

MINISTERIO DE
educación

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA



VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 10

Educación Física y Deportes

**Elementos para repensar la Educación
Física en el marco del Modelo Educativo
Sociocomunitario Productivo**

(Educación Regular)

Documento de Trabajo



© De la presente edición:

Colección:

CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 10

Educación Física y Deportes

Elementos para repensar la Educación Física en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Documento de Trabajo - Segunda Edición

Coordinación:

Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional

Viceministerio de Educación Regular

Dirección General de Formación de Maestros

Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional

Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingüe

Redacción y Dirección:

Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:

Ministerio de Educación (2016). *Unidad de Formación Nro. 10 “Elementos para repensar la Educación Física en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo”*.

Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA

Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

Índice

Presentación	3
Introducción	5
Objetivo Holístico de la Unidad de Formación.....	6
Criterios de evaluación.....	7
Uso de lenguas originarias	7
MOMENTO 1. Sesión Presencial	9
TEMA 1. La dimensión política de la Educación Física	9
Preguntas problematizadoras	9
TEMA 2. Modernidad, cuerpo y disciplinamiento.....	17
Preguntas problematizadoras	17
TEMA 3. Educación Física y juegos cooperativos para su desarrollo en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo	25
Preguntas problematizadoras	25
MOMENTO 2. Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa	33
I. Actividad de Autoformación	34
II. Actividad de Formación Comunitaria.....	75
III. Actividad de Concreción Educativa	76
MOMENTO 3. Sesión Presencial de Socialización	82
Producto de la Unidad de Formación	82







Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concrete el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- ✿ “Formación Descolonizadora”, que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema



educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales, la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- ✿ “Formación Productiva”, orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- ✿ “Formación Comunitaria”, como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- ✿ “Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe”, que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

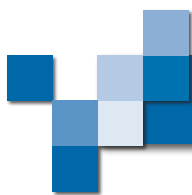
Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- ◆ Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- ◆ Los contenidos curriculares mínimos.
- ◆ Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN





Introducción

A partir de la presente Unidad de Formación se trabajan aspectos más concretos que orientan la aplicación del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, a través del desarrollo de los elementos curriculares en las Áreas de Saberes y Conocimientos bajo la perspectiva del sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos.

En ese sentido, la Unidad de Formación está orientada a continuar con el desarrollo de los elementos curriculares del Modelo Educativo relacionados al enfoque de las Áreas. Con esta finalidad, el abordaje de los conocimientos se enmarca en la metodología desarrollada en las anteriores Unidades de Formación que parte de la problematización, en este caso, del Área de saberes y conocimientos y de la propia práctica y experiencia educativa de la maestra y maestro participante; el momento de la problematización esta complementado con lecturas de trabajo propuestas en cada uno de los temas (estas lecturas tienen que ser abordadas de manera crítica y reflexiva pues son instrumentos que permiten a la maestra y maestro participante generar su propia reflexión, propuestas y conclusiones, a partir de su experiencia).

Con base en estas orientaciones, las Unidades de Formación de las Áreas de Saberes y Conocimientos están organizadas en tres temas; en cada tema se abordan determinados conocimientos o contenidos del Área que se desarrollan de acuerdo a las orientaciones realizadas en el párrafo anterior. Además la presente Unidad de Formación plantea las orientaciones de trabajo para los momentos de la Sesión Presencial (8 horas), Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) en sus actividades de Formación Comunitaria, Autoformación, Concreción Educativa; Sesión Presencial de Socialización (4 horas) y el Producto.

Si bien las Facilitadoras y Facilitadores poseen formación en alguna especialidad y nivel (primaria, secundaria o inicial), deben abordar su trabajo de manera general; por ello, deben conocer el sentido y la estructura de la Unidad de Formación de manera que guíen y orienten adecuadamente la realización de las actividades de la presente Unidad de Formación.

Al inicio de la Sesión Presencial de 8 horas, al presentar la Unidad de Formación, la o el Facilitador debe explicar con claridad lo siguiente:

1. La importancia de trabajar a través de la problematización de las Áreas y nuestra práctica educativa.



2. El sentido crítico con que debe abordarse las lecturas de trabajo a partir de la problematización del texto de lectura en función de las preguntas propuestas.
3. Las áreas de saberes y conocimientos tienen que trabajarse de modo articulado respondiendo al sentido de los Campos y al enfoque del MESCP.

La problematización de las Áreas se trabajará a través de preguntas problematizadoras y otras actividades relacionadas a la práctica educativa de la o el maestro; problematización de los contenidos del área para su apropiación crítica; problematización de los contenidos de las áreas en función de su vínculo con la realidad. Esta forma de abordar los conocimientos o contenidos de las áreas de saberes y conocimientos debe dar lugar al debate, reflexión y discusión sobre los temas planteados en el desarrollo de la Unidad de Formación y plasmarse en la práctica educativa de maestras y maestros en el desarrollo de las clases con las y los estudiantes.

Es necesario profundizar y problematizar las áreas y sus contenidos desde su articulación con las otras áreas de saberes y conocimientos; por ello se plantean actividades que se orientan a esta articulación en el Momento 2 de Concreción Educativa.

Las lecturas de trabajo propuestas deben ser abordadas de manera crítica; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben apoyar en la profundización del debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino, son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros arranquen el debate y profundicen el análisis de los temas abordados.

Como se ha indicado en párrafos anteriores estas lecturas deben ser cotejadas con nuestras propias prácticas y experiencias para generar conclusiones, explicaciones e interpretaciones de los temas abordados.

Con base a estas explicaciones e indicaciones metodológicas se iniciará con el desarrollo de la presente Unidad de Formación.

En la Sesión Presencial de 8 horas las maestras y maestros participantes trabajarán organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas), será importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa y en Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad se organizará por Áreas de Saberes y Conocimientos o por las CPTes, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Objetivo Holístico de la Unidad de Formación

Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos o conocimientos la Educación Física en la formación integral del ser humano, mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores, promoviendo la cooperación y respeto mutuo, para producir nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a la transformación de la educación.



Criterios de evaluación

SABER: *Profundizamos en la comprensión y apropiación crítica de los contenidos del Área de Educación Física y Deportes.*

- ◆ Relación de los contenidos con los diferentes aspectos de la realidad.
- ◆ Explicación de los temas desde diferentes puntos de vista.
- ◆ Utilización de conceptos y categorías de los temas tratados en el análisis y reflexión de los diferentes temas.

HACER: *Mediante la problematización de nuestras experiencias y prácticas educativas cotejando con lecturas de diferentes autores.*

- ◆ Reflexión crítica sobre su práctica educativa.
- ◆ Comparación de las formas de enseñanza tradicionales y las formas de enseñanza emergentes del MESCP. Y las lecturas realizadas.
- ◆ Recuperación crítica de su experiencia como maestra o maestro.

SER: *Promoviendo la cooperación y respeto mutuo.*

- ◆ Colaboración entre participantes.
- ◆ Respeto a la opinión de las y los demás participantes.

DECIDIR: *Para producir nuestras propias conclusiones o teorías que contribuyan a la transformación de la educación.*

- ◆ Producción de conclusiones emergentes de la confrontación de la experiencia propia y las lecturas realizadas.
- ◆ Explicación adecuada de las realidades educativas practicadas de forma tradicional.

Uso de lenguas originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación. De acuerdo al contexto lingüístico se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.





Momento 1

Sesión Presencial (8 horas)

En esta sesión, las y los maestros participantes trabajan organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos y realizan las siguientes actividades.

TEMA 1: La dimensión política de la Educación Física

Preguntas problematizadoras

Las preguntas que tenemos a continuación nos deben ayudar a reflexionar sobre los temas tratados en cada una de ellas:

¿Con qué objetivo realizamos las actividades de nuestra Área (Educación Física)?

¿Qué metodología aplicamos para desarrollar actividades físicas y deportivas?



¿Bajo qué criterios elegimos la actividad física o el deporte que van a trabajar las y los estudiantes?

¿Cuál es el referente (el modelo ideal) de ser humano en el que se ha desarrollado la educación física que hemos aprendido?

Lectura de trabajo 1

Deporte-cultura-cuerpo (el deporte como configurador de «cultura física»)

José Ignacio Barbero Gonzales

«Ay, ayayay, qué trabajos nos manda el Señor”, con el resuello exhausto, las venas del cuello hinchadas, pálidos o morados del esfuerzo, breándose día a día en el gimnasio y en las pistas, entrenando, entrenando, para batir su propia marca, para superarse, para estar en forma, para...»

(Agustín García Calvo)

El deporte, se dice con frecuencia, se ha convertido en uno de los temas centrales de la cultura (popular) contemporánea. Si alguien lo duda, puede convencerse intentando evaluar, por ejem-





plo, los ríos de tinta consumidos por la prensa deportiva, el número de espectadores habituales (sistemáticos), las sumas de dinero manejadas, los proyectos político-económicos que lo toman como pretexto, y su poder para atraer voluntades, aunar esfuerzos, construir identidades y ocupar las mentes con preocupaciones.

Este artículo trata de las relaciones entre el deporte y el cuerpo o, mejor, de las formas en que los modelos deportivos generan y condicionan cultura en torno al cuerpo, es decir, en torno a sus usos, a las inversiones en alimentación, cosmética, vestimenta o gimnástica, en torno al tipo de técnicas y prácticas corporales que la gente realiza, incluido el propio lenguaje.

I. La primera dificultad que uno se encuentra al escribir sobre deporte reside en el propio significado del término. El uso y significado popular de este vocablo es muy difuso y polivalente. Cualquier patada a un balón o carrera en pantalón corto es automáticamente identificada y referida como deporte, fútbol o atletismo. El sentido común y la retórica oficial son, por lo general, bastante engañosos.

El vocablo deporte se utiliza en este artículo en un sentido mucho más estricto, se emplea como un «término técnico», que diría Elias (1986, 165), aplicado a «uno de los grandes inventos sociales que los seres humanos han creado sin ningún plan de hacerlo»: el conjunto de redes institucionales que promueve e impone unas formas de pasatiempo y unas filosofías de divertimento muy particulares, y que se generó o inventó fundamentalmente en el contexto industrial-urbano de la segunda mitad del siglo pasado en torno a una serie de preocupaciones relativas a la salud, la moral y el orden público.

El escaparate y fuerza motriz de este complejo «dispositivo de lo deportivo» es el conjunto de prácticas llamadas de élite, ese espectáculo piramidal, jerárquica y burocráticamente distribuido, que se apoya, a la vez que alimenta y administra, en la filosofía del «citius, altius, fortius». Desde este escaparate, y mediante procesos que no son necesariamente uniformes, se legitima y universaliza la ortopedia corporal, se confiere valor prometeico a una determinada cultura física.

II. Una propuesta muy elemental para iniciar un análisis sobre los efectos evangelizadores de los modelos deportivos consistiría en formular preguntas como las siguientes:

¿Qué usos y técnicas corporales son los más manifiestamente visibles?

¿Qué modalidad de espectáculo corporal es la más frecuente?

¿Qué prácticas corporales suelen ser justificadas y promovidas por argumentos e instituciones de la más diversa índole?

¿Qué conjunto de actividades físicas mueve y genera mayores sumas de dinero?

¿Qué tipo de cultura física es la que se enseña con mayor asiduidad y constancia, incluso dentro de la educación formal?



Todas las respuestas conducen inevitablemente hacia el deporte o, por extensión, hacia la trampa lingüística de lo físico-deportivo, recreativo-deportivo o higiénico-deportivo.

Por tanto, no es exagerado afirmar que, dentro del conjunto de prácticas y filosofías que intervienen o regulan lo corporal, el deporte desempeña en nuestras sociedades un papel abrumadoramente hegemónico en la creación y difusión de «cultura física». En su nombre puede hoy hacerse casi todo.

Históricamente, el cuerpo es el lugar en el que siempre han confluido, coexistido y dejado su huella distintos tipos de cuidados e iniciativas construidas por diferentes grupos, saberes e instituciones. Médicos, filósofos, militares, pedagogos, psicólogos, políticos, pensadores y moralistas en general han ido aportando su granito de arena, han ido tejiendo punto tras punto una red social de cultura física.

Una peculiaridad del deporte estriba en que en él parecen haberse conjugado perfectamente las más variadas preocupaciones y justificaciones de la mayoría de los bienpensantes de modo que, como dice Bourdieu (1978), muy distintas instituciones y saberes compitieron en el pasado y compiten hoy entre sí en su promoción.

De esta forma, el deporte vale (positiva y negativamente, como educación y como antídoto) para casi todo: forma el carácter o enseña espíritu de sacrificio del mismo modo que actúa contra la droga y la delincuencia; contribuye al desarrollo de la personalidad de los individuos en igual medida que funciona como medicina preventiva. No es extraño, pues, observar a ingenieros sociales de diversa índole (curas, alcaldes, parlamentarios, sindicalistas, empresarios, sanitarios, carceleros, gerentes de fundaciones, etc.) cantar sus alabanzas.

En este sentido, el deporte (y el conjunto de saberes que lo justifican y ensalzan) se ha transformado en el más importante centro de transmisión y enseñanza (formal o informal, según los casos) de tratamiento corporal, en el principal definidor de la práctica social del cuerpo. Esto quiere decir que el hábito de un determinado tipo de ejercicio se ha extendido de tal forma por el tejido social, se ha asentado tan fuertemente en el sentido común, que se ha «naturalizado». En otras palabras, se ha olvidado el carácter social de su razón de ser y se han limitado las condiciones de posibilidad de los planteamientos críticos que, si existen, son catalogados como «desviaciones».

En la medida en que lo deportivo se asienta hegemónicamente, se convierte en uno de los agentes de socialización menos cuestionados y en el principal definidor de la cultura física, es decir, de nuestras apreciaciones, usos y prácticas corporales.

III. Una de las evidencias más tangibles del poder del deporte como agente socializador es su papel como difusor de prácticas corporales muy concretas y, dentro del universo de las posibles, muy escasas en número. El deporte se fundamenta y actúa como homogeneizador de diversidades corporales; el intercambio deportivo, la competición, no sería posible si cada participante se comportase como quisiese. La aceptación de unas normas, dirigidas muchas de ellas al control de los cuerpos en su sentido más estrictamente físico, constituye una condición sin la cual la existencia del deporte, como lo conocemos hoy, sería imposible.





Obviamente, todo proceso homogeneizador disminuye diversidades y reduce autonomías culturales. Así, desde una perspectiva sociohistórica, puede comprobarse cómo la aparición de las formas deportivas modernas fue asociada, por un lado, a amplios procesos de control de los cuerpos y de regulación de la vida en general y, por otro, a iniciativas concretas en torno a las recreaciones populares.

La resultante de estos procesos -que combinaron, y combinan, acciones represivas y pedagógicas, ejercicios de poder y de saber- fue la transformación o sustitución de los relativamente diversos, particulares y asistemáticos pasatiempos populares por otros modelos más «racionales», esto es, más próximos, moralmente hablando, a los ideales de la burguesía.

Gracias al deporte se universaliza un único lenguaje corporal que hace posible que individuos pertenecientes a muy distintas culturas y pueblos sean capaces de interpretar y entender la misma partitura.

El éxito evangelizador del deporte ha propiciado que los niños, pongamos por caso, de Madrid y de Camerún, se organicen, piensen y actúen (se diviertan) «naturalmente» de la misma forma ante la presencia de un determinado objeto, un balón de fútbol (constituido, igualmente, en un universal).

Con todo, el deporte (el cuerpo deportivo) admite diversidad. De hecho, su práctica está marcada por mecanismos de distinción. No es igual jugar al fútbol que al baloncesto, no es lo mismo hacer culturismo que jugar al golf.

Todo proceso extensivo o «democratizador» va inexorablemente acompañado de desplazamientos, límites y cuadrículas. En la medida en que las nuevas formas de jugar al modo deportivo fueron desbordando sus lugares originarios -los limpios recintos de las ociosas clases acomodadas- y se fueron difundiendo entre las clases populares, aumentó la necesidad de establecer diferencias.

Esta dinámica de la distinción consiste, ante todo, en juegos de mirada que se entrecruzan estableciendo identidades individuales y colectivas, y que definen las propiedades corporales de los que tienen «derecho» a compartir un mismo espacio social.

Como dice Bourdieu (1986, 1988), el cuerpo es solidario de la relación con el mundo y, por tanto, la lógica de las apreciaciones relativas a las inversiones y cuidados corporales está estrechamente vinculada a las condiciones de existencia. Dicho de otra forma, parece «natural» que los que comparten un mismo espacio social se encuentren igualmente juntos en torno a unos determinados deportes puesto que éstos, al fin y al cabo, no son sino concreciones de gustos corporales, esto es, de formas, sustancias, técnicas, usos y contextos.

Las prácticas deportivas, al igual que las propiedades corporales y los espacios sociales, no son todas igualmente legítimas, unas poseen más poder simbólico que otras y se convierten o reconocen como más modélicas y envidiadas.



Desde esta óptica, los distintos deportes actúan como escultores (que fabrican cuerpos) y museos (que los muestran) en los que se congregan practicantes y espectadores que poseen o son capaces de apreciar modelos corporales similares. Y, viceversa, donde se excluyen (o autoexcluyen) los que, por arriba o por debajo, no se ajustan a tales modelos. En este sentido toda imagen y práctica deportiva tiende a reflejar un determinado nivel (y cuerpo) social.

La diversidad deportiva está, por tanto, mediatizada, no es neutral, está inmersa en el conjunto de desigualdades sociales que, a su vez, ayuda a reproducir. Los distintos tipos de deportes transmiten los diferentes modelos corporales en los que se apoyan. Pero esta enseñanza es tan profunda, se graba tan fijamente en el cuerpo, que no es fácil desprenderse de ella.

En cualquier caso, es importante notar que esta diversidad a la que vengo aludiendo se apoya precisamente en la fuerza homogeneizadora del deporte, en la imposición-aceptación de un tipo universal de racionalidad.

IV. Una de las críticas más feroces de la racionalidad deportiva ha sido la llevada a cabo por J.M. Brohm y sus colegas, quienes conciben el deporte como un microcosmos que refleja y reproduce de una forma muy especial el conjunto de relaciones de dominación existentes en el contexto social.

De acuerdo con estos sociólogos, el atleta constituye la más perfecta ejemplificación del obrero que trabaja sobre/ con su cuerpo-máquina. En este sentido, el sistema productivo y el deporte se fundamentan ambos en una «civilización del cuerpo» caracterizada por constantes esfuerzos represivos. Las diferencias, si es que hay alguna, entre la vida del obrero y la del deportista son muy escasas: aquél es el atleta de la fábrica, éste es el obrero del estadio. Los dos dependen de su cuerpo, el cual es analizado y sometido a la más estrecha vigilancia.

El objetivo que dota de sentido a la lógica del sistema productivo- deportivo es el de vencer, es decir, la competitividad y el rendimiento, la temática de las cuotas de productividad y de los récords. Es una lógica que trata de no dejar nada en manos del azar sino que, por el contrario, trata de medir (para mejorar) todas y cada una de las fases en que puede descomponerse la cadena motriz-laboral del obrero-deportista. El auxilio de las «ciencias» se convierte, por tanto, en necesario y se da entrada a médicos, biomecánicos y fisiólogos cuya misión es indagar en la fórmula que mejor combine física y biología.

