la unidad no entiende de parcelas, pero sí que la sobredosis o la falta de estímulos de estos mecanismos afectarán así mismo a todo el sistema. Esta concepción explica así, de forma coherente, por qué las conductas se manifiestan previas a la toma de conciencia, y no al contrario, que ha sido la forma habitual de estimular los aprendizajes en el marco escolar.

Si en la clase de educación física está presente y actúa todo el ser, referida esta expresión a todos y cada uno de los alumnos, lo mismo ocurre cuando su presencia es partícipe de la clase de matemáticas, de latín o de francés. ¿De qué naturaleza son pues las diferencias? La explicación, desde el punto de vista sistémico, nos indica que mientras la inmensa mayoría de aprendizajes escolares son patrocinados a expensas de estimular el mecanismo adaptativo, siendo estos códigos cada vez más abundantes y complejos en las sociedades de hoy; la clase de educación física puede proporcionar la posibilidad de aprender a partir de situaciones experimentales que estimulan los mecanismos adaptativos en situaciones imprevistas y proyectivos del sistema inteligente. No se trata tanto de que sea su ámbito exclusivo, sino que la naturaleza de las prestaciones humanas que pone en juego requieren poner mayor énfasis en estos mecanismos; mientras que enseñanzas de otra naturaleza solicitan básicamente de estímulos del mecanismo codificado o de adaptaciones comportamentales altamente estandarizadas.

Esto explica que muchos y buenos pedagogos, guiados por su intuición o la observación pausada de la naturaleza humana, hagan loables esfuerzos por transformar en más activas sus enseñanzas. ¿Qué quiere esto decir? Pues ni más ni menos que dejar actuar a los alumnos, darles la posibilidad de equivocarse, de manipular la realidad, de descubrirla experimentalmente..., estimular en ellos su potencial adaptativo y proyectivo ubicándoles en un medio abierto y franco para que sean capaces de descubrir por sí mismos la naturaleza de los fenómenos, de sus posibilidades, de sus limitaciones. Este dispositivo que buscan con afán algunos enseñantes lo tienen ya de salida los profesores y profesoras de educación física. Que lo aprovechan o lo dilapidan lastimosamente depende en gran medida de su formación y sensibilidad.

De lo dicho hasta aquí no se deduce que las situaciones de enseñanza-aprendizaje que faculta o puede proporcionar la clase de educación física, estén exclusivamente basadas en el estímulo de los mecanismos adaptativo y proyectivo; sino que puede llegar a desarrollarlos a poco que el enseñante sea capaz. Pero es que además, las enseñanzas que puede llegar a proporcionar basadas en el estímulo de los mecanismos codificativo son de tal sencillez decodificativa (la cultura deportiva, el simple sistema de reglas de un juego espontáneo, la expresión de un movimiento con significación acordada previamente, etc.) que permiten dedicar la mayor parte del tiempo escolar a la experimentación. Intentaré seguidamente ser más explícito en este punto.

5. DE LAS ENSEÑANZAS CONTEXTUALIZADAS A LAS QUE, POR SU NATURALEZA, PUEDE RECURRIR LA EDUCACION FISICA

En el seno de las sociedades tribales los miembros más jóvenes crecen y se desarrollan como adultos obteniendo del grupo la mayor parte de las referencias necesarias para que su integración se efectúe sin trabas. Los niños llevan a cabo actividades experimentales que les dotan de habilidades para desenvolverse con eficacia en sus vidas de adultos: pescan, cazan, fabrican utensilios toscos, bailan, juegan, etc. utilizando siempre referentes del grupo humano al que pertenecen y lo hacen en el mismo hábitat en donde, en circunstancias normales, discurrirán sus vidas de adultos. Cuando las enseñanzas que se asumen por transmisión o autoexploración se llevan a cabo en el mismo contexto en donde se vive, utilizando recursos y utensilios que son inmediatos, que están in situ, podemos afirmar que éstas remiten a la vida misma, por lo que entendemos que son enseñanzas contextualizadas.

Incluso las enseñanzas más artificiosas como los productos culturales, se presentan ante los sujetos como parte esencial de su vida cotidiana. El lenguaje oral, rituales de diverso signo y cualquier tipo de simbología se presentan en un marco donde todo es coherente junto a la vida misma. Se aprende viviendo. Cuando así sucede nos encontramos ante enseñanzas contextualizadas.