El trabajo y la vida de obreros y deportistas se somete a crecientes procesos de «taylorización» consistentes no sólo en la progresiva diferenciación de funciones dentro de la cadena productiva o del equipo deportivo, sino también en el desguace del propio cuerpo en órganos y haces musculares, cada uno de ellos con unas funciones muy específicas que deben ser «optimizadas» en función de la tarea concreta que deba realizarse.

Desde esta óptica, el obrero-deportista se convierte en un robot cuyo cuerpo no pasa de ser sino una realidad abstracta, un esquema, un instrumento carente de visión global o de sensación de conjunto. Esta transformación requiere de un permanente esfuerzo ascético consistente en la represión (sublimación) de las energías libidinosas y en su canalización hacia el trabajo productivo y la cultura.





El obrero-deportista, encerrado en la «jaula de hierro» del sistema productivo-deportivo ha de someter su cuerpo a la más estricta disciplina.

Sin embargo, la imposibilidad de sublimar todos los impulsos hacia el placer da lugar, por un lado, a que el propio sistema articule válvulas de escape controladas («desublimación represiva») que en forma de ocio, deporte para todos, tiempo libre, carnaval o fiesta da lugar a que los individuos tengan la sensación de satisfacción o autorrealización que, además, es funcional al sistema por cuanto que aligera la presión y disminuye el riesgo de explosiones. Por otro lado, los esfuerzos represivos provocan también que parte de la energía libidinosa se exprese distorsionada tomando formas sadomasoquistas.

Pero el cuerpo del deportista-obrero no deja ver la naturaleza represiva de la práctica que sobre él se aplica. Más bien, al contrario, la épica e imaginaria deportiva selecciona hazañas y récords que, encumbrados en los altares, producen un efecto deslumbrador según el cual los esfuerzos ascéticos pasan a ser considerados voluntarios y gratificantes.

En este sentido, los campeones deportivos se convierten en importantes mediadores de las imágenes corporales o, dicho de otra forma, contribuyen a propagar una práctica social del cuerpo (de sus gestos, movimientos, ritmos, técnicas, sexualidad...) que se corresponde perfectamente con la lógica del sistema productivo.

VI. En resumen, la cultura física, es decir, las percepciones de nuestros cuerpos y, por tanto, de nosotros mismos no es algo tan natural como a primera vista puede parecer.

El conjunto de creencias y valores que orientan nuestra actividad en torno al cuerpo se construye socialmente a través de complejos procesos coactivos y pedagógicos.

Todo parece indicar que el deporte se ha convertido en la agencia estelar de nuestros días en lo que a la evangelización en torno al cuidado y usos del cuerpo se refiere.

Pero esto es problemático: en contra de lo que la retórica oficial repite insistentemente, el deporte no es ajeno a las relaciones de poder (económico, político, cultural, etc.) existentes en el contexto social más amplio del que lo deportivo es, a la vez, efecto y causa.

Actividad A

Desarrollamos una propuesta de cómo superar la tendencia homogeneizadora de la educación física.

Lectura de trabajo 2

El cuerpo en la escuela: Cuerpo y modernidad

Mgt. Pablo Scharagrodsky (UNQ/UNLP) Coordinación Autoral: Dra. Myriam Soutwell (UNLP/CONICET/FLACSO)

Como han señalado distintos autores, el cuerpo siempre ha quedado prendido en el interior de poderes muy ceñidos que le han impuesto coacciones, interdicciones, autorizaciones y obligacio-



nes permanentes. Ninguna cultura ni ninguna organización social y política –con independencia del período histórico y del lugar geográfico–, ha ignorado al cuerpo. Muy por el contrario, éste ha sido el centro de fuertes atenciones y constantes conflictos. La sexualidad, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo son apenas algunos de los aspectos propios e inseparables de la “existencia corporal”.

Esto último sugiere que el cuerpo no puede ser considerado sólo como un conjunto de huesos, articulaciones, músculos, tendones, aponeurosis, órganos, fluidos o tejidos. Más bien es un fenómeno social, cultural e histórico. El cuerpo no existe en “estado natural”; siempre está inserto en una trama de sentido y significación. Vale decir, es materia simbólica, objeto de representación y producto de imaginarios sociales. Siempre se manifiesta como un terreno de disputa en el que se aloja un conjunto de sistemas simbólicos, entre los que se destacan cuestiones vinculadas al género, a la orientación sexual, a la clase, a la etnia o a la religión.

En la tradición cristiana occidental, por ejemplo, el cuerpo ha sido una metáfora persistente de las relaciones sociales. Fue el cuerpo humano el que proveyó un lenguaje metafórico a la teología cristiana: cuerpo de Cristo, la sangre de la salvación, el cuerpo quebrado del Salvador, etc. Más tarde se constituyeron con gran fuerza las metáforas somáticas vinculadas a lo político: el cuerpo político y las nociones de salud (estabilidad y armonía) y enfermedad (inestabilidad y conflicto) o de cuerpo masculino (como norma y perfección) y cuerpo femenino (como desvío e imperfección) (Le Goff y Truong, 2005; Heller y Feher, 1995; Laqueur, 1994).

Rechazar al cuerpo como un “objeto natural” implica aceptar que toda intervención corporal está mediada por el lenguaje, la cultura y el poder. Existir significa moverse en un espacio y tiempo, transformar el entorno gracias a una suma de gestos eficaces, clasificar y atribuir un valor a las actividades perceptivas, dirigir a los demás la palabra, pero también realizar gestos y movimientos a partir de un conjunto de rituales corporales cuya significación sólo tiene sentido en relación con el conjunto de los datos de la simbólica propia del grupo y del contexto social de pertenencia.

En consecuencia, no existe nada natural en un movimiento, una postura, un gesto, un desplazamiento, una mirada o una sensación. Ni la biología ni la fisiología determinan los comportamientos corporales. Son las lógicas sociales, culturales y familiares, en el marco de singulares tramas institucionales, las que modelan el cuerpo, lo atraviesan y definen un repertorio particular de actividades perceptivas, expresiones de sentimientos y emociones, ritos de interacción corporal, juegos de apariencia y de seducción, técnicas corporales, universos morales específicos, reglas de etiqueta y vestido, técnicas de mantenimiento del cuerpo, usos corporales, inscripciones corporales, inconductas corporales, formas de entrenamiento físico, intercambios de miradas, modos de configurar el rostro, relaciones con el placer, el deseo, el dolor, la enfermedad, el sufrimiento o la estima (Mauss, 1971; Picard, 1986 ; Goffman, 1986).

La visión moderna del cuerpo en las sociedades occidentales ha naturalizado la visión corporal como fuera de la historia. Sin embargo, parafraseando a Foucault, cualquier análisis político-pedagógico y escolar debe identificar la articulación del cuerpo y de la historia: “debe mostrar al cuerpo impregnado de historia, y a la historia como





destructora del cuerpo. El cuerpo es la superficie de inscripción de los sucesos (mientras que el lenguaje los marca y las ideas los disuelven), lugar de disociación del Yo (al cual intenta prestar la quimera de una unidad substancial), volumen en perpetuo derrumbamiento. Sobre el cuerpo se encuentra el estigma de los sucesos pasados, de él nacen los deseos, los desfallecimientos, los errores; en él se entrelazan y de pronto se expresan, pero también en él se desatan, entran en lucha, se borran unos a otros y continúan su inagotable conflicto” (Foucault, 1992: 14).

La concepción del cuerpo como “algo” prediscursivo y ahistórico ha estado, de algún modo, simbolizada oficialmente en el saber biomédico, especialmente a través de la anatomía y de la fisiología. Esta concepción moderna del cuerpo nació a fines del siglo XVI y principios del XVII con las primeras disecciones anatómicas que diferenciaron al hombre de su cuerpo. También el encuentro con la filosofía mecanicista, cuyo exponente más fino ha sido Descartes, influyó en el cambio de concepción corporal al considerar al cuerpo como una forma mecánica más (Turner, 1989; Le Breton, 1995).

Tal como lo señala Le Breton, la concepción moderna del cuerpo implicó “que el hombre se ha separado del cosmos (ya no es el macrocosmos el que explica la carne, sino una anatomía y una fisiología que sólo existen en el cuerpo), de los otros (pasaje de una sociedad de tipo comunitaria a una sociedad de tipo individualista en la que el cuerpo es la frontera de la persona) y, finalmente, de sí mismo (el cuerpo está planteado como algo diferente de él)” (Le Breton, 2002: 28).

Este proceso de distinción y fijación corporal se produjo en diferentes instituciones modernas entre las que se destacó la escuela y, en su interior, un conjunto de diversas prácticas y técnicas que lo atraparon, lo sujetaron y, al mismo tiempo, lo construyeron. El formato escolar participó muy activamente en la fabricación de una determinada cultura somática cuyo menú ha sido muy variado y prolífico y sus tácticas han sido asombrosamente ingeniosas.

TEMA 2: Modernidad, cuerpo y disciplinamiento

Preguntas problematizadoras

Las preguntas que tenemos a continuación nos deben ayudar a reflexionar sobre los temas tratados en cada una de ellas:

¿Qué experiencias disciplinadoras (referidas al Área) te acuerdas de la escuela?



¿Cómo ha marcado en tu vida la disciplina vivida en la escuela?

¿Qué relación tiene la disciplina de la escuela con la disciplina impartida por el sector militar?

¿Qué relación tiene la disciplina del cuerpo con la educación bancaria recibida en la escuela?
¿Cómo incide en la configuración de las sociedades?



Lectura de trabajo 1

“Modernidad, Educación Física y Poder: el cuerpo disciplinado, corregido y cultivado”

Autora: María Inés Landa



Resumen

Pensar la categoría cuerpo como producto sociocultural y emplazarlo en el contexto de la modernidad es uno de los tantos modos posibles de abordar el problema del cuerpo en/de la educación física. El cuerpo, objeto esquivo, se nos (re)presenta como una realidad poliédrica y escurridiza. Dicha característica de nuestra categoría nos reclama un tratamiento preciso de la noción de cuerpo y la explicitación de los marcos teóricos-epistémicos en los cuales situamos los análisis propuestos. En este sentido, la ponencia analiza, a partir de la perspectiva genealógica elaborada por Foucault y los estudios históricos desarrollados por Vigarello, los procesos de enculturación que han atravesado a los cuerpos modernos y los dispositivos que han otorgado sentido a las concepciones de cuerpo que cotidianamente se actualizan en las clases de la Educación Física. Finalmente, se intentará avanzar en el interrogante de por qué pensamos como pensamos el cuerpo en la Educación Física, resaltando en la reflexión sobre aquellos aspectos que se vinculan a las modalidades de intervención que los educadores corporales implementamos en el marco de nuestras prácticas de enseñanza.

I. Introducción

La ponencia propone una reflexión sobre el cuerpo de la educación física, analizado desde la perspectiva genealógica elaborada por Foucault y los estudios históricos desarrollados por Vigarello. Enmarcar el análisis en dicho encuadre epistémico supone en primer lugar recuperar las conceptualizaciones de cuerpo subyacentes a sus propuestas teóricas. Es decir que la palabra cuerpo antes que constituir un reducto sustancial desde el cual delimitar un objeto, en el marco del presente ensayo, es referida en su condición de tópico-analítico-específico, el cual adquiere consistencia al interior del herramental teórico que constituye, en líneas generales, el abordaje que aquí sugerimos. Desde su génesis, nuestro campo disciplinar ha estudiado e indagado el problema del cuerpo, su educación (su entrenamiento y su perfeccionamiento), desde diversas perspectivas teóricas y metodológicas. Asimismo, todos los intentos de proporcionar una definición universal y exacta sobre lo que es “el cuerpo de la educación física” han concluido como empresas fallidas. La complejidad que encarna la realidad poliédrica de nuestra categoría ha derivado en intensas batallas entre los distintos actores que se inscriben en las diferentes corrientes que fueron configurando y configuran el capital teórico de nuestra disciplina. Un recorrido por las múltiples acepciones que ha ido adoptando el concepto del cuerpo en la educación física (nos) conduce hacia un conjunto de creencias y definiciones que más que proveer claridad a nuestra noción, la ubican en un terreno de ambigüedad conceptual e imprecisión terminológica. Investigación que excede los objetivos del presente escrito, el cual tan solo pretende esbozar los procesos de enculturación que han atravesado los cuerpos modernos y trazar determinadas conexiones con las concepciones de cuerpo que se actualizan en las prácticas de los profesores de educación física. Sin embargo, señalamos el problema de la fragmentación y confusión conceptual que subyace a las prácticas de nuestra disciplina, como un modo de advertir los problemas que nuestra categoría presenta al interior del campo de la educación física.



Asimismo, cabe resaltar, que la pregunta acerca del valor epistemológico-analítico del cuerpo, como concepto específico de nuestra disciplina, sobrevive a la investida tanto del positivismo así como del humanismo. El cuerpo, en tanto significante por excelencia de nuestra labor profesional, semantiza una dimensión de lo humano que otras categorías no han podido nombrar. Sin embargo, a lo largo de nuestros estudios hemos encontrado que la misma evidencia su potencial explicativo sólo en el marco de argumentaciones específicas. Desde nuestra perspectiva, el arsenal teórico- metodológico seleccionado en toda reflexión sobre lo corporal exige un encuadre particular a la medida de la problemática que se pretenda abordar. Parafraseando la reflexión wittgensteniana en torno al problema del significado, es posible afirmar que es el uso de la categoría cuerpo, en cadenas significantes específicas, lo que dictaminará la potencia, la funcionalidad y la pertinencia de dicho concepto para la producción de un saber que pueda operar productivamente en el campo de la educación corporal. En consecuencia, la riqueza de nuestra propuesta no reside tanto en la temática que desarrollamos, pues la misma ha sido objeto de una reflexión sistemática por parte de reconocidos intelectuales de nuestro campo disciplinar, sino en el ejercicio que aquí proponemos, el cual es, en términos bourdieanos, actualizar reflexivamente las limitaciones de nuestra categoría y explicitar el herramental teórico-metodológico desde donde se está pensando el problema del cuerpo en la educación física. Considerando los objetivos trazados en el párrafo anterior, la exposición de la ponencia se organiza en tres ejes: 1) Presentar en líneas generales las conceptualizaciones foucaultianas en torno al poder y las sociedades modernas (capitalistas). 2) Situar (nos) en el contexto de las relaciones entre modernidad, ciencia y cuerpo: época en la que emerge como disciplina la Educación Física. 3) Recapitular brevemente la visión histórico-cultural de las pedagogías corporales que presenta Vigarello (2005) en su libro *Corregir el cuerpo*. 4) Concluir con una reflexión sobre las potencialidades de los marcos conceptuales críticos sugeridos en este artículo, como un modo posible de trascender las limitaciones de las concepciones de cuerpo heredadas de las tradiciones teóricas que dominan el campo de la educación física y sus prácticas.

II. Modernidad, cuerpo(s) y disciplina(s): pensando desde Foucault

Con relación a la vasta obra que nos ha legado Michel Foucault, nuestra propuesta se enmarca en su periodo genealógico, al interior del contexto específico que traza en torno al poder disciplinario, y la conceptualización de cuerpo que recuperamos es aquella que refiere a los cuerpos inscriptos en sociedades determinadas, las cuales concibe, entre otros aspectos, como atravesadas por relaciones de poder. Según Foucault, en la diagramática de las sociedades disciplinarias, el objetivo del poder es crear cuerpos que sean productivamente fuertes (en términos económicos de utilidad) y políticamente dóciles (Foucault, 2002: 142). De este modo, la disciplina hace que el ejercicio disciplinario del poder sea soportable. El panóptico, en este sentido, encarna esta operatoria de poder, relaciones de fuerza que se caracterizan por su invisibilidad (Foucault, 2002: 199-230). “El poder disciplinario es el poder que se ejerce de modo efectivo pero invisible, es el poder que nos lleva a introyectar la norma, es el poder que nos lleva a disciplinarnos a nosotros mismos, a normalizarnos a nosotros mismos. Este poder funciona efectivamente, no es que necesita imponerse” (Castro, 2004).

En su texto *Vigilar y Castigar*, Foucault (2002) tematiza las disciplinas en su calidad de modalidades específicas de poder, las cuales se diseminan por el espacio social y se instituyen como





tecnologías de poder durante el periodo de la modernidad para resolver problemas de una época determinada [1]. En este sentido, Foucault (2002) define a las disciplinas como “una técnica de ejercicio de poder que no fue totalmente inventada sino en sus principios elaborada durante el siglo XVIII”. Y advierte, “(...) a distintas necesidades, a diferente funcionalidad, distinto tratamiento del cuerpo (...) hasta el siglo XVIII el cuerpo (...) había sido hecho para ser atormentado y castigado. Ya en las instancias de control que surgen en el siglo XIX el cuerpo (...) deja de ser aquello (...) para convertirse en algo que debe ser reformado, corregido, en un cuerpo que debe adquirir aptitudes, recibir ciertas cualidades, calificarse como cuerpo capaz de trabajar (Foucault, 1990a:133; Nievas, 1999: 54)”. Un cuerpo en síntesis productivo y sin capacidad de rebelión. El cuerpo moderno (y capitalista) es un cuerpo cuya capacidad de trabajo se ha mercantilizado, convirtiéndose en fuerza de trabajo. Como toda mercancía ha de ser intercambiable, para lo cual es menester que sea homogéneo, medible, normalizado, registrable, codificable, “sustituyéndose así la individualidad, el hombre memorable por la del calculable” (Foucault, 2002: 198). Una de las tantas disciplinas que emergieron durante la época citada en el párrafo anterior, y que se inscribió en los proyectos políticos y económicos trazados por los Estados modernos, es la educación física, la cual se configura como una práctica de intervención racional-pedagógica destinada a completar la formación integral del sujeto moderno por vía de los ejercicios físicos (Ainssestein, 2006: 97-98). En el próximo apartado ahondaremos en los procesos de enculturación de los cuerpos modernos, y en las derivadas de las tácticas de las pedagogías corporales, acontecimientos que nos narran sobre la maduración de los mecanismos de poder que han atravesado desde sus comienzos la conformación de nuestro campo disciplinar.

III. El cuerpo de la educación física y sus relaciones con los discursos científicos y urbanos

Tal como venimos enunciando, desde el abordaje escogido, el campo de la educación física es pensado como un producto histórico, resultado de procesos y prácticas sociales que se inscriben en un momento histórico específico: la modernidad. Por ello, en este apartado profundizaremos en las características de dos discursos (el de la ciencia moderna y el de la urbanidad) que asumieron un matiz protagónico en la creación de los Estados modernos, e intentaremos señalar algunas de las principales influencias que los mismos han ejercido en la educación física. Para ello, recurriremos a la perspectiva culturalista e histórica que propone Vigarello (2001) en su libro *Corregir los cuerpos*. Pero antes, consideramos necesario detallar cuáles han sido los elementos teóricos que han motivado nuestra inclinación hacia este autor francés. Además de su valiosa producción sobre la historia del cuerpo en las sociedades occidentales, nos interesa particularmente la estrategia analítica que nos propone al colocar la dimensión de lo corporal en el centro de sus investigaciones históricas y culturales. Para Vigarello, el sujeto occidental es la culminación de un intenso trabajo sobre el cuerpo (Corbin, Courtine y Vigarello, 2007a: 22). En su perspectiva histórico-cultural, la categoría cuerpo adquiere una tonalidad multifacética en la cual se relacionan y entrecruzan representaciones, creencias, mitologías, técnicas (corporales), prácticas y discursos. Todos, elementos constitutivos, según este autor, de los modos de hacer y de sentir del hombre concreto, del hombre vivo, del hombre de carne y hueso (Corbin, Courtine y Vigarello, 2007a: 16). Si bien Vigarello (2005) sitúa sus análisis históricos sobre las pedagogías corporales en el contexto de Europa, y principalmente en Francia, lo cual ciertamente aporta más a las problemáticas del campo de la educación física francesa que a los de la Argentina, hallamos en sus planteos ciertas correspondencias con algunas de los problemas que atravie-



san a las prácticas de los educadores corporales argentinos. Más allá de algunas diferencias que tenemos con su propuesta, las cuales estamos trabajando y comunicaremos en próximas producciones, evaluamos como iluminador su abordaje para una reflexión crítica de nuestro campo disciplinar. Como muchos de los estudios sobre la historia de la educación física nos vienen mostrando, ésta se ha (re)presentado como una institución clave para la construcción y (re)producción de los cuerpos de los ciudadanos modernos. En dicha dirección, las inflexiones de la cultura del cuerpo en las sociedades occidentales que Vigarello (2005, 2007a, 2007b) nos presenta en varios de sus textos, amplía la mirada del profesor de educación física hacia el contexto social-económico-político, ensanchando de este modo el horizonte de reflexión hacia espacios de comprensión más complejos, que retroalimentan el saber que éste ya posee sobre sus propias prácticas y campo disciplinar, posibilitando así un entendimiento más completo de los cambios que observa en sus prácticas profesionales y escolares. Retornando a la temática de este apartado, a continuación puntuaremos algunos de los elementos que recuperamos del texto *Corregir el cuerpo*, de Vigarello (2005), que a nuestro entender posibilitarían, en el sentido referido en el párrafo anterior, la construcción de prácticas reflexivas al interior de nuestro campo disciplinar. Para Vigarello (Corbin, Courtine y Vigarello, 2007b:16), a partir del siglo XIX el cuerpo aparece como resultado de una construcción, de un equilibrio entre dentro y fuera, entre la carne y el mundo. Un conjunto de reglas, un trabajo cotidiano de apariencias, de complejos rituales de interacción, la libertad de la que disponemos para jugar con las fronteras del estilo común, las posturas, las actitudes inducidas, las formas habituales de mirar, de estar, de moverse, componen la fábrica social del cuerpo. Como ya lo había mostrado Foucault (2002), y Vigarello (2005) profundiza en su obra, durante el siglo XIX se produce una inflexión con relación al modo en que los sujetos occidentales pensamos/sentimos/vivimos nuestros cuerpos: de un cuerpo (re) presentado como microcosmos, reflejo del universo, con su dispersión de materias y nombre arquetípicos (siglo XVI), a un cuerpo concebido como máquina (siglo XVIII), lo que se asiste a partir del siglo XIX es la imposición sistemática de dispositivos institucionales y discursivos que inscriben al cuerpo en la lógica dominante de la energética (Vigarello, 2005: 9-18, 239-246). En estrecha vinculación con el desarrollo de las pedagogías corporales, siendo éstas parte del conjunto de los dispositivos mencionados, emergen en el contexto de las escuelas modernas nuevas teorizaciones que prescribían orientaciones de movimientos que se regían tras los principios de la eficiencia y la regulación energética (Vigarello, 2005). Si colocamos dichas inversiones en marcos analíticos que problematicen a su vez las mutaciones sociales macros que estaban viviéndose en las sociedades europeas a lo largo del siglo XIX, posiblemente la reflexión adquiera tonalidades que pinten realidades corporales más complejas y que (nos) permitan ver la multiplicidad de dimensiones en las que se inscriben los cuerpos de los sujetos occidentales productos de la época citada. Precisamente ésta es una de las aristas del pensamiento de nuestro autor que nos parece más lúcida: el modo cómo integra las renovaciones que se producen al interior de las pedagogías corporales que indaga con los cambios sociales más amplios de la cultura.

Durante la conformación de los Estados modernos europeos, se establecieron dos objetivos que resultaron centrales en lo que fue la progresiva consolidación de los principios morales y políticos que se impusieron en las sociedades europeas a lo largo del siglo XIX: a) construir una política unificada en el marco de procesos competitivos entre las naciones europeas y b) desplazar a la Iglesia y a las ideas religiosas al orden de lo privado y sustituirla por el discurso político-racional,





los saberes científicos y las instituciones disciplinarias (hospitales, escuelas, fábricas, etc.). [2] En el contexto de los proyectos mencionados, las prácticas de la urbanidad y de la ciencia se desarrollan en un juego de alianzas y complementariedades que colaborarían sobremedida a concretar los objetivos de las políticas de modernización diseñadas durante el siglo XIX. Por un lado, la urbanidad se configura como respuesta al problema de la conglomeración demográfica en las ciudades, mientras que la ciencia se articula a la política corporal instaurada por las prácticas urbanas como un discurso que legitima los órdenes corporales y espaciales que impone “la ciudad” (Pedraza, 1998, 2004, Foucault, 1996a: 163-194). Así es cómo se crean los sistemas educativos y se diseñan los proyectos de escolarización total, cuyo objetivo principal fue el de transformar a las masas en ciudadanos capaces de dirigir sus propias actividades productivas (Boli y Ramirez, 1999). Es en este contexto donde se inscriben las transformaciones en las prácticas corporales y pedagógicas. La fisiología, el discurso higienista y la razón económica fueron los criterios utilizados para la regulación de las conductas, los saberes y los espacios en la escuela moderna (Vigarello, 2005). Tal como podemos deducir del desarrollo argumentativo que se viene realizando, durante el siglo XIX la educación física también se integra al referido proyecto político-económico de los Estados-nación, y referenciada en la ciencia moderna se fue construyendo al interior del espacio escolar como una pedagogía de la postura principalmente centrada en el desarrollo de un gesto corrector, para luego desplazar sus intervenciones no ya en el movimiento del cuerpo externo, sino ingresar a sus interioridades, es decir, regular, administrar y dosificar a través de series de ejercicios las energías corporales de los futuros ciudadanos (Vigarello, 2005: 201-204). Los modelos de cuerpo y las visiones de movimiento en las prácticas escolares de la educación física en Argentina (Ainsworth y Scharagrodsky, 2006), no distan mucho de los principios que hemos desarrollado a lo largo del presente apartado. Sin embargo, tal como venimos explicando, lo que nos interesa remarcar aquí es la articulación que hemos realizado entre las propuestas teóricas de los dos autores trabajados, la cuales (nos) aportan un prisma desde donde es posible analizar las realidades corporales de los diversos contextos sociales: es decir, pensar el cuerpo al interior de procesos sociales, históricos, políticos, económicos, colocando nuestra categoría en el campo de lo cultural, concebida ésta como resultado de una construcción sociohistórica y atravesada por relaciones de poder.

IV. Reflexiones finales

Más que a modo de cierre, en estas reflexiones finales lo que propongo es continuar con la dinámica de la crítica y la pregunta. Foucault y Vigarello, sus estudios sobre el poder y los cuerpos occidentales no son sino lentes que abren horizontes de pensamiento para indagar los problemas que nos preocupan a los educadores corporales. Pensar la categoría cuerpo como producto sociocultural y emplazarlo en el contexto de la modernidad es uno de los tantos modos posibles de abordar el problema del cuerpo en/de la educación física. El cuerpo, objeto esquivo, se nos (re) presenta como una realidad poliédrica y escurridiza. Precisamente es en su inasibilidad y plurivocidad donde radica la potencialidad de esta categoría que tanto interesa a los maestros del cuerpo. Nos insta a revisar, enfocar y desenfocar la mirada de los lugares habituales, donde frecuentemente suele ser encorsetado el estudio de las prácticas corporales. Su estudio demanda una heterogeneidad de puntos de partida. Sostenernos en este movimiento, que es el pensamiento, es lo que un autor como Foucault invita a sus lectores. Si atendemos a las advertencias de Canguilehm (2004) con relación a los procesos de



normalización del pensamiento, lo que quisiera resaltar de nuestra propuesta es, en primer lugar, el abordaje crítico de los autores que aquí recuperamos y, por otra parte, el esfuerzo analítico que realizamos al tensar sus teorías con los problemas de nuestro campo disciplinar. La forma que tiene la gente de actuar o de reaccionar está ligada a su forma de pensar (Foucault, 1990b:148), y el pensamiento se inscribe al interior de un sistema de significaciones, un orden simbólico y una racionalidad particular. Esto es lo que debe primar como telón de fondo en toda intervención, indagación y reflexión que realizamos los profesores de educación física. Las palabras un tanto abstractas del párrafo anterior cobran materialidad en las siguientes categorías extraídas de una serie de entrevistas realizadas a estudiantes de cuatro profesados de educación física de Córdoba: cuerpo solo, cuerpo/ sujeto, cuerpo propiedad, cuerpo libre, cuerpo típico / cuerpo atípico, cuerpo de la ciencia (psicología, de la biología), cuerpo-técnica, cuerpo/movimientos expresivo, mercadeo de los cuerpos, estratificación de los cuerpos con relación a la clase social y las profesiones, cuerpo/hombre integral (Landa, 2006; Magallanes y Scribano, 2006). En ellas se visibilizan: a) creencias, teorías y prácticas de los paradigmas dominantes en nuestro campo disciplinar, b) las realidades laborales en las que se insertan los educadores corporales, c) las problemáticas sociales, políticas y económicas que atraviesan los contextos donde se inscriben las prácticas de la educación física, y d) los contenidos que se transmiten en los procesos de formación profesional que atraviesan los estudiantes de educación física. Las mismas se recuperan con el objetivo único de evidenciar la importancia de la construcción de un pensamiento autónomo por parte de los educadores corporales, por un lado, y por el otro para señalar la utilidad de los abordajes que tematizan el problema del poder, entendidos éstos como herramientas de indagación para la práctica de la investigación en la educación física. Este apartado final ha estado girando en torno a la pregunta por el pensamiento en la educación física: ¿Por qué pensamos como pensamos los profesores de educación física? Afortunadamente, en el presente algunas instituciones universitarias y terciarias se encuentran debatiendo sobre cómo abordar este problema.

En este sentido, el presente ensayo se inscribe al interior de la problemática referida: ¿Cómo construir un saber que dé cuenta de la realidad de los cuerpos de los sujetos que participan de y configuran las diferentes prácticas corporales? Los paradigmas reduccionistas y dualistas que han dominado la producción del conocimiento en la educación física han obviado por muchos años el análisis de la dimensión subjetivo/política del cuerpo y de las prácticas corporales en el orden de lo educativo/social. Dichas desatenciones han repercutido en nuestro campo disciplinar bajo la forma de prácticas tecnocráticas, productos de las relaciones de saber y poder en el cual ha estado inscripta históricamente nuestra disciplina (Crisorio, 2000; Giles, 2001). ¿Cómo ir más allá de las investigaciones experimentales y los diagnósticos pedagógicos? ¿Qué otros marcos interpretativos podemos crear para dar cuenta de las vivencias de los sujetos que participan de nuestras prácticas de enseñanza? ¿Cómo indagar lo social de nuestras prácticas desde una creatividad que impulse hacia una construcción de un saber por parte de los educadores corporales que trascienda las limitaciones de las tradiciones teóricas heredadas? Develar, desocultar las relaciones de poder que atraviesan nuestras prácticas es una forma de posicionarse desde lo político frente al propio campo disciplinar y la sociedad. Quizás ha llegado el momento en que los educadores corporales comencemos por preguntarnos por los regímenes de los dispositivos sociales de regulación de los cuerpos, sentimientos y pensamientos que se actualizan en nuestras prácticas de enseñanza, de gestión y de investigación.



Actividad A

En grupos, seleccionamos cuatro citas del texto, analizamos el sentido que tienen cada una de ellas y sus implicancias pedagógicas.

TEMA 3: Educación Física y juegos cooperativos para su desarrollo en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo**Preguntas problematizadoras**

Luego de haber trabajado los anteriores temas:

¿Cuáles son las tareas y desafíos de la actividad física en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo?



¿De qué manera desarrollamos la actividad física desde la pluralidad de nuestra realidad?

Frente a la crisis del paradigma educativo bancario y homogeneizador, ¿bajo qué criterios y sentidos desarrollamos una educación física pertinente?

Lecturas de trabajo 1

El aprendizaje cooperativo en la Educación Física

Profa. Lorenia Hernández Fernández - Prof. Oscar Manuel Madero Valencia

A partir de 1996 se desarrolla el Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. De acuerdo a investigaciones previas a la elaboración del Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física, se detectó que una de las principales funciones que realizan la mayoría de los docentes de Educación Física en educación básica consiste en desarrollar actividades de carácter competitivo o recreativo, como lo son el deporte escolar y actividades cívicas, lo cual lleva a la participación sólo de los estudiantes más hábiles, y se margina y descuida al resto de los alumnos, provocando cierta apatía y rechazo hacia las sesiones de Educación Física. Con esta forma de trabajar por parte de los educadores físicos se





desatienden aspectos fundamentales como lo son el desarrollo de habilidades motrices y las necesidades de desenvolvimiento motriz, además del aspecto de carácter intelectual, del campo de la salud, el tiempo libre, la afectividad, la socialización y el fomento de valores, los cuales pueden ser favorecidos a todos los alumnos de educación básica mediante la Educación Física.

Lo anteriormente mencionado no quiere decir que no se cumplan los propósitos pero quizá, además, se podrá contribuir en la formación de seres humanos íntegros y plenos, adaptados a una sociedad que tiene cambios muy bruscos, a una sociedad que cada vez se aleja más de los valores y reporta actitudes inapropiadas (Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física). Asimismo, en las sesiones de Educación Física es común observar cómo muchos docentes aplican juegos que propician la competencia, la rivalidad y el revanchismo en los alumnos, y otras tantas veces se marcan diferencias de géneros, que provocan situaciones conflictivas que trascienden fuera de la escuela (SEP, 2002). De acuerdo con lo anterior, y ante el estudio diagnóstico realizado por la Secretaría de Educación Pública para la reforma curricular de la Licenciatura en Educación Física 2002, y considerando las necesidades sociales de jóvenes y niños, surge como prioridad realizar cambios importantes en la Educación Física que se imparte en educación básica. Por esto, la Secretaría de Educación Pública, con el afán de situar a la vanguardia los programas de formación a docentes, pone en práctica a partir de 2002 en el país, y en consecuencia en el Estado, el Plan de Estudios 2002 de la Licenciatura en Educación Física, el cual, en una de sus cuatro líneas de acción, crea la transformación curricular, de donde emergen nuevas conceptualizaciones que los docentes de la materia en servicio deben conocer, analizar y retomar para su quehacer diario. En dicho documento se le da relevancia, entre otras cosas, a los juegos cooperativos, las actividades físicas cooperativas y a la metodología cooperativa como una propuesta para la formación de valores a través de la Educación Física en las escuelas de educación básica. Se debe reconocer primero que los juegos cooperativos han sido utilizados en Educación Física desde hace tiempo y éstos no fueron suficientes para la exploración y el desarrollo de las posibilidades del movimiento, porque al ser éste la parte medular del área no se podía correr el riesgo de que los juegos cooperativos sólo fueran una herramienta más en el quehacer docente utilizada como un medio para la educación en valores; fue entonces cuando surgieron las actividades físicas cooperativas, las cuales cubren mayores contenidos relativos al ámbito motor.

Con las actividades físicas cooperativas se intenta originar la unificación de todos los alumnos de un grupo sin importar razas, religión, sexo, etc., logrando establecer el trabajo en equipo, además que se busca aumentar la autoestima de cada estudiante, su integración y aceptación en el grupo, despertar el interés y el gusto por la actividad física, propiciar la responsabilidad en la participación en un grupo, demostrar que a pesar de no ser competitiva una actividad también puede ser divertida, valorar los logros en el proceso y no el resultado, y promover climas positivos en las sesiones de Educación Física.

La metodología cooperativa ha sido utilizada en cualquier campo del conocimiento, por lo que la mayoría de los estudios e investigaciones han estado centrados en materias de tipo conceptual. No fue hasta la última década cuando surgieron estudios aplicados a la Educación Física, área hasta entonces de naturaleza competitiva. El aprendizaje cooperativo se considera como una metodología innovadora en el área de la Educación Física y la mayoría de los estudios que exis-



ten son a partir de los años noventa y principios del año 2000. Velázquez (2004) precisa algunas investigaciones dedicadas al trabajo cooperativo en el área de Educación Física, como: Glover y Midura (1992), que han desarrollado y evaluado un programa de Educación Física basado en desafíos físicos cooperativos, destacando en sus conclusiones que en el trabajo que fue planteado en forma de reto a través de propuestas cooperativas, hacia los alumnos, éstos incrementaron su capacidad de trabajo, además que desarrollaron sus habilidades sociales y todos tuvieron experiencias de éxito por medio de la práctica motriz, aumentando enormemente su autoestima. Steve Grineski (1993) realizó un estudio con el cual buscó comprobar los efectos que las estructuras de meta individuales, competitivas y cooperativas tenían en alumnos de segundo y tercer grado. La conclusión de dicho estudio fue que los alumnos que participaron en grupos cooperativos demostraron mejoras significativas en su condición física y manifestaron niveles más altos de interacción social positiva que los alumnos con estructuras de meta individuales y competitivas.

Gibbons y Black (1997) examinaron la efectividad del programa cooperativo en el transcurso de siete meses con estudiantes de educación media, teniendo como resultado la mejora en la autoestima de los alumnos, así como la aceptación social, la competencia atlética y su comportamiento en las clases. Pucket (2001) investigó durante tres meses los efectos del programa de desafíos físicos cooperativos en alumnos de ocho años de edad. En sus conclusiones señaló que con el programa de actividades físicas cooperativas implementado se mejoraron las habilidades de escucha activa de los alumnos, el respeto por los compañeros, el conocimiento del grupo y las habilidades para alcanzar acuerdos grupales, repercutiendo en la autoestima de los alumnos sobre su motivación hacia las actividades motrices y sobre el clima en el aula. Fernández (2003) desarrolló un programa de Educación Física fundamentado en el aprendizaje cooperativo en jóvenes de secundaria y bachillerato, el cual resaltó en sus conclusiones que en la metodología cooperativa respecto a la tradicional hay mayor ventaja para propiciar el autoconcepto general, la valoración de la apariencia física y de las habilidades físicas, la relación con los demás, indistintamente de sexo, religión o clase social y con los padres. La conclusión de Fernández fue que se incrementó el gusto y la valoración de los alumnos hacia las clases de Educación Física al percibir que todos participaban y no sólo los más atléticos y deportistas, además que la responsabilidad aumentó, así como la participación en las actividades propuestas en las clases.