En las sociedades complejas la producción cultural es tan abigarrada y abundante, se vive en un contexto tan artificialmente construido, que los individuos jóvenes no pueden en el decurso de su evolución hacia la vida adulta aprender las referencias culturales mínimamente necesarias para integrarse con garantías de éxito en el mundo de los adultos. Surge así la necesidad de la escolarización con el fin de que el edificio escolar y sus gestores, los profesores, sean capaces de dotar a los individuos jóvenes de aquellas referencias culturales que el medio natural, la familia, no está en condiciones de ofrecer. De esta forma surgen las enseñanzas descontextualizadas. Pues a pesar de los esfuerzos de muchos pedagogos y de los recursos tecnológicos con que hoy cuenta la escuela, todo proceso de enseñanza que no implique la acción vital del individuo, que obligue a este a hacer abstracciones de la realidad, estará mediatizado por un contexto simbólico, aparente, es decir, será un proceso descontextualizado.

Si la educación física pretende alcanzar un estatus digno como quehacer pedagógico en el marco de las ciencias de la educación, en el operar sistemático de la institución escolar, debe hacerlo explotando su propia naturaleza: *su capacidad por ofrecer enseñanzas contextualizadas*. Con esto no se conseguirá tan solo una dignificación corporativa, de suyo importante pero no decisiva, sino que su quehacer tendrá un significado real en la vida de las personas sujetas a su influjo. Hacerlo así, partiendo del contexto vital de los alumnos, implica también la posibilidad real de participar en la transformación de los valores culturales imperantes, o como asevera J. Ulmann (1982) "haciendo evolucionar el sistema ideológico dominante". Puesto que se trata de proporcionar experiencias en la acción se estimulan los mecanismos adaptativos y proyectivos del sistema, proporcionando vivencias únicas, sugestivas y así mismo sugerencias, en el sentido de que pueden descubrir aspectos de la realidad (emociones, sentimientos, deseos, afectos...) que son en las sociedades de hoy escondidos o manipulados como objetos culturales.

La naturaleza de las experiencias pedagógicas que es capaz de gestionar la educación física; y digo de que *es capaz* puesto que se trata de una potencia que puede o no puede llevarse a cabo, dependiendo siempre de la capacitación del enseñante responsable; radica en

que pueden enseñar y educar, lo que no siempre está al alcance de cualquier disciplina pedagógica. La potencialidad de las enseñanzas contextualizadas consiste en que fácilmente rebasan este marco institucional y se transforman en experiencias educativas. Pues bien, según mi criterio personal, y en función del análisis expuesto, estas situaciones contextualizadas las puede articular la *educación física*, en torno a los siguientes puntos de interés pedagógico:

5.1. Experiencias en las que el cuerpo constituye la primera y casi única realidad

Son aquellas que tratan de plantear situaciones pedagógicas donde el protagonismo reside en la acción que desencadenan los alumnos en sí mismos y por sí mismos. Andar, correr, saltar, gatear, tocar, mirar, palpar..., constituyen todo un catálogo de acciones humanas en su propia naturaleza, pero he aquí que las sociedades complejas las han desvirtuado por mor de envoltorios culturales; las han desnaturalizado.