INTRODUCCIÓN AL APRENDIZAJE COOPERATIVO

Para Rué (1998), varios autores han destacado la necesidad de favorecer la interacción interpersonal en lo que se refiere al trabajo en equipo como estrategia para la promoción del aprendizaje. Sin embargo, es hasta ahora que se le da mayor peso a las aportaciones históricas referentes al valor educativo de la interacción social en el seno de la clase. Por lo tanto, las modalidades de aprendizaje de un individuo ya no pueden ser consideradas como comportamientos propios sino como un intercambio que se da en las escuelas, a lo largo de un proceso de escolaridad. Rué menciona que el intercambio empieza a consolidarse de manera conceptual y práctica, ya que en la psicología se ha avanzado enormemente encontrándose argumentos de individuos que explican la elaboración de sus propios esquemas de aprendizaje mediante la interacción social. El autor señala a Vigotsky como el primer teórico que destacó el carácter social del aprendizaje, así como la importancia de contar con interlocutores en la





construcción de estos procesos y el papel tan significativo que juega el lenguaje. Enfatiza el valor de crear las mejores condiciones posibles para propiciar la interacción social, esto es la intervención positiva y acertada del docente como interlocutor o mediador en el grupo. Rué también menciona que Vigotsky consideró que la existencia en la sociedad, vivir y compartir con otros es fuente y condición del desarrollo de los procesos psicológicos superiores, distintivos y comunes al hombre. De acuerdo con Ferreiro y Calderón (2001), en cada situación de aprendizaje o para cada cosa que se quiere aprender, ya sean conocimientos, habilidades, actitudes y valores, en la escuela o fuera de ella existe una distancia entre el nivel de desarrollo real y el nivel de desarrollo próximo o potencial a la que Vigotsky llamó “zona de desarrollo potencial”. Ferreiro y Calderón fundamentan el aprendizaje cooperativo en la teoría de Vigotsky porque: i) Las relaciones sociales entre iguales son importantes para aprender y, por lo tanto, lo son para el desarrollo de la personalidad; ii) Se le da énfasis a las relaciones entre iguales auspiciando así la intersubjetividad, la comunicación y el diálogo, lo que provoca el paso de la dimensión social a la individual, o bien de lo interpsicológico (entre individuos) a lo intrapsicológico (dentro del niño); iii) La importancia que tiene el maestro como mediador entre los individuos y el contenido de la enseñanza, sin limitar este concepto a conocimientos e incluyendo en el mismo tanto habilidades intelectuales y sociales, como actitudes y valores; iv) El lenguaje juega un papel importante, al igual que las diferentes actividades que son programadas para aprender; v) La importancia del aspecto social, las habilidades sociales y el desarrollo emocional para aprender; vi) La relevancia de la interacción social, y en este caso más a la cooperación. Vigotsky (1978) afirma que el desarrollo del niño sería más productivo si éste fuera sometido a nuevos aprendizajes en la zona de desarrollo próximo. En esta zona es donde el niño tiene encuentros con la cultura, donde el adulto desempeña primero el papel de partícipe en las construcciones comunes y después como organizador del aprendizaje. La zona de desarrollo próximo es la diferencia entre las actividades que realiza el niño limitado a sus propias fuerzas y las actividades que realiza en colaboración con otras personas. García Ponce (s/f C079 Estrategias de Integración) se refiere a los métodos cooperativos como una de las estrategias de aprendizaje en los cuales los estudiantes se sienten motivados a trabajar juntos en tareas académicas, basándose su realización en la interacción entre compañeros.

El auge de los métodos cooperativos en los últimos años se debe a: i) Su viabilidad ante grupos heterogéneos, lo que provoca mayor socialización entre los grupos de aprendizaje; ii) Es idóneo para los grupos con necesidades educativas especiales, así como el tiempo que tiene el profesor para atender individualmente a cada alumno; iii) Pueden ser utilizados con grupos de cualquier edad, en cualquier materia; iv) Hay desde los métodos cooperativos sencillos hasta los muy complejos, y los que utilizan métodos grupales como los de grupos de contingencia (recompensa a los grupos en función de sus logros). La recompensa interpersonal es otra característica en la utilización de la enseñanza cooperativa; en dicha estructura se hace referencia a las consecuencias para el alumno por sus compañeros, ya que el éxito del grupo depende del logro de cada integrante. En la enseñanza cooperativa se distingue una estructura cooperativa de objetivos determinada por la ayuda, y otra por la mutualidad. En la estrategia cooperativa por ayuda la cooperación surge para ayudar a otros alumnos a conseguir el logro individual que aporta cada miembro al grupo; por otro lado, la cooperación mutua es la propia relación con un objetivo compartido por los alumnos. Las ventajas que hay en este tipo de trabajo para la integración escolar son:



- El aprendizaje de los alumnos supera al valor individual que tradicionalmente se otorga al mismo.
- El resultado final es producto del grupo, por lo que los alumnos son motivados a ayudarse unos con otros.
- Los alumnos aprenden a la vez que se ayudan unos con otros.

Cruz G. (1997), se refiere al aprendizaje cooperativo como el enfoque instruccional centrado en el estudiante, en el cual se utilizan pequeños grupos, lo que permite que los alumnos trabajen juntos en la consecución de tareas que han sido asignadas por el profesor y que pueda resaltar el aprendizaje de todos los miembros del equipo. El papel que juega el profesor es importante ya que no sólo se limita a observar el trabajo de los grupos sino que supervisa el proceso de construcción y transformación del conocimiento. Cruz G. también menciona que a las condiciones que hacen que los esfuerzos cooperativos sean más productivos para los alumnos se les conoce como componentes esenciales, los cuales propician un ambiente eficaz para que se dé la cooperación. Estos componentes esenciales son:

a) Interdependencia positiva

- Lo que significa que el triunfo de un integrante del equipo es el triunfo del equipo.
- El trabajo de un integrante beneficia al grupo y el trabajo del grupo beneficia al integrante.
- Todos comparten sus recursos, se apoyan cuando es necesario y celebran sus triunfos individuales como grupo.

b) Interacción fomentadora

- Cada quien según su entendimiento busca solución a un problema.
- Los integrantes del grupo aportan los conceptos que conocen y los que necesitan aprender.
- Cada quien enseña lo que sabe y se vincula con lo que se está aprendiendo.

c) Responsabilidad individual y responsabilidad personal

- Lo que cada integrante hace, afecta al grupo y al integrante mismo.
- El trabajo de cada miembro es una parte importante para el trabajo del grupo.
- No se debe intentar ganar mérito por el trabajo ajeno.
- Cada integrante del grupo debe pensar que lo que está haciendo en grupo le servirá mañana cuando tenga que trabajar por su cuenta.

d) Habilidades interpersonales

- Las tareas se deben dividir equitativamente.
- Las decisiones se toman de manera colectiva.
- Se debe crear confianza en sí mismo y en el grupo.
- Comunicarse con los compañeros, se debe hacer saber lo que se piensa, sin llegar a la ofensa.
- Trabajar con los problemas de forma sensata y cordial.





e) Procesamiento por el grupo

- Se deben acordar las acciones aceptables y no aceptables dentro del grupo:
- El comportamiento del grupo se debe analizar constantemente y decidir en el grupo qué acciones han sido positivas y cuáles necesitan mejorarse.

Cruz señala que existen cuatro tipos de aprendizaje cooperativo, los cuales son:

a) Convencional

- En este tipo de aprendizaje se trabaja una actividad con un mismo grupo por un determinado período de tiempo.
- El período puede ser de una semana hasta un semestre.
- Es el tipo de aprendizaje más utilizado en el contexto universitario.

b) Informal

- Éste es el que se utiliza dentro de un período de clase. Puede durar de 15 a 190 minutos.

c) Grupo de base cooperativa

- En este tipo de aprendizaje se reúnen un grupo de personas para ofrecer orientación, tutorías y/o apoyo por un período largo de tiempo.
- Este tipo de trabajo es por un año o más tiempo.
- Es el menos utilizado dentro de un salón de clases.

d) Estructuras cooperativas

- Las estructuras cooperativas no son trabajos en grupo como tal.
- Son actividades repetitivas dentro del salón de clases que luego se realizan en forma automática por todo el grupo.

También la autora enumera algunas habilidades cooperativas como:

a) Formación

- Es organizar de una forma rápida y efectiva un grupo.
- Se permite a todos los integrantes participar de una manera activa y participativa a todos los integrantes del grupo.

b) Funcionamiento

- Las actividades del grupo se administran de tal manera que se mantiene de forma eficaz la relación entre todos sus integrantes.
- Los integrantes expresan su apoyo a sus compañeros.



- Se pide ayuda cuando es necesario.
- Los integrantes aclaran y explican su trabajo al grupo.
- Se habla de la contribución de cada integrante del grupo.
- Entre todos se deben alentar para que no decaiga el ánimo.
- Los integrantes deben expresar sus sentimientos hacia sus compañeros, sean positivos o negativos, sin ofender a sus compañeros.

c) Formulación

- Se facilita la comprensión del material en el grupo. Cada integrante puede aportar algo en esta fase.
- El material se debe resumir.
- Se debe verificar, corregir y añadir información si es que se omitió.
- El material nuevo se debe relacionar con el material ya conocido.
- El entendimiento del material debe ser mejorado utilizando imágenes, dibujos y sonidos.

d) Fermentación

- La reconceptualización del material debe ser estimulada.
- Las ideas pueden ser criticadas, no las personas.
- Se debe distinguir cuando ocurre un desacuerdo.
- Todas las ideas se deben integrar en una sola opinión.
- Las conclusiones deben ser justificadas.
- Cada integrante debe aportar información o explicaciones a ideas de otros compañeros.
- La información debe ser analizada desde varias perspectivas y situaciones.
- Se debe buscar más de una respuesta posible. Se debe comprender la realidad de tiempo, tarea y problemas que se puedan enfrentar.

LA COOPERACIÓN EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

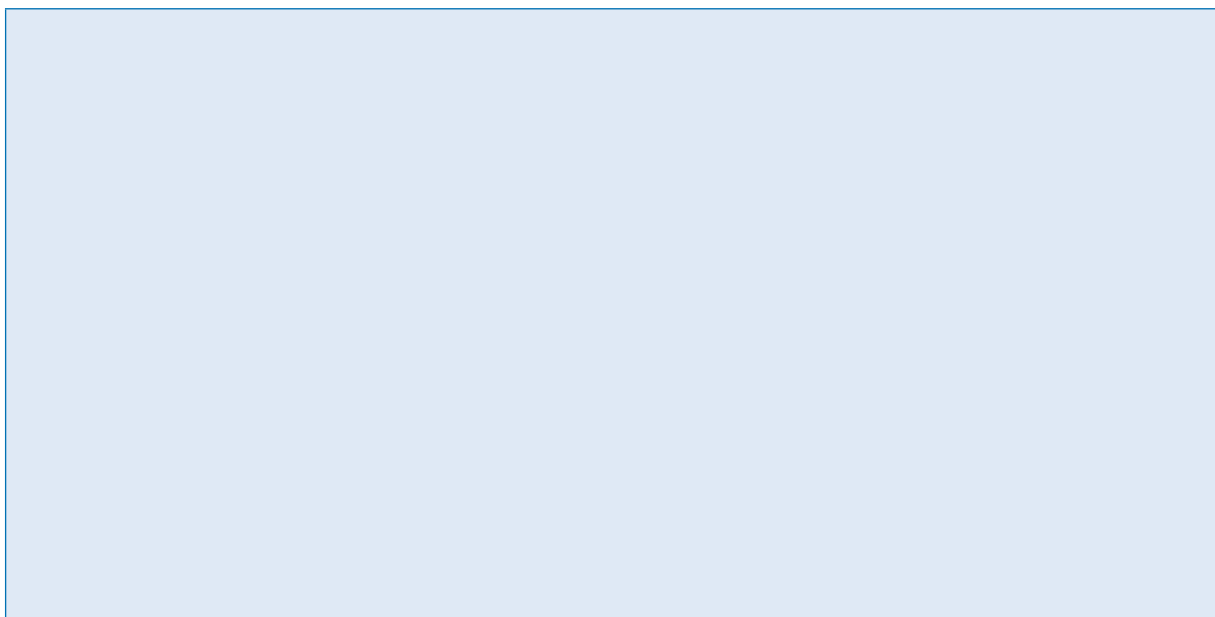
Partiendo de lo anterior, trasladaremos el aprendizaje cooperativo fuera del salón de clases, a las canchas, al espacio que corresponde a la Educación Física. Como en otras áreas, la cooperación puede ser un modo de abordar la educación en valores desde la Educación Física. Omeñaca, Puyuelo y Ruiz (2001) se refieren a la cooperación en la Educación Física como un modo de abordar la educación en valores, ya que la propia práctica educativa vinculada a la cooperación en la Educación Física admite manifestar elementos que hacen de la cooperación un instrumento valioso en el contexto para el aprendizaje en el ámbito de los valores. Tanto en los juegos, como en las actividades, dinámicas, desafíos físicos y estructuras cooperativas, se transita por procesos en los que se requiere atender la comunicación positiva en grupo, la coordinación de labores y el establecimiento de relaciones entre los miembros del grupo de cara a la consecución de un objetivo. Los valores en la cooperación ludomotriz son vivenciados por los niños. De acuerdo a lo anterior, Omeñaca, Puyuelo y Ruiz, comentan que desde la orientación de la cooperación surgen elementos que trascienden positivamente en el desarrollo moral. Por lo tanto, la cooperación entre alumnos en la Educación Física escolar:



- Brinda casi siempre una metodología lúdica.
- Estimula la imaginación y la creatividad.
- Rebasa el egocentrismo, tomando perspectivas diferentes a la propia.
- Crea un ambiente propicio para exteriorizar afectos, sentimientos y emociones positivas.
- Beneficia la voluntad y la autosuperación, a la vez que se progresa de manera personal y en beneficio del grupo.
- Desarrolla las habilidades sociales.
- Favorece la manifestación de conductas asertivas.
- Propicia el aprendizaje de reglas interpersonales vinculadas con la reciprocidad, la cooperación y la capacidad de compartir.
- Educa para la convivencia.
- Coordina labores como método de actuación.
- Inicia la reflexión y el análisis crítico.

Actividad A

A partir de la lectura, planteamos algunos criterios para desarrollar prácticas educativas cooperativas en Educación Física.



Momento 2

Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 Horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa CPTes. A él corresponden las actividades de Formación Comunitaria, de Autoformación y las de Concreción educativa.



I. Actividades de Autoformación

En la autoformación, cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación; debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Lecturas complementarias de nuestra área de saberes y conocimientos a partir de la problematización de los temas trabajados en la Unidad de Formación 10.

Lecturas de trabajo para el tema 1

INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA COMPRENSIVA

LUCIO MARTÍNEZ ÁLVAREZ MARCELINO VACA ESCRIBANO

JOSÉ IGNACIO BARBERO GONZÁLEZ

Fuente: <http://www.mecd.gob.es/dctm/revista-de-educacion/articulosre311/re3110100458.pdf?documentId=0901e72b81272f48>

Visitado el 17 de febrero de 2014 (Texto sin citas)

Si bien no se puede afirmar que la Educación Física carece de tradición, aunque a veces se ignora, pues su historia ha estado oscurecida por su bajo estatus académico y social, los últimos años han traído al área una progresiva normalización que la sitúan en una situación imposible de soñar algunas décadas atrás.

No hay que olvidar que ha sido en los últimos diez años cuando se han cubierto en nuestro país algunas de las tradicionales aspiraciones del área: definición del currículum por parte del Ministerio de Educación, normalización en el acceso a la función pública de los docentes de Secundaria, plena integración de la Licenciatura en Educación Física en la enseñanza universitaria, homologación de los docentes universitarios, formación inicial específica para los especialistas de Educación Física en Primaria, ampliación de la plantilla de especialistas que cubriera toda la etapa de Primaria o cursos de doctorado específicos del área.

En paralelo, también la sociedad ha experimentado una creciente atención hacia lo corporal (Shilling, 1993), que se manifiesta en aspectos de la vida cotidiana como el aumento de instalaciones y zonas de juego en el urbanismo actual, uso generalizado del vestuario deportivo fuera de los terrenos de la práctica motriz, proliferación de oferta pública y privada en torno al deporte y las denominadas 'gimnasias recreativas' (Buñel, 1992), o la transformación de hábitos deportivos (García Fernando, 1991).

La situación de la Educación Física a lo largo de su historia reciente ha estado marcada por una excepcionalidad casi constante. En el proceso de alcanzar la normalidad en todos los ámbitos de la profesión, y encauzadas ya las excepciones administrativas en esta última década, el gran plano académico, podemos afirmar que ya están sentadas las bases para que se dé este reconocimiento: lectura masiva de tesis doctorales que van definiendo una pluralidad de ámbitos de investigación, consolidación y cualificación de las plantillas universitarias, acceso de los docentes de Primaria y Secundaria a la función directiva, implementación de los currículos, incremento muy sustancial de la bibliografía específica... parece previsible que estos hechos



vayan venciendo los prejuicios a los que el área se ha tenido que enfrentar y que la marginaban del discurso pedagógico y de la ciencia.

Dentro de este proceso de reconocimiento, teniéndose ya sumo interés la proliferación de artículos sobre Educación Física en publicaciones no específicas del área (10), aún más destacable son los monográficos que las revistas pedagógicas le están dedicando, pues supone el reconocimiento del área como objeto de estudio científico. El hecho de que la Revista de Educación, que había publicado ya artículos sobre Educación Física en números sueltos, se suma al grupo de revistas que dedica un monográfico a la Educación Física, ha de ser entendido como un apoyo para la normalización académica a la que hacíamos referencia más arriba.

Lógicamente, un monográfico no puede pretender abarcar todo un campo rico en propuestas y perspectivas como es el nuestro. Al elaborar este número optamos, dada la orientación general de la revista que lo publica, por la vertiente educativa, dejando al margen otros campos como el ocio o el rendimiento.

Aunque se ha pretendido ofrecer una panorámica global de las implicaciones para la enseñanza de la Educación Física, no ignoramos que son también diversas las orientaciones tanto en la teoría como en la práctica que coexisten en este momento y que podrían haber sido otros los artículos seleccionados, pues por fortuna nos encontramos en un momento de intensa producción. Pero, sin querer hacer creer que estamos en un campo homogéneo carente de disputas internas por su definición, pretendimos que este número tuviera una cierta unidad en torno a las concepciones que actualmente están más en auge, al menos en la literatura, para las que la Educación Física se vuelve a acercar a las ciencias sociales, desligándose de la dependencia, tal vez excesiva en el pasado, de las ciencias médicas. Es más, somos conscientes de que en los planteamientos aquí recogidos no prima alguna de las ideas más asociadas a la Educación Física –como pueden ser el deporte como definición hegemónica de la actividad física, la idea de salud ligada a la imagen corporal dominante o la actividad física como recreación y evasión (de lo laboral, de lo escolar, de lo social)– que ejercen en la actualidad una fuerte presión a la hora de introducir innovaciones acordes con los planteamientos recogidos por la LOGSE. Aunque en un segundo plano dentro del debate científico y pedagógico, dichas concepciones continúan instaladas en las formas de concebir la Educación Física y de llevarla a la práctica no sólo de personas ajenas a esta área sino incluso de muchos que se sitúan en la avanzadilla de las reformas.

Entendemos la Educación Física como un área que vela por el desarrollo de las capacidades motrices y que ayuda al desarrollo de otras capacidades del ser humano. Todo esto, teniendo a lo corporal y al movimiento como telón de fondo. La Educación Física es a la vez un área de contrastes y síntesis. Vemos en ella la manifestación de lo individual, pero es al tiempo un momento muy intenso de socialización. Se pone en juego lo más biológico del ser humano, pero nada de lo que pasa tiene sentido si no lo miramos desde la perspectiva de los significados culturales y emocionales que moviliza. Reclama y se basa en el movimiento, pero también exige la inmovilidad y la interiorización. Es el reino de la acción, pero ésta se convierte en mecanicismo inhumano si no hay reflexión sobre la misma.

No se nos escapa que han existido y existen concepciones de la Educación Física, pero nosotros nos descantamos por una Educación Física integrada en el contexto educativo y en el social, que



conecte, que les permita a los estudiantes un mayor autoconocimiento, un mejor autoconcepto, que favorezca su integración social y que les ayude a conocer y transformar la motricidad de su entorno.

Dentro de esta perspectiva, que recoge por otro lado las corrientes mayoritariamente defendidas en las publicaciones y estudios de los últimos años, así como por el sistema educativo español, hemos querido presentar el campo de la Educación Física desde diferentes «puertas» por las que adentrarse. Los artículos que presentamos suponen diferentes puntos de estudio, pero conservan entre sí importantes vínculos que permiten reconocer el objeto de estudio.

Dentro de la relativa independencia de cada texto, el orden en el que se han presentado tiene la intención de ir centrando a los lectores y lectoras de lo más genérico y englobador a las acciones más inmediatas y concretas.

El artículo de Richard Tinning, Discursos que orientan el campo del movimiento humano y el problema de información del profesorado, ilustra las tensiones en el campo de la motricidad por definir la orientación del mismo. Distingue el autor entre los discursos de la participación, en los que situaría a la Educación Física. Los cambios generalizados en la denominación de los estudios de licenciatura, en España de 'Educación Física' a 'Ciencias de la Actividad Física y el Deporte', nos indican un nuevo giro de tuerca en la relegación de las aproximaciones más cercanas a la educación en favor de las ciencias del rendimiento. El situarnos en el discurso de la participación debería conllevar la redefinición del currículum de formación inicial más acorde con dicha orientación, abandonando o dando menor poder a las aproximaciones bio-médicas. El artículo es muy sugerente para hacer posteriores análisis de los planes de estudios vigentes y las reformas previstas tanto en la licenciatura como en la diplomatura de especialidad.

José Ignacio Barbero nos presenta cómo se constituye la cultura profesional de los docentes del área y cómo se define con ello el campo de lo posible y lo imposible con su artículo Cultura profesional y currículum oculto. El tema del cambio, que también será abordado en un ámbito más concreto por Juan Luis Hernández, supera la visión técnica y se enlaza con explicaciones genealógicas que nos ayudan a comprender la situación presente y las posibilidades de transformación de la misma. A lo largo del texto se hace un profuso recorrido por los recreadores de la cultura profesional y las redes que van encauzando a los nuevos profesionales hacia la acomodación a los valores y creencias dominantes. Es desde la comprensión de los procesos de socialización y configuración del área cómo podremos pasar de los discursos teóricos supuestamente innovadores a las prácticas alternativas. Dentro del enfoque general de este monográfico, que se decanta por una Educación Física en la que el cuerpo es algo más que un objeto que modelar, entrenar, someter o calmar para entenderlo como una manifestación más del yo desde la y con la que construir las identidades, las relaciones interpersonales o la cultura, queríamos dedicar también un artículo a los cuerpos de las y los profesores del que se encarga Andrew Sparkes. Recordando los cuerpos de los profesores: momentos desde la Educación Física, desde una aproximación fenomenológica, se acerca a los significados culturales y psicológicos del cuerpo como mediadores de la construcción de identidades personales. El cuerpo de los docentes de Educación Física, entendidos por lo general desde la eficiencia física y la excelencia, orienta y limita el desarrollo de sus carreras profesionales dejando pocas alternativas cuando el yo predominante, construido sobre esos pilares, se tambalea por enfermedad, accidente o simple envejecimiento.





Juan Luis Hernández retoma la historia más reciente de la Educación Física en nuestro país al ser redefinida, al menos curricularmente, por la LOGSE. Esto ha supuesto un gran avance, tanto respecto a la situación del área en el currículum escolar como respecto a la concepción de Educación Física que venían defendiendo a los profesionales del área. La reconstrucción de la Educación Física como materia escolar será el meollo de esta aproximación que se centrará en la influencia de tres esferas en la definición del currículo de la Educación Física: la de la historia de las actividades físicas, la que recoge a los profesores del área y la del 'gran público'. En La construcción histórica y social de la Educación Física: el currículo de la LOGSE, ¿una nueva definición de la Educación Física Escolar?, se planteará si el currículum surgido de la interinfluencia de esas tres esferas en este momento socio-histórico supone un cambio sustantivo respecto a anteriores definiciones.

Ana Pelegrín recoge en luego, gesto, cultura una peculiar aproximación, a caballo, entre las más eruditas investigaciones y la poesía —con algunas notas de narrativa policiaca— a uno de los contenidos más característicos de la Educación Física en su dimensión cultural, el juego. Como otras áreas, la Educación Física trata de preservar y transmitir aquellos elementos de nuestra cultura que nos pueden ayudar a conocernos mejor y a conocer mejor la nuestra y otras culturas. El juego tradicional, junto con el gesto y la palabra que frecuentemente le acompañan, suponen una de las vías expresivas del individuo y de la cultura y constituyen un contenido prioritario para el área de Educación Física. El rastreo histórico de 'la olla de la miel', uno de los muchos juegos que ha ido recopilando y analizando en su larga trayectoria investigadora, muestra la persistencia de elementos que se transmiten en el microsistema de lo lúdico. El reto de recoger y recrear la cultura lúdica infantil en una escuela que acoja, respete e incremente su cultura primera aparece claramente como una derivación de este artículo al que habremos de ir dando respuesta para sustituir la actual tendencia de 'consumo' de actividades en la que caemos muchas veces. Frente a listados sin fin de juegos, o meros ejercicios a los que se da esa denominación, esta aproximación nos ofrece una enriquecedora perspectiva en la que el alumnado es el auténtico protagonista y no tan sólo ejecutante de actividades sin significado.

Focalizando clara e intencionadamente su participación en el ámbito escolar más pegado a la práctica, Marcelino Vaca aborda el tema de los contenidos en ¿Qué enseñar que merezca la pena en el área de Educación Física en Educación Primaria? Su propuesta trata de salvar la inercia habitual de poner en el lugar principal de la construcción del currículo al aprendizaje de los contenidos, en muchos casos una traslación de las actividades extraescolares, más o menos maquilladas con un ligero barniz pedagógico, y unas cuantas actividades denominadas 'alternativas' que siguen la misma lógica de aquellas. En su lugar, sitúa en el centro de la enseñanza al aprendiz que se desarrolla con y por medio de los contenidos. Es esta perspectiva de explorar qué puede hacer el área por cada alumno y alumna, más que la de tratar de organizar el área para que el alumnado aprenda algo predefinido, la que orienta los esfuerzos del grupo de trabajo Tratamiento Pedagógico de lo Corporal, del que el autor es coordinador desde hace ocho años. El artículo muestra el punto que en la actualidad ocupa parte de la actividad de este grupo de trabajo empeñado en ir creando un discurso autónomo de la Educación Física en Primaria que dé repuesta a las características de la etapa y el área. Ese discurso no surge de la nada sino que, como no podría ser de otra manera, es deudor de otros discursos desarrollados en diferentes momentos históricos, en otros ámbitos o en otras etapas. Deudor, pero no vasallo, pues aspira a definir y a defender la constitución del área en esta etapa desde sus propias señas de identidad.



Sabemos que hemos dejado fuera material suficiente para elaborar varios monográficos más. Alguno de los temas que podrían centrar posteriores trabajos y a los que aquí no hemos podido dar la profundidad deseada, son: la formación inicial y permanente, la construcción histórico-social de la asignatura, Educación Física y transmisión de valores, Educación Física y género, la Educación Física vista por los alumnos, condiciones sociales y materiales del trabajo de los especialistas, la Educación Física desde la perspectiva de otras áreas, motricidad y atención a la diversidad, la investigación en el aula, espacios y materiales como condicionantes y posibilitadores del área, relaciones tutores especialistas en los centros, las conexiones y diferencias con la Educación Física extraescolar, la Educación Física en diferentes contextos —rural, urbano...—, o socialización de los docentes. Tenemos, sin embargo, plena confianza en que el material aquí recogido aportará nuevos elementos para la reflexión y desarrollo de un área que quiere imbricarse cada vez más profundamente en el entramado educativo en el que adquiere pleno significado.

MIGUEL VICENTE PEDRAZ Creencias pedagógicas, de subjetivación del cuerpo y dominación cultural en la educación física escolar Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, v. 31, n. 1, p. 109-129, setembro 2009

Revista Brasileira de Ciências do Esporte rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/viewFile/638/395

(Visitado el 17 de febrero de 2014)

CREENCIAS PEDAGÓGICAS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA COMO DISPOSITIVO DE LA IDEOLOGÍA DOMINANTE

Tal vez la más elemental contradicción que la educación física escolar ha de soportar para contener su significado en el marco funcionalista es la que tiene que ver con la corporalidad que dice producir y la que, de hecho, produce. De acuerdo con el carácter contingente y convencional de la disciplina académica, antes que enseñar al cuerpo, la acción primera de su propia legitimación ha sido necesariamente la construcción del cuerpo apto para ser enseñado; es decir, escolarmente enseñado. Ha debido configurar, si quiera esquemáticamente, las condiciones en las que el cuerpo puede y debe ser enseñado dentro de la escuela; ha debido perfilar los límites del universo posible de la intervención pedagógica sobre el cuerpo, así como una batería de justificaciones plausibles. Pues bien; a tenor de las cosas que se le enseñan, cómo se le enseñan y cómo se han ido estableciendo tales enseñanzas a lo largo de su breve historia, parece que dicho universo pedagógico ha sido elaborado no tanto bajo la premisa de qué es lo que conviene aprender al cuerpo, a los cuerpos y para qué, como por la necesidad de encontrar un lenguaje adaptado a lo que ya se enseñaba; un lenguaje técnico que autoriza y acredita el tratamiento institucional del cuerpo sin levantar sospechas de llevar a cabo un ejercicio coercitivo, de dominación cultural o de inconfesable moralización; es decir, donde la elaboración de las justificaciones a propósito de lo ya dado, de lo “esencial”, han prevalecido sobre los intentos de transformar y adaptar lo establecido a las nuevas expectativas sociales.

A este respecto, antes que explorar las necesidades de los cuerpos individuales, los cuerpos-sujeto, ha elaborado un discurso polivalente y ambiguo, un discurso acomodaticio, que, en el momento actual, superadas las funciones diversivas y descompresoras que siempre cautivaron a los promotores de la educación física, se sostiene bajo la ilusión pedagógica de la transferencia de las competencias físicas, la ganancia de eficacia o de salud que tanto seduce a la racionalidad instrumental. Aquí cabe distinguir dos tópicos. El primero consiste en la formulación de una



cada vez más abigarrada mezcla de propiedades formativas y reformativas, y el segundo, en la de subjetivación del cuerpo.

Capitalización intensiva de propiedades

Como para apuntalar un endeble edificio discursivo que no es capaz de sostener la materia académica sobre el in- confesable cometido de transmitir una parte del capital cultural hegemónico del cuerpo mediante la inculcación de ciertas habilidades físicas y el autodomínio corporal, ha debido desarrollar todo un andamiaje teórico por el que, bajo los ambiguos emblemas de la “formación del carácter”, la “educación integral”, la “socialización”, la reactivada “educación física para la salud” u otros eslóganes similares, le ha permitido mostrarse socialmente más plausible. Así, junto a las destrezas corporales propiamente dichas –del tipo y condición que en cada contexto y momento político hayan sido– todas las formulaciones institucionales de la materia han invocado a alguna clase inespecífica de valores tales como la autorrealización, la autosuperación, el autoconocimiento etc., que, unidos a las también inespecíficas aptitudes sociales, afectivas o cognitivas, han permitido salvaguardar la continuidad de los modelos dominantes y, sobre todo, la han protegido de la crítica ante lo que podría ser visto como una dilapidación del tiempo escolar. Pero esta capitalización intensiva de propiedades no parece sino un mero engrosamiento retórico que parece encaminado a ocultar la deriva y la inoperancia pedagógica de las técnicas, las habilidades y las capacidades en las que instruye y, por añadidura, a ocultar el carácter impositivo y arbitrario del material ideológico, emocional y práctico del cuerpo que dichas técnicas, habilidades y capacidades llevan implícitas en la propia realización. Demasiados objetivos, y sobre todo, demasiado ambiguos; demasiado dispersos y trascendentes, teniendo en cuenta la escasa relevancia y significación que de hecho tiene en relación a todas las aptitudes y los valores que se enuncian, superar o no los tests de capacidad física que en tantas escuelas e institutos se imponen como condición para superar la asignatura y que tiene como resultado cierta homogeneización de la representación y uso cultural del cuerpo. Muy especialmente, teniendo en cuenta la escasa relevancia que tienen dichas pruebas y, en general, los contenidos en los que se apoyan, los cuales responden a una elaboración selectiva de prácticas corporales escasamente representativa de los intereses y expectativas (en relación con las perspectivas clase social, de género, o de cultura) de un alumnado cada vez más diverso.

Se podría decir, a este respecto, que el discurso de la educación física se ha preocupado más por establecer lazos de unión entre la escueta instrucción que tradicionalmente ha impartido y un ambicioso ideario formativo antes que dotar a la materia de elementos instructivos cuya significación cultural y social fuera verdaderamente relevante para los escolares, fueran cuales fueren sus condiciones, intereses, necesidades y expectativas con respecto a los usos del cuerpo.

Desubjetivación del cuerpo

El segundo de los tópicos en torno a la corporalidad que produce la educación física condice estrechamente con la concepción sustancialista de la realidad de manera que, por ejemplo, la desigualdad de clase social o de capital cultural y económico se reescriben como diferencias de mérito natural, o la desigualdad social de género se reduce a diferencias de caracteres sexuales. El



sustancialismo considera el cuerpo como una entidad meramente biológica y mecánica enclavada en una sociedad, antes que una realidad social propiamente dicha. Una entidad cuyos atributos –objetivables mediante variables orgánicas y mecánicas, incluso, psicológicas– permitirían tratarlo como “cosa” genérica, como algo dado por la naturaleza, siendo la educación física siempre, y se diría que sólo, el conjunto de actuaciones encargadas de producir en ese cuerpo “natural” las condiciones necesarias para su desenvolvimiento y su adaptación en –y a– cada contexto; el conjunto de actuaciones para su “puesta a punto” dando por buenos, también, muchos de los elementos de la vieja concepción mecanicista del cuerpo fundada sobre los principios del racionalismo cartesiano. Es lo que definiríamos como la desubjetivación del cuerpo en el sentido de que la hipertrofia discursiva de lo orgánico, es decir, de los atributos objetivables mediante las leyes de la biología y disciplinas afines, termina por invisibilizar los rasgos subjetivos de la corporalidad. Reduce la pluralidad social de los cuerpos al cuerpo unitario y genérico; desconfigura las corporalidades para reconfigurarlas sintéticamente en el cuerpo concepto, el cuerpo resumen, que tan bien representa el atlas anatómico que frecuentemente preside las paredes del gimnasio escolar o los murales del departamento de educación física.

Como la educación física no puede y, tal vez, no está interesada en atender la diversidad que la subjetividad corporal impone tanto en términos de género como de clase social, como de etnia y en general de cultura, ha resuelto configurar el cuerpo escolarmente educable mediante la abstracción en los conceptos universales que la ciencia positiva proporciona; es decir, mediante la extirpación de los significados implícitos y explícitos de los rasgos corporales, mediante la desposesión de las necesidades y de las expectativas particulares o, lo que es lo mismo, mediante la homogeneización somática. La educación física construye, así, el cuerpo sin historia, el cuerpo físico, del que importa, sobre todo, su adecuación a los discursos y a los recursos escolares: un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío de contenido y políticamente disponible. Acuciado por la permanencia sustancial de la anatomía, por la regularidad del recurso didáctico, por la unicidad de las estructuras de aprendizaje institucional, disocia los aprendizajes del cuerpo de la vida cotidiana y sus requerimientos, precisamente porque la lógica de la escuela –a la que van todos pero que de ninguna manera es de todos– exige como condición de aprendizaje gradual, sistemático, metódico y evaluable la disolución de todos y cada uno de los rasgos somáticos de inserción social; exige el borrado de la memoria tanto personal como colectiva del cuerpo para permitir la reordenación de sus capacidades de acuerdo con los esquemas de representación y práctica instrumental de la agencia escolar.

La desubjetivación del cuerpo, la redefinición orgánica de éste es tributaria, en gran medida, de un proceso de medicalización ya viejo, pero que en las últimas décadas ha hecho mella en prácticamente todas las esferas de la vida cotidiana de la cultura. La medicalización no sólo constituye un lenguaje para los asuntos del cuerpo sino, sobre todo, impone un estilo de vida y una concepción general del mundo que, entre otras servidumbres, supone una renuncia cada vez más importante a la libre decisión sobre el propio cuerpo en favor de una autoridad pericial que ha derivado en una cada vez más presionante ordenación y normalización de la vida de los individuos donde el cuerpo empieza a ser, como le es propio al saber pericial, un espacio neutro y racional sobre el que se puede actuar, sí, pero donde las posibilidades de intervención sobre él, incluso las de índole didáctica, quedan estrictamente sometidas a las leyes de la fisiología y de la física (o disciplinas afines) con el objeto de producir “mejoras”, entendidas éstas como requisitos





del desarrollo, el perfeccionamiento, la adaptación, el incremento de la eficiencia fisiológica o mecánica de cada sujeto. Un espacio neutro y racional donde la indeterminación histórica de lo educativo queda resuelta ante la posibilidad cierta de la comparación de los cuerpos-organismo y, por lo tanto, ante la reveladora definición del cuerpo “plenamente educado”: el “cuerpo eficiente”, el “cuerpo hábil”, el “cuerpo sano”, el “cuerpo en forma”, el “cuerpo en equilibrio psicofísico”, etc., es decir, el cuerpo ajustado a los parámetros de la racionalidad positivista e instrumental en la que el diseño didáctico queda subsumido en un puro abastecimiento de “habilidades” y de “capacidades” físicas y, en consecuencia, la evaluación de la acción pedagógica, reducida a una mera valoración de dicha eficiencia, mediante pruebas de rendimiento estandarizadas bajo la lógica de la vastedad, suficiencia y neutralidad pedagógica de las habilidades deportivas. Unas pruebas de rendimiento cuya filosofía comparativa reduce las diferencias socio- culturales (de recursos simbólicos, de intereses, de expectativas, de representaciones, de significados etc.), a una variabilidad meramente técnica resultante de la ecuación entre el patrimonio biológico y aprovechamiento de unos medios técnicos a disposición.

LA ILUSIÓN DIDÁCTICA: EL CONOCIMIENTO PERICIAL COMO CREENCIA

Ni la concepción sustancial de la educación física –a partir de la cual, para muchos, su presencia en la institución escolar estaría justificada por sí misma–, ni la practicidad escudada tras una intensiva capitalización de propiedades formativas o bajo la consideración del sujeto pedagógico como una mera variable orgánica, podrían constituirse como mecanismos legitimadores de la materia escolar si el conjunto de tópicos que les da forma no estuviera entretejido por la trama de creencias (pedagógicas) profesionales; si no estuviera sostenida por una genérica cultura profesional confiada, más allá de las críticas institucionales o del desánimo personal de muchos profesores, en la que suponen una (incontestable) virtualidad educativa de la experiencia corporal bajo un adecuado diseño pericial. A esta clase de creencias y a ciertos dispositivos emocionales que operan en la configuración de la cultura profesional como inhibidores críticos es a lo que denominamos, ilusión didáctica, algunos de cuyos aspectos analizamos en los siguientes subapartados.