Podemos encontrar docenas de situaciones de este tipo. Por ejemplo *respirar*, que constituye un acto sustancial para la existencia de la vida. La respiración por ser un acto vital se ha convertido por mor de los valores y las crispaciones de la sociedad actual en un acto reflejo desnaturalizado. Caer en cuenta de la respiración mediante situaciones pedagógicas experimentales supone convertir un acto reflejo en una acción sensitiva, en una experiencia única. *Andar* que es un acto locomotor se transforma en una acción de suyo humana cuando se experimenta sensitivamente. Con frecuencia pensamos que los zapatos, los vestidos y otros muchos utensilios y artilugios han desnaturalizado el *andar*, pero si bien esto es cierto, no es sólo así como la cultura ha desnaturalizado esta acción. Andar, como respirar, correr o palpar son acciones que se han culturizado en grado sumo. Con frecuencia pensamos que determinada postura es producto de un mal hábito o de una inadecuada adaptación, pero esto no es más que la manifestación de un conflicto personal; de un proceso evolutivo desnaturalizado, en donde la represión de las emociones, la frustración de los deseos malogrados o la falta de estímulos han dejado en el cuerpo su huella. El cuerpo nunca miente. Nos quejamos, y con razón, de que dos o tres horas semanales de educación física son una mínima expresión para ocuparse del cuerpo, cuando este está presente en todas las horas, minutos y segundos de la existencia humana. Pero esto no deja de ser un sofisma, aunque aparentemente sea un perfecto enunciado. Vivimos en una sociedad que sublima el cuerpo como objeto de consumo, pero que de hecho vive de espaldas respecto de la sustantividad corporal. Dos horas semanales es mucho tiempo para vivir experiencias cuya referencia sea el propio cuerpo, para prestar atención a nuestra realidad corporal. Nos acordamos de nuestro cuerpo cuando sentimos dolor, nos sentimos enfermos, cuando un brazo o una pierna se nos duerme al adoptar una postura inadecuada, cuando observamos otros cuerpos y nos comparamos..., pero son lapsus puntuales. En el decurso de la vida diaria en las sociedades complejas de hoy, cuando los trabajos manuales y de exigencias energéticas intensas están siendo sustituidos por la tecnología y el cuerpo abrigado en multitud de envoltorios culturales, el cuerpo es una referencia obvia y por lo tanto olvidada. Existen pocos estímulos que nos hagan caer en cuenta de nuestra realidad corporal, para prestarle la atención debida, para dialogar experimentalmente con él, para explorarlo. Es más, miles de personas se aterran ante esta experiencia que es solitaria de propia natura.

Esta dimensión de la educación física, tan simple y al alcance de cualquier pedagogo sensible, se torna oscura, olvidada y cuando no tenebrosa. ¿Por qué? Porque se trata de

patrocinan experiencias, en donde se requieren de pocos intermediarios culturales y fundamentalmente donde el enseñante también debe enfrentarse a su propia historia personal. Y esto representa una situación poco controlada o descontrolada, cuando el enseñante no es en sí mismo una persona en armonía con su propia realidad corpórea. Para ser capaz de crear situaciones experimentales no es suficiente con sugerirlas verbalmente; o el enseñante se implica como uno más en la experiencia o se trata de un enseñante que ha vivido éstas con anterioridad y es entonces capaz de comunicarse con sus alumnos sin apenas la mediación de la palabra.

Andar, correr, saltar, respirar, tocar, automasajearse, relajarse, experimentar posturas, bailar, mirar, observar, prestarse atención..., pueden significar experiencias únicas tremendamente sugestivas. Y está en la voluntad y en la capacidad del profesor o profesora de educación física hacerlo posible, porque como no se trata de aprender habilidades, destrezas o tecnicismos sofisticados; estos en todo caso podrán aparecer mucho tiempo después; sino de vivir *experiencias*, a los alumnos se les ofrece una vía para que sean capaces, en cualquier momento y circunstancia de su vida, de recordarlas, de ejercitarlas, de vivirlas de nuevo, pues se trata de un ejercicio de la voluntad, y esta es dúctil y diestra cuando existe el estímulo que recuerda aquellas experiencias que se han vivido positivamente. Es por esto que invito a los profesores y profesoras de educación física a que se esfuercen por ejercitarse en esta elemental praxis, mas que en comprender la dimensión de mis palabras. Solo así serán capaces algún día de proporcionar estas vivencias a sus alumnos.

5.2. Experiencias que posibilitan una transición armónica entre cultura y natura

Representan todo el flujo de situaciones presididas por la acción de jugar.

La acción de jugar sintetiza como ningún otro comportamiento humano la transacción de nuestra especie de una acción filogenéticamente constituida a otra culturalmente construida, ontogenéticamente otorgada.

El vocablo *juego* nos remite a un decurso de acciones que se manifiestan de modo aleatorio, flexible y fundamentalmente exploratorio. K. Lorenz tuvo oportunidad de comprobar que jugar significaba un acción exploratoria que surgía de modo natural en el comportamiento de los mamíferos superiores durante los primeros meses y años de vida. La acción de jugar proporciona la experiencia y el conocimiento necesario para la supervivencia, fundamentalmente en aquellas especies, como la nuestra, que no poseen un firme modelo innato de comportamiento, como es el caso de especies menos evolucionadas.