La practicidad en la educación física: sobre la pesca de peces y otras especies pedagógicas raras

Es bien conocido aquel viejo proverbio chino: “Dame un pez y comeré un día; enséñame a pescar y comeré todos los días”, alegato pro-educativo donde, sin embargo, nada nos dice respecto de qué hacer, si llegado el caso todos los peces del río se extinguieran devorados por una escurridiza especie anfibia, por la voracidad piscícola de la creciente población china o si, por el cambio climático, el río chino desapareciera con todos sus nutritivos moradores: ¿seguirían los maestros chinos enseñando a sus alumnos a pescar? Nuestra opinión es que sí, llegado ese caso, y para entonces el sistema educativo chino estuviera adaptado a los modelos occidentales, la respuesta sería que sí; en las escuelas chinas se seguiría enseñando a los escolares a pescar, y entre otros loables razonamientos que pugnarían por mantener tan poco prácticas enseñanzas dentro del currículo estaría aquel que dijera que lo importante del arte de la pesca no reside en la utilidad de ésta para conseguir los frutos fluviales sino en el arte mismo, en la grandeza que entraña el dominio de sus aperos y en las capacidades que desarrollaría para, por ejemplo, cazar canguingos o chibiritainas.



A este respecto, la ficción creada por Harold Benjamin a propósito de la educación paleolítica constituye un contrapunto digno de tenerse en cuenta; resulta en especial ilustrativa de los dispositivos de conservación curricular de la educación física escolar a pesar de las constantes innovaciones y renovaciones a la que se ve sometida, al menos teóricamente: había una vez peces, caballos lanosos y tigres dientes de sable, y así la educación incorporaba sabiamente captura de peces con las manos, reunión de caballos lanosos y ahuyentamiento de tigres dientes de sable con fuego. Más tarde las aguas se enturbiaron y la captura de peces se hizo más difícil, los caballos fueron reemplazados por rápidos antílopes y los tigres por osos. Aunque la comunidad se fue adaptando a las nuevas condiciones para sobrevivir y hubo quien pidió cambios en el currículum, los sabios no oírían hablar de ninguna clase de cambio: con todos los intrincados detalles de la captura de peces, reunión de caballos y ahuyentamiento de tigres, el currículum escolar estaba ya demasiado cargado como para añadir las caprichosas novedades y ringorrangos que supondría aprender a confeccionar redes, a colocar trampas para antílopes o a matar osos; al fin y al cabo, dirían los sabios ancianos, “no enseñamos a capturar peces con el fin de capturar peces; lo enseñamos para desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos para cazar caballos; lo enseñamos para desarrollar una fuerza general en el aprendiz que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica como cazar antílopes con trampas. No enseñamos a asustar tigres con el fin de asustar tigres; lo enseñamos con el propósito de dar a ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría en una actividad tan básica como matar osos... Habéis de saber que la esencia de la verdadera educación es la intemporalidad, que hay verdades que permanecen a través de las condiciones cambiantes y que el currículum de dientes de sable es una de ellas”.

Sobre el trasfondo de sendas ficciones, se plantean los dos grandes modelos de legitimación de la educación física; modelos en la práctica complementarios y a menudo con fronteras poco diáfanas, pero que según su predominio caracterizan, a su vez, a dos tipos de creencias en torno a la materia.

Uno de ellos, tal vez el primero en el tiempo, de carácter más pragmático, es el modelo de legitimación extrínseca, según el cual la educación física reportaría, con el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos, beneficios en términos de habilidades, capacidades, disposiciones, aptitudes, actitudes, méritos, etc., que permitirían satisfacer algunas o muchas de sus necesidades de orden somático: saltar, correr, resistir, meter muchos goles, cuidarse, etc. Otra cosa es que las capacidades y habilidades en las que forme valgan o no valgan al alumno, sean necesarias o no, estén ajustadas a las necesidades de todos, de unos pocos o de casi ninguno; sea discriminatorio por su concepción y selección, o no lo sea. La cuestión que se dirime es que este modelo de legitimación parte de unas supuestas necesidades respecto de las que se proveen y sistematizan ciertos aprendizajes que permitan satisfacerlas con mejores garantías a quienes se someten al proceso educativo. Aquí, el diseño y el desarrollo curricular se puede definir como un proceso de búsqueda de las necesidades e intereses de los alumnos así como de los medios más eficaces para su consecución con toda la problemática, eso sí, que la definición, determinación y hallazgo de necesidades y medios supone; la problemática que supone, sobre todo, el hallazgo de los principios en virtud de los cuales puede y debe hacerse la jerarquía de necesidades y, en función de ella, la selección de objetivos, de contenidos, de actividades o de métodos: por ejemplo, la definición de “alumno”, la definición de “necesidades”, la definición de “aptitud” o la definición



de “sujeto (suficientemente) educado” etc.; esto es, la construcción del proyecto educativo que toda materia académica lleva implícito.

El segundo modelo tiene mucho que ver con los que señalábamos en el apartado denominado “capitalización intensiva de propiedades” y que en última instancia justifica la disciplina por un supuesto valor intrínseco de la materia o de las actividades que la conforman; un valor indiscutido a cuyo reclamo se urde toda una red de propiedades tan loables como indemostrable es que dichas propiedades no concurren de igual manera en actividades pedagógicas absolutamente diferentes, o simplemente en la actividad cotidiana fuera del espacio de asistencia y tutelaje escolar. Se trata de aquellas propiedades que se ajustan muy bien al desideratum “merece la pena ser aprendido” pero cuyo resultado es difícilmente constatable y, sobre todo, es difícilmente constatable la influencia que la acción pedagógica específica –en este caso de la educación física– pudiera haber tenido en dicho resultado. Algo que no desacredita totalmente dicha acción pedagógica específica –si consideramos que (casi) cualquier producto cultural puede ser valioso–, pero sí anula el argumento por el que se pretende justificar la presencia obligatoria de la materia en la institución escolar. Porque dicha presencia exige, además de la valía cultural genérica, otras condiciones de pertinencia entre las que la practicidad ha de ocupar, nos parece, un lugar de privilegio.

En la práctica, ambos modelos comparten espacio y funcionan indistintamente entre los profesionales, con mayor énfasis en uno u en otro, según el momento, las condiciones, el contexto o según el destinatario de las explicaciones –si es que se trata de explicar a alguien el porqué de la educación física–. Lo que nos llama la atención es que el discurso de las justificaciones de carácter extrínseco (el discurso de las justificaciones pragmáticas) ha ido perdiendo espacio a favor de las de carácter intrínseco (aquellas que tienden a legitimar la materia por el valor que posee en sí misma o por el valor íntimo de sus contenidos: juego, deporte, experiencia corporal, etc.). Y aunque el motivo de tal pérdida de espacio suele achacarse a la aureola reaccionaria que tiene todo pragmatismo –lo cual hace buscar, por lo menos a los profesores más activos e innovadores, justificaciones de más “alto valor”, razonamientos más complejos y más elaborados como los que se pueden arañar a la filosofía, la antropología o a cualquier disciplina de corte “humanístico”–, en nuestra opinión, es una simple deriva argumental como consecuencia de la disolución de una practicidad obsoleta, poco atenta a las necesidades e intereses de la sociedad contemporánea y que la sátira de Harold Benjamin expresa de forma tan elocuente. Una practicidad anclada en necesidades e intereses viejos y escasamente representativos para muchos de los integrantes de las generaciones que forman la sociedad contemporánea, unido a la secular resistencia institucional a prescindir de dichos contenidos e incorporar otros diferentes más acordes con las diversas realidades sociales y culturales. Resistencia a prescindir de dichos contenidos por ser considerados sustanciales, esenciales, naturales, intemporales, valiosos per se, lo que en gran medida sirve para encubrir o legitimar una posición conservadora e inmovilista –al que seguramente se le suman motivaciones de carácter corporativista– mucho más reaccionaria que la practicidad a la que aquí apelamos.

Tal vez convenga precisar aquí una cuestión de principios. Desde nuestro punto de vista, la practicidad como argumento justificativo de la pertinencia de una materia en la escuela no sólo no es reaccionario sino que es el único punto de apoyo sólido que permite legitimar la acción



pedagógica que dicha materia implica. Otra cosa es qué elementos se consideran prácticos y cuáles no; bajo qué criterios se concibe la practicidad, con vista a qué clase de necesidades y, puesto que la población escolar no es homogénea, qué grupos se identifican con los patrones de practicidad interpuestos. Practicidad es atender las capacidades físicas y las habilidades que son necesarias para el desempeño eficiente en las prácticas lúdicas y de ocio o estéticas que demandan las clases acomodadas, si bien éstas sean clasistas, y también es practicidad atender las capacidades físicas que son necesarias para un desempeño no subyugante en la vida laboral y doméstica, por ejemplo de un transportista, de una vendimiadora o de un estibador; es evidente que ambos criterios de practicidad dicen cosas muy diferentes acerca de cómo debería ser la educación física. En otros términos, es en la identificación de los intereses y en la selección de los contenidos y los medios apropiados para satisfacerlos donde cabe la discusión sobre si la practicidad es o no reaccionaria, si es clasista, si es sexista, etc. Es preciso aclarar a este respecto que practicidad –o funcionalidad práctica y utilitaria de la educación física– no significa asunción de las concepciones funcionalistas de la sociedad que hemos comentado críticamente más arriba de acuerdo con lo que Wright Mills denominaba practicidad liberal, conformista, acomodaticia y moralizadora, ni tampoco significa aceptación de los principios de eficiencia técnica de la razón instrumental y cuya producción monopolística, en nuestro caso de la motricidad, obedece a criterios de producción (del cuerpo) para el consumo y que el sociólogo norteamericano denominaba practicidad antiliberal, disciplinaria, controladora, autoritaria y economicista (Mills, 1999, p. 93ss). Antes bien, constituye una apuesta por el sentido práctico de los aprendizajes corporales según criterios de producción (del cuerpo) para el uso propio, para el uso comunitario significativo y contextualizado, en todo caso, para un uso libre de las dependencias del consumismo del cuerpo; es decir, encaminados a la satisfacción de necesidades operativas comunes de gentes comunes en toda su diversidad: necesidades de destreza y habilidad simples, pero útiles en la vida cotidiana, lejos de la hipertecnificación del ejercicio físico, lejos de la cinética corporal abstracta, burocratizada, sistemática y regular y, asimismo, lejos de la institucionalidad de unas capacidades físicas racionalmente evaluables pero culturalmente desconectadas de la vida cotidiana para la mayoría. Constituye una apuesta, entonces, contra la exclusividad que suponen las prácticas corporales de clase, de cuyo contenido técnico o estético o ideológico se nutre el patrimonio distintivo la dominación cultural. A este respecto, en la medida en que el proyecto pedagógico implícito se oriente a la capacitación para el desempeño no sólo de actividades simbólicas, recreativas, estéticas, etc., sino también y sobre todo a la capacitación doméstico-laboral y, asimismo, en la medida en que se dirija no a la perpetuación del sistema y sus desigualdades mediante la inculcación-reproducción de los modelos de acción hegemónica sino a la transformación social mediante el desarrollo de capacidades críticas, deliberativas, de innovación y transformación, igualitaristas, con respecto a los usos y consumos corporales, la intervención educativa resultará eminentemente práctica. A fin de cuentas, practicidad es también aplicar los recursos pedagógicos a las necesidades culturales de emancipación, individual o colectiva, respecto de la presión que ejercen los usos y los valores de la cultura física dominante a menudo enunciados con términos de dudosa neutralidad moral e ideológica tales como autosuperación, autodominio físico, placer del movimiento, cuidado de sí mismo, etc., las cuales forman parte de la sensibilidad emergente de las clases urbanas acomodadas y de una relación del individuo con su cuerpo muy al gusto, y conforme a los intereses de los miembros más consumistas de dichas clases.





A este respecto, volviendo a los tipos de justificación sobre los que discutimos, como complemento de las justificaciones intrínsecas, ajenas a la denostada practicidad, tiene lugar, paradójicamente, una hipertrofia del discurso técnico. A falta de discusión –especialmente discusión ideológica, pero también a falta de discusión moral y práctica– sobre los criterios de selección de los objetivos educativos y sobre la utilidad de éstos, dado el supuesto valor intrínseco de las acción físicoeducativa y de los contenidos de ésta, se ha desarrollado todo un argumentario sustitutivo superficialmente técnico que en la práctica funciona como una creencia de corte dogmático: la creencia en la eficacia técnica de la didáctica amparada en la verosimilitud que reporta la relación mecánica entre medios y fines por muy endeble que sea, socialmente hablando, la operatividad o la practicidad de los fines. Más aún, la creencia según la cual dicha eficacia técnica –en el caso de ser cierta– agotaría el campo de las controversias pedagógicas de la materia. Es a esto a lo que denominamos el conocimiento pericial como creencia, elemento fundamental de la ilusión didáctica que, combinando los principios ideológicos de la racionalidad instrumental –los principios de la eficacia productiva no tanto para el uso como para el consumo especulativo– con los resortes emocionales del idealismo pedagógico, sólo puede contribuir a disolver un debate mucho más perentorio en la educación física: el debate del sentido (cultural, ideológico y político) de la materia escolar y de los contenidos en los que instruye, sea cual fuere la eficacia con la que lo hace.

Actividad 1

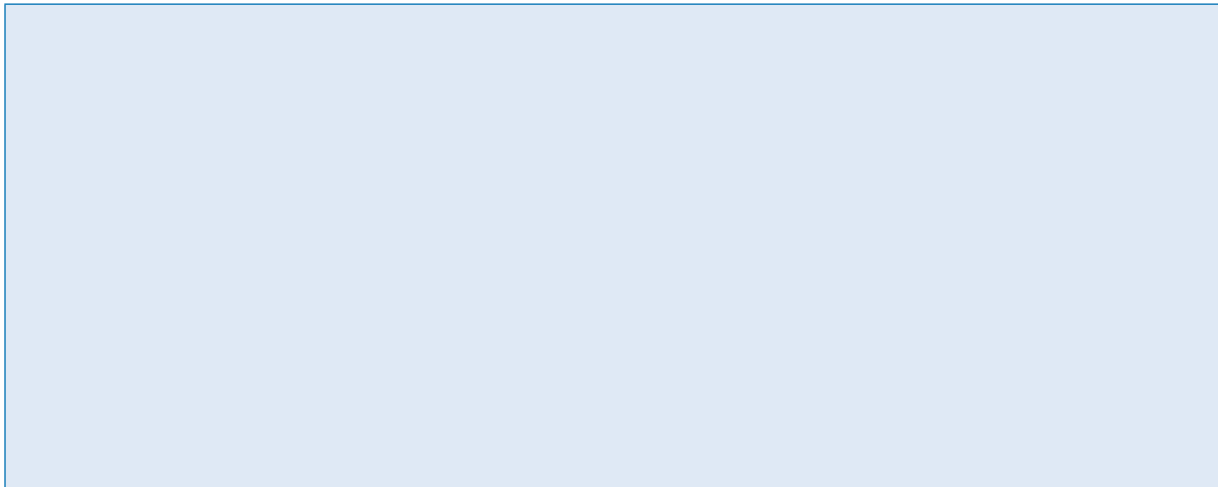
Identificamos de dónde surgen las actividades físicas y deportivas que realizamos cotidianamente (sus orígenes históricos) y determinamos quiénes lo practicaban y lo practican en la actualidad.

	Actividad física	Deporte
Origen histórico		
Reglas		
¿Quiénes lo practicaban?		



Actividad 2

Realizamos debates sobre qué tipo de sociedad supone cada una de esas actividades, cómo se realiza la participación de las personas (niños, madres, padres, maestras, maestros, autoridades, etc.) y qué clase de valores se despliegan en ellas.



Lecturas de trabajo para el tema 2

LA ESCOLARIZACIÓN DE LOS CUERPOS: ¿QUÉ TIPOS DE CUERPOS?

Mgt. Pablo Scharagrodsky (UNQ/UNLP) Coordinación Autoral: Dra. Myriam Soutwell (UNLP/CONICET/FLACSO)

Claramente, una nueva institución moderna como la escuela necesitó de un nuevo cuerpo infantil. Esta tarea no fue simple ni se hizo de un día para otro. Fue más bien un trabajo arduo e incansable, pero a la vez muy ingenioso. Entre los procedimientos de control corporal se destacaron las disciplinas.

Esta particular forma de dominación sobre el cuerpo individual no fue exclusividad de la institución escolar. Sin embargo, en su interior adquirió una eficacia enorme. Según Foucault (1986), desde el siglo XVII hubo todo un descubrimiento del cuerpo como objeto y blanco de poder. El cuerpo que se manipula, al que se da forma, que se educa, que obedece, que responde, que se vuelve hábil o cuyas fuerzas se multiplican.

El objetivo de las disciplinas fue la docilidad corporal. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. Estos métodos no sólo controlaron en forma minuciosa todas las operaciones del cuerpo, garantizando una sujeción constante de sus fuerzas, sino que impusieron una relación de docilidad-utilidad. En consecuencia, el objetivo de las disciplinas fue doble: aumentar la fuerza económica del cuerpo al mismo tiempo que se la reducía en términos políticos imposibilitando la resistencia o la rebeldía.

La constitución del sistema educativo argentino, en plena construcción a fines el siglo XIX, instaló ésta y otras técnicas con el fin de normalizar y controlar los posibles desvíos o anomalías de los cuerpos infantiles. Su encauzamiento, moral más que físico y corporal más que somático, fue





uno de los grandes objetivos de la escuela moderna. Dicho encauzamiento se asentó a partir de una específica geometría espacio-temporal.

Por un lado, el disciplinamiento del cuerpo en el espacio a través de varios procedimientos. La clausura (el encierro), la cuadriculación (cada cuerpo en su lugar, tantos espacios como cuerpos hay), las ubicaciones funcionales (articulación del espacio individual, por ejemplo, con los procesos de producción) y el rango como unidad del espacio (espacio definido a partir de una clasificación). Las “multitudes argentinas” repentinamente se convirtieron en peligrosas, especialmente las “políticamente disidentes”. Para ello fue indispensable la tarea escolar con el fin de ordenar las multiplicidades confusas y “moralmente perniciosas.”

Por otro lado, el disciplinamiento del cuerpo en el tiempo. Esto último se logró a través del control de la actividad escolar: establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición, definir horarios y utilizar en forma exhaustiva el tiempo. La tarea escolar se convirtió en un exquisito mecanismo de capitalización temporal cuyo máximo soberano fue el ejercicio graduado y metódico.

Para generar este tipo de cultura corporal, esta técnica de poder se valió de instrumentos simples como: 1. La vigilancia jerárquica (se trata de hacer posible un poder del ver sin ser visto); 2. La sanción normalizadora (se trata de referir las conductas del individuo a un conjunto comparativo, de diferenciar a los individuos, medir capacidades, imponer una “medida”, trazar la frontera entre lo normal y lo anormal); 3. El examen (técnica que combina la mirada jerárquica que vigila con la sanción normalizadora: en el examen se invierte la economía de la visibilidad en el ejercicio del poder, el individuo ingresa en un campo documental, cada individuo se convierte en un caso).

Todas estas técnicas disciplinarias fueron eficazmente introducidas y desarrolladas en el ámbito escolar desde fines del siglo XIX y hasta por lo menos mediados del siglo XX. Era habitual y recurrente formarse por orden de estatura, alinearse, adelantar el pie izquierdo, marchar al aula conservando las distancias, sin echar el cuerpo demasiado atrás o demasiado adelante, o ir al recreo formados y ordenados en hileras. Todas estas acciones estuvieron siempre dominadas por la mirada atenta del docente. El grado de disciplinamiento, homogeneización y rutinización formó parte constitutiva de una matriz normalista.