Como afirma Branko Bokun (1987): "el juego llegó a ser el principal instrumento de supervivencia de nuestros ancestros, su única especialización. El juego ayudó al hombre a inventar instrumentos útiles. Las herramientas pudieron haber sido creadas a partir de juguetes. El homo ludens precedió al fomo faber". La observación sistemática de nuestros parientes más próximos en el proceso evolutivo, nos indica que jugar es la primera acción propiamente exploratoria que observamos en su comportamiento. Es a partir de este conocimiento que cabe entender las palabras de J. Huizinga (1972): "La competición y la exhibición no surgen, pues, de la cultura como sus diversiones, sino que, más bien, la preceden... la cultura surge en forma de juego, que la cultura, al principio, se juega".

Proporcionar experiencias donde jugar se convierta en una acción fundamentalmente libre, espontánea y exploratoria significa contextualizar vivencias de suyo humanas, que estimulan por lo tanto al descubrimiento de aquél conocimiento requerido para la supervivencia. No resulta gratuito comprobar como los niños y los jóvenes se entregan con pródiga energía a la acción de jugar, esté ésta patrocinada o no por los adultos.

De los juegos más libres y espontáneos, a partir de los cuales es posible ofrecer a los alumnos la inmensa mayoría de los denominados *contenidos* de la educación física, podemos pasar, en una transición equilibrada, a aquellos juegos más sofisticados por la tradición cultura y la costumbre. Tenemos la inmensa fortuna de contar con un recurso de naturaleza contextual que nos permite adentrarnos en el mundo sofisticado de la cultura de forma armónica, tierna, positiva; sin traumas ni sobresaltos; y al mismo tiempo hacer posible los cambios optimizantes en nuestros alumnos, en nuestra cultura, en la modificación de la ideología dominante. ¿Por qué dilapidar este maravillosos capital? También invitaría desde aquí a los enseñantes a que cultivaran su espíritu lúdico, a que jueguen con fruición.

5.3. Escolarización y socialización: los valores de la cultura

No podemos obviar que en las sociedades complejas la dimensión humana es fundamentalmente un envoltorio cultural. Así lo tienen en cuenta la inmensa mayoría de disciplinas pedagógicas y del mismo modo está presente en la educación física.

La sociedad actual ha llegado hasta aquí a partir de un largo y complejo proceso de civilización. Este ha permitido que el régimen de convivencia social haya sido progresivamente menos violento, menos agresivo; mediante la represión paulatina de los impulsos violentos y su regulación y control mediante los aparatos del Estado, que ejercen en régimen de monopolio la utilización de la violencia. La familia primero y la escuela después, han sido las instituciones encargadas de difundir y fijar en las pautas comportamentales de los ciudadanos hábitos más pacíficos y tolerantes de convivencia. De este modo y de forma progresiva, el umbral de tolerancia social ante la violencia ha ido disminuyendo.

Uno de los fenómenos que ha jugado un papel determinante en la divulgación y popularización de estos hábitos mucho más pacíficos que los de antaño violentos, ha sido el *deporte*. Surgido a finales del siglo XVIII en el marco de las sociedades industriales, ha regulado en poco menos de un siglo, una de las actividades emblemáticas de la vida cotidiana: los pasatiempos.

Pero nos encontramos en una situación en donde la dinámica social ha propiciado la posibilidad de que grandes masas de población accedan al disfrute de tiempo libre, y en su ocupación el *deporte*, como praxis y sobre todo como espectáculo, se ha convertido en un fenómeno de primer orden.

Tal penetración social ha convertido a la cultura deportiva (programa integrado de comportamiento que incluye valores, símbolos y rituales) en un código perfectamente inteligible y cuando no perfectamente asumido, por todos los alumnos que hoy podamos tener bajo nuestra responsabilidad pedagógica. Esto convierte a la clase de educación física, cuando patrocina acciones deportivas, en un dispositivo cultural que estimulando el mecanismo codificado del sistema inteligente lo hace en clara situación de ventaja, respecto

del resto de disciplinas pedagógicas, ya que los alumnos son, en su inmensa mayoría, perfectamente conocedores de su sistema de codificación simbólica.