De igual manera, la organización del tiempo escolar, los horarios, los recreos, la duración de la jornada y el uso eficiente del tiempo fueron elementos altamente regulados desde cualquier documento escolar hegemónico (planes, programas, textos, manuales, libros, artículos de revistas especializadas, circulares, decretos, leyes, etc.). La puntualidad en los horarios de entrada y salida a la escuela, a la clase y al recreo también se convirtieron en constantes. En consecuencia, el cuerpo quedó atrapado en una determinada relación espacio-temporal.

Si bien existieron otras alternativas que se opusieron y resistieron a este formato escolar (como las posiciones anarquistas, las socialistas, las comunistas, las visiones escolanovistas, las visiones escolares influenciadas por Dewey o Freinet, etc.¹), el modelo estatal cuasi hegemónico desde fines

1 Si bien el cuerpo quedó nuevamente atrapado por estas visiones alternativas, las regulaciones referidas a la sexualidad, el placer, la emocionalidad, la higiene, la moral, la dietética, la alimentación, la vestimenta, las prácticas vinculadas al cuidado y mantenimiento del cuerpo clase, de etnia o de orientación sexual. Véase, por ejemplo, la posición anarquista de principios del siglo XX y su relación con la sexualidad en Dora Barrancos (1990).



del siglo XIX “eligió la vía de la imposición disciplinaria”. Para ello se hizo necesario “afinar los mecanismos de distinción y reclasificación de los sujetos sociales ingresantes a la maquinaria escolar. El darwinismo social proporcionó justificaciones necesarias para que quedara planteada la discusión sobre las divisiones más específicas” (Puiggrós, 1990: 116). Aunque se consolidó a fines del siglo XIX y principios del XX, con mayor o menor intensidad la matriz disciplinaria recorrió gran parte del siglo XX escolar. Y su punto de ataque fue el cuerpo.

Una enorme cantidad de prácticas se encargó de asegurar el control corporal minúsculo, microfísico y celular. Por ejemplo, en la mayoría de los planes y programas para las escuelas primarias argentinas entre fines del siglo XIX y mediados del XX se insistió recurrentemente en la necesidad de imponer una postura corporal: la denominada “posición del alumno lector”. Esta recurrente prescripción, en varias ocasiones, apareció con un grado de descripción y precisión mayores que las de los temas y actividades a ser enseñadas en alguna disciplina escolar. Prescripciones corporales similares fueron dirigidas a los maestros, como las “ceremonias” previas a la enseñanza de la lectura.

Una obsesión por las posiciones corporales atravesó todo el discurso escolar. Pero la referencia no fue sólo a la postura erecta y sus implicancias morales y sexuales (Vigarello, 2005), sino también a la posición corporal de estar sentado. Los niños y las niñas no podían estar sentados de cualquier manera. Por ejemplo, los niños y las niñas debían aprender a escribir derecho para evitar tardanzas y, a la vez, para incardinar un conjunto de valores morales como la rectitud, el orden y cierto dominio corporal. Debían quedarse de pie junto a los asientos, evitando todo movimiento innecesario, hasta que el maestro les indicara. Uniformemente, sin hacer ruido ni emplear más tiempo del necesario, debían acomodar los útiles.

Actividad 1

En grupos, seleccionamos cuatro citas del texto, analizamos el sentido que tiene cada una de ellas, su mensaje y sus implicancias pedagógicas/políticas.



EDUCACIÓN FÍSICA Y DICTADURA: EL CUERPO MILITARIZADO

Lic. RAUMAR RODRÍGUEZ GIMÉNEZ LA RETÓRICA CORPORAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA



Ser profesor de educación física, o aspirar a serlo, requirió la incorporación de una serie de recaudos que, poco a poco y producto de un trabajo pedagógico prolongado, conducían a la construcción de un modo corporal de ser y estar que distinguió –y distingue– al profesor de educación física de otros educadores, aun de otros educadores vinculados al trabajo con el cuerpo. El profesor de educación física se reconoce por ciertos signos, producto del trabajo cotidiano sobre y en el cuerpo que, para el período de la dictadura, adquiere ciertos rasgos que no difieren sustantivamente de períodos anteriores, pero que se acentúan, profundizan y especializan: aquello que vincula históricamente a la educación física y la institución militar conforman una línea difusa pero persistente que conduce a lo que llamo “cuerpo militarizado”.

El control cotidiano del profesor

La entrada del profesor de educación física en el cálculo de la economía militar del cuerpo pone en funcionamiento una serie de mecanismos que tienden a facilitar el control de los sujetos. Así, se establece a través de ciertos reglamentos una coacción que prevé, a la vez que una economía del cuerpo, una sujeción a las normas². Este dispositivo atiende distintos aspectos del profesor, entre los cuales se destacan: la mirada puntillosa a la apariencia física; la enunciación de cierta homogeneidad entre la moral individual y el destino de la nación y la sumisión propia de un modo de organización jerárquica. A partir de estos reglamentos comienza a circular un poder que, conforme el profesor está vigilado constantemente, tiende a instalar el panoptismo: la disciplina generalizada, que primero es externa y poco a poco debe internalizarse. El reglamento para el personal docente de la Cnef de febrero de 1974³, describe minuciosamente lo que se espera del profesor, elaborando la norma así como previendo las dispersiones. Dicho reglamento adjunta además un manual para calificación que determina con precisión el grado de sumisión al reglamento. Entre los aspectos que he considerado más relevantes aparecen los siguientes: Evaluación del rendimiento, definido como la “cantidad de tareas que el funcionario realiza en la jornada con relación a los estándares de trabajo”. Para estas evaluaciones, tomo el grado mínimo y el máximo que se pueden obtener:

Grado 0. Definición: “Trabaja en forma muy lenta, lo cual se traduce en un rendimiento insuficiente”.

Grado 12. Definición: “Trabaja con suma rapidez, a un nivel muy alto de rendimiento, lo cual se traduce en el logro de cantidades excepcionalmente grandes en relación a las normales”. El espacio de trabajo es un espacio de utilidad, donde la productividad es el eje de la evaluación. Y más, la velocidad del trabajo y la cantidad del producto parecen ser los indicadores más apropiados para observar.

2. Dice Foucault: “La minucia de los reglamentos, la mirada puntillosa de las inspecciones, la sujeción a control de las menores partículas de la vida y del cuerpo darán pronto, dentro del marco de la escuela, del cuartel, del hospital o del taller, un contenido laicizado, una racionalidad económica o técnica a este cálculo místico de lo ínfimo y del infinito” (1989, p. 144). Los signos de la disciplina en la Europa del siglo XVIII se actualizan en la dictadura militar uruguaya de fines del siglo XX.

3. Reglamento para el personal docente del organismo. Ministerio de Educación y Cultura. Cnef. Isef. Curso de entrenamiento para inspectores de educación física y directores de servicios. Montevideo, junio de 1977. (Este reglamento se aprueba por decreto del Poder Ejecutivo No. 152/974, el 20 de febrero de 1974, sustitutivo del decreto del Poder Ejecutivo No. 2/967, del 4 de enero de 1967. Firmado por: Juan María Bordaberry y Edmundo Narancio. Publicado en el Diario Oficial el 12 de marzo de 1974). Adjunta un manual para calificaciones de los profesores del organismo. Cabe aclarar que Bordaberry es el Presidente de la República que disuelve las cámaras el 27 de junio de 1973, dando inicio a lo que sería la dictadura militar.



Para calificar la aptitud física y presencia se atiende lo siguiente: “Presentación personal y condición física acorde con la labor que se debe desarrollar, sirviendo de ejemplo para los alumnos en cuanto al aspecto de deportista ideal que se debe perseguir y mantener”. Y las calificaciones, entre otras, son:

Grado 0: “Presencia física obesa, cabello largo y desalineado, sin afeitar, equipo no reglamentario y poca pulcritud”. Grado 6: “Se mantiene en forma permanente en buena aptitud física, su porte personal y uniforme es correcto”. Grado 9: “Su estado físico, su apostura, presencia personal con su respectivo uniforme y su atildamiento, se destacan por su sobriedad y regularidad”.

Aquí se vigila, sin rodeos, lo más físico que puede tener la presencia, tejiendo una disposición que enlaza el cuerpo con la moral, junto a la idealización del deporte como vehículo natural del bien. El aspecto de deportista ideal ya es un fin en sí mismo: “se debe perseguir y mantener”⁴.

Al calificar el respeto a la autoridad y a los reglamentos, se observa el “grado de aceptación de las órdenes y rapidez en su ejecución, acatamiento de las normas legales y reglamento interno, asistencia puntual y permanencia en el lugar del servicio y calificación de los subordinados con observancia del espíritu y objetivos del presente reglamento”.

Grado 0: “Mantiene una actitud hostil ante la autoridad y los reglamentos, resistiéndose a aceptar órdenes o demorando su cumplimiento”.

Grado 9: “Clara noción de la jerarquía y respeto a los reglamentos, demostrando en actos y palabras, no resultando necesario el contralor posterior del cumplimiento de las órdenes recibidas”.

Grado 12: “Respetuoso en el cumplimiento de las órdenes, reglamentos y normas, influyendo con su conducta en la buena disposición y acatamiento de las órdenes por parte de los demás funcionarios”. El espacio de trabajo articula la vigilancia de la apariencia con la obediencia a la jerarquía. El buen funcionario, además, ejerce un plusvalor: influye a los demás con su buen comportamiento, es el ejemplo.

Para aquellos que ocupen cargos de supervisión, que tendrán a su cargo las tareas antes descritas, se espera que tengan habilidad para la supervisión, “entendiéndose por la aptitud para lograr resultados a través del trabajo de terceros, la capacidad para dictar cursos de acción adecuados o instruir a los subordinados y la equidad en los juicios acerca de éstos” El supervisor alcanza el grado 12, es decir, la excelencia, si “obtiene un gran apoyo de sus subordinados logrando una fuerte posición de liderazgo. [...] [y además] obtiene de su grupo de trabajo un rendimiento óptimo”. Es clara la terminología, el lenguaje militar está presente en el reglamento: “Dictar cursos de acción”; “instruir a los subordinados”; el modo de nombrar y concebir las relaciones laborales, en este organismo del Estado, ha sido penetrado por la lógica del regimiento, que despliega sus formas y contenidos sobre el cuerpo docente —y sobre el cuerpo de los docentes—. Este reglamento, entre otros, es un instrumento de dominación: observar, controlar, regular y sancionar la circulación del profesor es su cometido. Así, es un instrumento utilizado por la economía militar de las instituciones. Torna inteligible lo difuso, hace verificables las conductas, vuelve mensurable

4. En un trabajo reciente sobre la relación deporte y pedagogía, presento algunas cuestiones para discutir con mayor profundidad la visión esencialista del deporte. Ver: Rodríguez Giménez (2002).





el cuerpo del docente en acción. Una vez más, el dispositivo aparece organizando lo múltiple, siendo un instrumento que “reinventa” al profesor de educación física y, conociendo el producto deseable, resulta en una potente práctica de vigilancia que al recorrer lo cotidiano, al dominar las prácticas corporales del que enseña, le impone un orden. El reglamento es, en tanto controlador y parámetro de inteligibilidad de las prácticas, una técnica de poder y un procedimiento de saber (Foucault, 1989, p. 139-174).

Finalmente, un cuidadoso control de la eficacia del mecanismo, donde las funciones de los distintos grados de jerarquías pliegan sus poderes unos sobre otros, sometándose ellas mismas al dispositivo que las envuelve y las potencia en una acción de conjunto: “El supervisor efectuará, en primer lugar, un ordenamiento de la actuación de todos los subordinados por factor (ranking) [...] Estos formularios se llenarán en sextuplicado, reteniendo una copia el supervisor y enviando las otras al Tribunal de Calificaciones previo pasaje por la Inspección General, a efectos de agregar las correspondientes boletas de inspección realizadas durante el año a cada docente”.

Lecturas de trabajo para el tema 3

Los juegos cooperativos: una alternativa en la práctica lúdica dentro de la Educación Física.

Jugar cooperando.

Jesús Vicente Ruiz Omeñaca

Uno de los procesos de decisión que aborda el maestro 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:

- 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 hablamos de juego nos estamos refiriendo 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 (M.E.C., 1992):

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 podremos hablar de juego cuando, para quien juega, la actividad (Omeñaca y Ruiz, 1999):

- 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 nuestro análisis -el juego- podemos avanzar hacia el segundo -su carácter cooperativo-. Entre las múltiples opciones lúdicas las hay con distinta estructura de meta. Si extrapolamos a nuestra área curricular la propuesta taxonómica que, con carácter general dentro de la educación, establece Johnson (1981), podemos 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 (Parlebas, 1988). 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 maestro de la actividad lúdica. Pero no hemos de 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 (Crevier y Berubé, 1987; Orlick, 1986). 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 nuestra área curricular surge de su estructura, al plantear una meta común sólo alcanzable a través de la actividad conjunta de los participantes (Slavin, 1990). 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 prestos 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 participativo (Guitart, 1990; Poleo y col., 1990). Nuestra 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.

SITUACIONES – PROBLEMA QUE SUSCITA EL JUEGO

Graf. 2. 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 lúdicas (Cavinato y col., 1994). 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 hace (Orlick, 1990):

- 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.
- 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. Su elección al programar la actividad de clase ha de estar condicionada por la respuesta que demos a muchas de las preguntas que planteábamos en el primer capítulo. 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.

De las actividades cooperativas a la metodología cooperativa: el aprendizaje cooperativo como metodología en educación física El aprendizaje cooperativo como metodología

Carlos Velázquez Callado

Si en el capítulo anterior profundizamos en el conocimiento y la comprensión de las actividades cooperativas, destacando la necesidad de integrarlas en procesos globales de educación en valores, ahora queremos dar un paso más, transformando la práctica, no ya desde la actividad sino desde la forma de organizar las clases, desde los procesos metodológicos integrados en el propio hecho educativo. En este sentido, apostamos por el aprendizaje cooperativo como el enfoque metodológico más acorde con nuestros planteamientos orientados a promover una educación en valores desde las clases de educación física. Podemos definir el aprendizaje cooperativo como la metodología educativa que se basa en el trabajo en pequeños grupos, generalmente heterogéneos, en que los alumnos trabajan juntos para mejorar su propio aprendizaje y el de los demás.

Son varios los estudios, entre los que destacan los distintos meta análisis realizados por Johnson y Johnson (1981), Slavin (1990) y Springer, Stanne y Donovan (1999), que han demostrado la superioridad de la interacción cooperativa sobre la individualista y la competitiva para favorecer el rendimiento académico del alumnado y su aprendizaje, entendiendo por aprendizaje aquel cuyos resultados perduran en el tiempo y permite una transferencia de los conocimientos adquiridos de unos escenarios a otros. Ahora bien, hemos de insistir en que para que exista una situación real de aprendizaje cooperativo no basta con formar una serie de grupos, colocar juntos a los alumnos que conforman cada uno de esos grupos y decirles que se ayuden para alcanzar un determinado objetivo. Es más, diferentes autores han estudiado algunos efectos y conductas contraproducentes que pueden generarse con esta situación. A veces, los miembros menos capaces dejan que el resto de sus compañeros completen las tareas del grupo, lo que Kerr y Bruun bautizaron como “efecto polizón” (Kerr y Bruun, 1981). Esta situación, a su vez, puede generar que las personas sobre las que recae todo el trabajo, conscientes de lo que sucede, se esfuercen menos en la realización de las tareas asignadas. El trabajo en grupo también puede dar lugar a la situación inversa, que los alumnos más capaces asuman los roles de liderazgo, organizando y desarrollando todo el trabajo principal, beneficiándose de ello, mientras que el resto asume únicamente las tareas secundarias, sin participar en la toma de decisiones o sin que se tengan en cuenta sus opiniones, con lo que su beneficio en el desarrollo del trabajo, a nivel de aprendizaje, es mínimo. Asimismo, esfuerzos grupales se pueden caracterizar por la dispersión de la responsabilidad y la haraganería social (Latane, Williams y Harkin, 1979), mediante la cual se elude la responsabilidad individual en el desarrollo de la tarea otorgándosela al grupo;



la renuncia (Salomon, 1981) o abandono del trabajo ante el más mínimo problema con la tarea o con los compañeros; el conflicto destructivo (Collins, 1970), por el que se critica a personas y no a ideas, de forma que el trabajo en grupo se convierte en una especie de batalla entre sus miembros por imponer sus propios criterios; y otras formas de conducta que debilitan el rendimiento colectivo. Johnson y Johnson (1999) estudiaron las diferentes conductas negativas que se generaban durante la práctica de actividades grupales, relacionándolas con la presencia o ausencia de una serie de condiciones y llegaron a la conclusión de que para evitar situaciones negativas en el trabajo grupal es necesaria la presencia de una serie de condiciones mediadoras, que constituyen los componentes esenciales del aprendizaje cooperativo (Johnson, Johnson y Holubec 1999a y 1999b). Estos componentes son:

- La interdependencia positiva, por la que se promueve una situación en que los alumnos entienden que su trabajo beneficia a sus compañeros y viceversa, lo que hace que todos unan esfuerzos, se ofrezcan ayuda, compartan recursos y celebren el éxito juntos. Se trata de pensar en términos de “nosotros”, en lugar de “yo”, de forma que cada miembro del grupo llega a entender que el trabajo en equipo es superior a la suma de las individualidades. En los procesos iniciales, el docente puede provocar la interdependencia positiva generando una interdependencia de objetivos, de recursos, de roles, etcétera.
- La interacción promotora, por la que cada miembro del grupo anima a sus compañeros y favorece sus esfuerzos para completar con éxito la tarea asignada. En lugar de criticar al compañero lo que ha hecho mal, se le anima y se le ofrece ayuda para superar sus dificultades.
- La responsabilidad personal e individual, a través de la cual cada alumno comprende que su labor es importante para el grupo, de tal forma que nadie se escuda en el trabajo de los demás. Inicialmente el docente puede favorecer la responsabilidad personal realizando pruebas individuales sobre la tarea asignada a una persona elegida al azar de entre los miembros de cada grupo y facilitando la información de los resultados tanto a la persona concreta como a su grupo de referencia. También puede ser interesante comenzar a trabajar en grupos pequeños (cuanto menor es el grupo, mayor es la responsabilidad individual) y efectuar un registro sistemático de la frecuencia de participación de cada integrante dentro de su grupo.
- Las habilidades interpersonales y de grupo, necesarias para hacer rentable el trabajo de grupo. En este sentido, antes de comenzar trabajos grupales complejos sería necesario que cada alumno conociera, aceptara, confiara y apoyara a sus compañeros, fuera capaz de comunicarse con precisión y que los grupos formados supieran regular sus conflictos de manera constructiva. Es importante reseñar que, partiendo de unos mínimos iniciales, a medida que los alumnos profundizan en procesos de aprendizaje cooperativo, aumentan sus habilidades interpersonales y sociales, lo que, a su vez, favorece el rendimiento en el aprendizaje.
 - El procesamiento grupal o autoevaluación, por la que cada grupo es capaz de reflexionar sobre su trabajo para determinar qué acciones del grupo resultaron útiles y cuáles no y, en consecuencia, tomar decisiones respecto a qué conductas deben mantenerse y cuáles modificarse. Existe evidencia empírica que demuestra la influencia de la autoevaluación sobre el logro en grupos de aprendizaje cooperativo (Yager, Johnson y Johnson, 1985; Johnson, Johnson, Stanne y Garibaldi, 1990), por lo que es importante





proporcionar a los grupos tiempo suficiente para que realicen su autoevaluación al final de cada actividad cooperativa o, al menos, de cada clase. Una vez comprendido lo que es el aprendizaje cooperativo, sus características y sus componentes esenciales, podemos entender que los docentes que optan por esta metodología pretenden básicamente que sus alumnos y alumnas:

- Logren un conjunto de objetivos de aprendizaje específicos de un área determinada.
- Tengan a sus compañeros como referentes de su aprendizaje y, a su vez, sirvan de referentes del aprendizaje de sus compañeros.
- Se ayuden mutuamente para buscar múltiples soluciones a los problemas que se les plantean desde diferentes enfoques y planteamientos.
- Sean capaces de trabajar en grupo, distribuyendo tareas, roles y responsabilidades.
- Desarrollen habilidades sociales y regulen sus conflictos de forma constructiva.
- Desarrollen aspectos afectivos hacia sus compañeros, actitudes democráticas y motivación hacia el aprendizaje.