Tal situación nos sitúa en una posición de privilegio respecto del proceso de socialización que toda institución escolar, por prescripción social, debe intentar llevar a cabo. Pero este privilegio es así mismo una responsabilidad, en cuanto que la función de escolarización es socializar y no intentar convertir a los alumnos en deportistas destacados. Como tampoco es función de las matemáticas convertir a sus alumnos en Einstein en potencia o la de literatura en pequeños Cervantes.

6. UNA POSTRERA REFLEXION

Las personas que hayan sido lo suficientemente pacientes para haber llegado a este momento de la lectura, es posible tengan una frustrante sensación de vacío. Creo que es un ejercicio de honradez comunicarles que las *pócimas mágicas* no existen, y si algún día se encuentran con alguna, les aconsejo que desconfíen de ellas. Mi intención ha consistido en hacer pública una reflexión, en poder compartir toda una serie de inquietudes que tienen a la *educación física* como referente, y en este sentido, quiere significar una invitación al debate y el intercambio de experiencias, pues es a partir de éstas que será posible la construcción personal. Pero que en última instancia, por académico y pueril que parezca, el discurso epistemológico no es que sea inacabado, sino lo más trascendente, resulta inevitablemente necesario con el fin de que no cometamos la atrocidad de desvirtuar nuestra función, de descapitalizarnos.

La dimensión epistemológica de la educación física se encuentra en el *ser y en su capacidad de aprender mediante experiencias contextuales*. Como disciplina pedagógica ofrece la posibilidad de hacer vivir a los alumnos su propia realidad en un flujo constante de emociones y sensaciones que estimulan su capacidad adaptativa, proyectiva e introyectiva. Lo cual supone una vía original, dentro del sistema educativo, para construir de forma óptima a los seres sujetos a nuestra responsabilidad, o cuanto menos poder contribuir de forma eficaz a que esto sea posible.

Hoy sabemos que el sistema inteligente opera de forma global, necesita de la acción para sustraer información y así poder modificar conductas. Posibilitar experiencias que estimulen los mecanismos de autorregulación es tarea irrenunciable si pretendemos que el sistema inteligente evolucione de forma optimizante. Las situaciones pedagógicas que plantee la educación física deben tener muy presente esta constante, que es a la postre la esencia epistemológica de su propia existencia. No entenderlo así no sólo puede poner en peligro nuestro frágil estatus pedagógico, sino lo peor, significaría una dilapidación irresponsable de nuestras posibilidades educativas; un pecado de lesa humanidad.

NOTAS

1 Aquellos lectores que estén interesados por estas cuestiones socio-históricas pueden consultar mi tesis: *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. Universidad de Barcelona, 1990. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNOLD, P.J. (1991): *Educación física, movimiento y curriculum*. Morata, Madrid.
- BERTALANFFY, L. (1976): *Teoría general de los sistemas*. F.C.E., México.
- BOKUN, B. (1987): *El humor como terapia*. Tusquets, Barcelona.
- CAGIGAL, J.M. (1972): *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Ed. Nacional, Madrid.
- GRUPEE, O. (1976): *Teoría pedagógica de la educación física*. INEF, Madrid.
- HUIZINGA, J. (1972): *Homo ludens*. Alianza-Emecé, Madrid.
- LAGARDERA, F. (1989): "Educación física sistémica: hacia una enseñanza contextualizada". En *APUNTS d'educació física i esports*, nos. 16/17. INEFC, Barcelona.
- LAGARDERA, F. (1990): "La educación física en la enseñanza secundaria obligatoria". En *Informes*, no. 31. ICE de la Universidad de Zaragoza.
- LAIN ENTRALGO, P. (1987): *El cuerpo humano. Oriente y Grecia Antigua*. Espasa Calpe, Madrid.
- LAIN ENTRALGO, P. (1991): *Cuerpo y alma*. Espasa Calpe, Madrid.
- LE BOULCH, J. (1978): *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Paidós, Buenos Aires.
- MEINEL, K. y otros (1984): *Teoría del movimiento*. Società Stampa Sportiva, Roma.
- PARLEBAS, P. (1981): *Contribution à un lexique commenté en science de l'action motrice*. INSEP, Paris.
- ULMANN, J. (1982): *De la gymnastique aux sports modernes*. Vrin, Paris.
- VIGARELLO, G. (1978): "Une épistémologie... c'est à dire". En *Reveu EPS*, no. 151, París.
- ZUBIRI, X. (1989): *Estructura dinámica de la realidad*. Alianza, Madrid.