El aprendizaje cooperativo en educación física: investigaciones y experiencias

El aprendizaje cooperativo es una metodología aplicable a cualquier campo de conocimiento y, si bien la mayor parte de las investigaciones y estudios realizados se han centrado en materias de tipo fundamentalmente conceptual, en la última década han sido varios los trabajos orientados a implementar el aprendizaje cooperativo en educación física, asignatura de notable tradición competitiva en sus prácticas. En este sentido, debemos comenzar destacando que el aprendizaje cooperativo en educación física es todavía una metodología innovadora, hasta el punto de que la mayoría de los estudios existentes se realizaron en la década de los años 90 y en los primeros del siglo XXI. Aun así, la evidencia empírica demuestra, también en el ámbito motriz, las ventajas del aprendizaje cooperativo sobre las metodologías tradicionales basadas en el trabajo individual y competitivo. El norteamericano Steve Grineski (1993) realizó un estudio para comprobar los efectos que las estructuras de meta individuales, competitivas y cooperativas tenían en alumnos de segundo y tercer grados. Este estudio concluyó que los alumnos que participaron en grupos cooperativos demostraron mejoras significativas en su condición física y exhibieron niveles más altos de interacciones sociales positivas que los alumnos de grupos con estructuras de meta individuales o competitivas. En esta línea, Steve Dunn y Rolayne Wilson (1991) insisten en la necesidad de incrementar en las clases de educación física el número de estrategias de aprendizaje cooperativo ya que favorecen un mayor rendimiento, mejoran las relaciones sociales, permiten un mayor control de la clase y desarrollan en los alumnos las habilidades comunicativas. De acuerdo con estas premisas, Donald Glover y Daniel Midura (1992) han desarrollado y evaluado un programa de educación física basado en desafíos físicos cooperativos. Entre sus conclusiones destacan que el trabajo mediante propuestas cooperativas planteadas en forma de reto favorece la capacidad de los alumnos para trabajar en equipo, desarrolla sus habilidades sociales y les permite a todos tener experiencias de éxito mediante la práctica motriz, lo que a su vez repercute en un aumento de su autoestima (Midura y Glover, 1995). Las canadienses Sandra Gibbons y Kathie Black (1997) examinaron durante siete meses la efectividad de este programa en estudiantes de enseñanza media, en concreto en alumnos de séptimo y octavo grados (13-14 años de edad) y encontraron que permitía mejorar la auto-estima de los alumnos, la aceptación social, la competencia atlética y su comportamiento en las clases. La norteamericana Dara Puckett



(2001) investigó, durante tres meses, los efectos del programa de desafíos físicos cooperativos sobre las habilidades comunicativas del alumnado de cuarto grado (ocho años de edad). Entre sus conclusiones destaca que el programa de actividades físicas cooperativas desarrollado mejoró las habilidades de escucha activa de los alumnos, el respeto por sus compañeros, el conocimiento del grupo y las habilidades para alcanzar acuerdos grupales. Todo ello repercutió positivamente sobre la autoestima de los alumnos, sobre su motivación hacia las actividades motrices y sobre el clima de aula. En España, Carlos Velázquez y Ma. Inmaculada Fernández (2002) elaboraron, aplicaron y evaluaron un programa de educación física para la paz basado en actividades no competitivas y dirigido a alumnos del tercer ciclo de educación primaria (10-12 años de edad) y primer ciclo de secundaria (12-14 años de edad). Entre sus conclusiones destacaron que no se observaron diferencias en cuanto al nivel de rendimiento motor con los programas de educación física tradicionales. Por el contrario, detectaron una mejora significativa a nivel actitudinal en los alumnos que trabajaron con el programa no competitivo, incrementándose el número de conductas cooperativas, de ayuda al otro, de trabajo en equipo, la valoración de las manifestaciones culturales motrices de otros pueblos, la disminución progresiva de los conflictos en las clases y, lo que es más importante, la regulación autónoma de éstos por parte del alumnado. También en España, Javier Fernández Río (2003) desarrolló un programa de educación física con estudiantes de educación secundaria y bachillerato, basado en el aprendizaje cooperativo; destaca en sus conclusiones las ventajas de las metodologías cooperativas respecto a las tradicionales para favorecer el auto concepto general, la valoración de la habilidad física, la valoración de la apariencia física, la relación con los compañeros, de igual o distinto sexo, y con los padres. Fernández Río concluye que el aprendizaje cooperativo favorece una mayor valoración de la asignatura de educación física por parte de los alumnos, aumentando también su responsabilidad personal y su participación en las actividades propuestas en las clases. En este sentido, la metodología cooperativa ayuda a que los alumnos relacionen directamente su valoración de la clase de educación física con la responsabilidad que adquieren a través de ésta; por el contrario, alega Fernández Río, la metodología tradicional hace que los alumnos relacionen directamente la valoración de la clase de educación física con el ser hábil en deportes o tener una buena condición física. Por su parte, Roberto Velázquez Buendía propone el aprendizaje cooperativo y la coevaluación como recursos metodológicos en la enseñanza deportiva para:

- Favorecer aprendizajes significativos.
- Aumentar las posibilidades de interacción e integración social.
- Desarrollar la autonomía personal, la responsabilidad y la capacidad de trabajo en equipo. Para ello diseñó hojas de registro en las cuales señala diferentes indicadores que deben ser observados por los alumnos. Una vez que éstos entienden lo que significa cada uno de estos indicadores, se agrupan por parejas ejerciendo uno de observador y el otro de practicante, roles que alternan. De esta forma, es el compañero quien ejerce la labor de evaluador y de corrector del ejecutante, favoreciendo una observación más rigurosa y detallada que si sólo la hiciera el docente, lo que permite a los alumnos una mejor comprensión de los aprendizajes y una comunicación interpersonal que enriquece tanto al observador como al practicante. El papel del profesor es el de organizar la clase, supervisar el trabajo, aclarar las posibles dudas, provocar nuevas interrogantes, etcétera. Con todo este proceso, Velázquez Buendía (1996) pretende evitar que la enseñanza de los deportes se limite al desarrollo de los procesos tácticos y de la técnica y, en cambio, favorecer el





desarrollo de capacidades vinculadas al equilibrio personal, a la interacción interpersonal y a la integración social. En esta misma línea se mueve Melchor Gutiérrez (2000). Para él, la promoción de estilos de vida activos, que incorporen la práctica de actividad motriz de forma cotidiana, está relacionada con dos principios fundamentales.

- El principio de percepción de competencia. El alumno debe valorar lo que hace y, al mismo tiempo, sentirse valorado por los demás.
- El principio de diversión. La persona debe disfrutar con la práctica de la actividad motriz. Ambos principios se promueven, como la evidencia empírica parece demostrar, mediante la introducción de actividades y metodologías cooperativas en los programas de educación física, por lo que es fácil deducir que los programas basados en metodologías tradicionales, individuales o competitivas, conllevarán un mayor índice de abandonos de la práctica motriz, que los basados en metodologías cooperativas. Los finlandeses Singa Polvi y Risto Telama (2000) realizaron un estudio orientado a comprobar la eficacia del aprendizaje cooperativo, basado en la enseñanza recíproca, para favorecer la aparición de conductas prosociales. El estudio se desarrolló durante nueve meses, dos horas por semana, con cuatro grupos de niñas de 11 años de edad. Hemos de explicar que en Finlandia las clases de educación física dejan de ser mixtas a partir del tercer grado de educación primaria. En el grupo 1, integrado por 20 niñas, las alumnas fueron agrupadas por parejas y cambiaban de compañera cada tres semanas. En el grupo 2, compuesto por 24 niñas, fueron las propias alumnas las que eligieron pareja y éstas permanecieron durante toda la experiencia. En el grupo 3, formado por 27 niñas, éstas trabajaron individualmente. Los contenidos desarrollados en estos tres grupos fueron idénticos, únicamente varió la metodología aplicada. Por último, el grupo 4, de control, estuvo compuesto por 24 niñas que siguieron con el programa habitual de educación física (podemos sintetizar el trabajo realizado y los métodos desarrollados en cada grupo en el cuadro que se encuentra en la siguiente página). Las conclusiones de este trabajo fueron que el aprendizaje cooperativo, a través de la enseñanza recíproca por parejas, favoreció la aparición significativa de comportamientos prosociales en las alumnas del grupo experimental 1, las cuales mostraron motivación a ayudar a sus compañeras, a apoyarlas y a darles ánimo cuando lo necesitaban, a darles instrucciones concretas orientadas a mejorar su rendimiento motor en la ejecución de las tareas propuestas y a corregir los errores que detectaban. Sin embargo, inesperadamente la enseñanza recíproca no mostró la misma eficacia con las alumnas del grupo 2, cuyas parejas permanecieron estables durante todo el experimento, lo que, a juicio de Polvi y Telama sugiere que el desarrollo de conductas prosociales implica metodologías cooperativas sólo si los alumnos tienen oportunidad de practicarlas con compañeros distintos. En las alumnas de los grupos 3 y 4 no hubo cambios significativos referidos a las conductas prosociales. Un segundo hecho reseñable en el experimento de los finlandeses es que a pesar de que el grupo de control, que seguía el programa habitual de educación física, tuvo nueve horas más de juegos colectivos de pelota que los otros tres grupos, contenido éste que siempre se ha relacionado con la prosociabilidad, las conductas de ayuda a las compañeras fueron inferiores al grupo 1, lo que parece indicar que la orientación metodológica durante el proceso de enseñanza es más importante que el contenido de las sesiones. En otras palabras, el mero hecho de introducir actividades cooperativas en las clases, el qué, no aumentará la cooperación si no va unido a un cambio en la metodología y en los objetivos: el cómo y el para qué. En definitiva, los diferen-



tes estudios e investigaciones que hemos presentado, desarrollados en diversos países y contextos, parecen poner de manifiesto la superioridad de las metodologías cooperativas sobre las basadas en la competición o en el trabajo individual para favorecer una educación física de calidad, que permita que todos y cada uno de nuestros alumnos, independientemente de sus características personales, desarrollen al máximo sus habilidades y destrezas motrices, su condición física, sus habilidades expresivas, etcétera, y todo ello en un marco inclusivo centrado en las relaciones interpersonales y en la comunicación de grupo que, a buen seguro, crea un clima positivo de clase, facilita los procesos de socialización y permite una transferencia de las situaciones de aula a otros contextos de la vida.

El principio de solidaridad Del libro: Principios pedagógicos en la educación física

Annemarie Seybold - Editorial Kapelusz, Buenos Aires, 1974

El concepto de “comunidad” abarca diferentes formas sociales: la comunidad en el sentido más amplio de la palabra, la convivencia y cooperación de personas en una unidad que las pone en relación (relación social); la comunidad en un sentido más restringido, causada por un objetivo común y el trabajo mancomunado para lograrlo (configuración social); la comunidad propiamente dicha, la unión en un ente común que determina la conducta en tal forma que se pasa por alto lo que separa, y se cultivan, en un contacto inmediato, sentimientos, opiniones y contenidos comunes (matrimonio, amistad, familia).

La comunidad en el sentido más amplio no surge de un contacto psíquico-espiritual inmediato, sino de “símbolos unificadores, personales u objetivos, que son encarnaciones de una interioridad psíquico-espiritual y al mismo tiempo movimientos expresivos del cuerpo y formados por éstos”⁵.

La palabra y el idioma son los medios más importantes de comunicación social. El movimiento como forma previa del idioma, como medio expresivo anterior a la palabra y más allá de ella, no debe pasarse por alto entonces. Esta comunidad está basada en la predisposición social del hombre como en sociales, predisposición que sugiere la existencia de una “unidad esencial y apriorística de todos los hombres”⁶. Comunidades en sentido más restringido se constituyen por un valor común, por intereses de virtud concentradora y unificante. Aparte de las comunidades “necesarias”, “existenciales”, “naturales” (nación, estado, comunidad de naciones), a las cuales el hombre no puede sustraerse sin ver amenazada su existencia, él se crea sus propias comunidades por libre determinación y de acuerdo con las necesidades del momento. A éstas pertenecen las comunidades gimnástico-deportivas, sea como agrupaciones ocasionales en comunidades de gimnasia y juegos, sea en la forma permanente de las asociaciones deportivas.

5. La pedagogía se aferra todavía al término “solidaridad” aunque se lo considera impreciso y se trata de eludirlo. Para la generación mayor este término está enjuiciado por su utilización en la educación nacional-socialista, por asociaciones con “comunidad de pueblos” y similares; para la generación más joven el término resulta anodino. Cuando se emplea la palabra “comunidad” se esperan frases huecas. Para evitar el término “solidaridad” se habla hoy muchas veces de “sociabilidad”, “procesos de socialización”, etc. Aunque esos términos resultan neutrales, no satisfacen totalmente. En mi opinión casi no va a ser posible purificar en medida suficiente el término “solidaridad” despojándolo de su carga ideológica y fraseológica como sería necesario para poder utilizarlo todavía hoy. Su empleo, en adelante, se debe comprender en el sentido de educación para la tendencia y capacidad de convivir, de educación para el trabajo en conjunto, para confrontar al prójimo con espíritu amplio y predispuesto a la ayuda y para respetarlo en su individualidad. No contiene lo que lo hizo tan criticable en la ideología nacional socialista: el integrarse forzosamente en una comunidad “impuesta”, “limando” la individualidad en favor de una “comunidad” irreal del pueblo, de la raza, etc. ¿No es absurdo que no tengamos un término satisfactorio para una tarea de educación que se hace cada vez más necesaria en un mundo cada vez más estrecho, en una convivencia cada vez más cercana y en el trabajo en común?

6. Berg, L., loc. cit. (Lexikon der Pädagogik, tomo 2, col. 309).





Si antaño la creciente disolución de los lazos unificadores⁷, vista como señal de una crisis cultural, hizo que la “solidaridad” fuera una misión de la educación de la que se ocupaba la pedagogía reformista, hoy es la prosaica comprensión de que en un mundo cada vez más estrecho los hombres viven más apretujados, que las tareas laborales en ese mundo imponen el trabajo mancomunado y que la convivencia y cooperación han de ser experimentadas y practicadas desde temprana edad. En su esfuerzo de educar por la comunidad y para ella, la educación se vale del modelo de la comunidad juvenil acuñado por el “Movimiento de la Juventud”⁸. Para los educadores surge una vez más la necesidad de hacer caso omiso de sus experiencias y estar abiertos a lo nuevo que toda generación significa y exige. Las investigaciones⁹ señalan que “la autonomía de la vida juvenil en pequeñas comunidades con fuertes vínculos personales y emocionales”¹⁰ es la imagen directriz de los mayores, originada en el “Movimiento de la Juventud”, y que ese “ideal” contradice “en gran medida la realidad del comportamiento de la juventud actual”¹¹. Ese comportamiento suele llamarse “hastío frente a las organizaciones”, “rechazo de la comunidad”, “falta de idealismo”.

Mas estas comprobaciones describen, por de pronto, sólo el rechazo de las formas sociables ofrecidas por los adultos, de acuerdo con el modelo del “Movimiento de la Juventud” con sus estrechos vínculos personales, al reunirse alrededor de un ideal común, las reuniones nocturnas en el “hogar”, etc. Ese modelo de la educación social en pequeños grupos ha sido criticado desde hace mucho. Ya en 1924, Helmuth Plessner señaló sus límites y peligros y abogó por una educación para mantener la distancia humana, para la sociabilidad y sus formas, la discreción y diplomacia, una “lógica de la vida pública”¹². El desarrollo habido desde entonces le ha dado la razón.

Por lo tanto, el principio de solidaridad exigiría no aparentar el calor del recogimiento en pequeños grupos, sino preparar al joven para las formas sociales abstractas de las grandes organizaciones y llevarlo a un racionalismo objetivo en que no intervienen los sentimientos, porque “no es necesario amarse para poder cooperar funcionalmente”¹³. La solidaridad nunca puede basarse en el amor y la unión de todos los miembros de la comunidad. Es suficiente la prosaica comprensión de la interdependencia fáctica y de la mayor facilidad de “trato” si se observan ciertas formas de convivencia. Así, hoy en día el joven tiene que aprender a dominar varios roles sociales, porque el incondicional “tú” del compañerismo no es suficiente para enfrentarse con los entes sociales abstractos.

En ese entendido, el principio de solidaridad ya no debe considerarse desde un punto de vista sentimental, sino racional y objetivamente. Esto es de particular importancia en nuestro contexto, porque precisamente en la educación física la idea sentimental de pertenencia sobrevive con

7. Seidelmann, K., *Bund und Gruppe als Lebensformen deutscher Jugend*, Munich, 1954; Bondy, C. y Eyferth, K., *Bindungslose Jugend*, Munich-Düsseldorf, 1952. Lo que en numerosas publicaciones se discute preocupadamente como “disolución de los vínculos sociales” ha de verse como un cambio de esos vínculos que corresponde al cambio de las condiciones de vida en un mundo diferente. El vínculo con el clan tiene que aflojarse necesariamente si éste pierde su significación como “comunidad vital”. El vínculo con la profesión tiene que disolverse cuando el hombre adquiere movilidad profesional. Los viejos vínculos anticuados se disuelven, otros se afianzan, por ejemplo con los familiares directos.

8. Véase Schelsky, H., op. cit., págs. 97 y sigs., pág. 114.

9. Blücher, V. Conde, *Freizeit in der industriellen Gesellschaft, dar ge stelltan der jüngeren Generation*, Stuttgart, 1956. Estudios EMNID, *Jugend zwischen 15 und 24, Eine Untersuchung zur Situation der deutschen Jugend im Bundesgebiet*, 1. Untersuchung Bielefeld, 1953, 2. Untersuchung Bielefeld, 1955, 3. Untersuchung Bielefeld, 1956.

10. Schelsky, H., op. cit., pág. 114.

11. Schelsky, H., op. cit., pág. 115.

12. Plessner, H., *Grenzen der Gemeinschaft, eine Kritik des sozialen Radikalismus*, Bonn, 1924, pág. 16, en Schelsky, H., op. cit., pág. 123.

13. Geiger, Th., *Die Legende von der Massengesellschaft*, en “Archiv für Rechts- und Sozialphilosophie”, vol. XXXIX, págs. 305 págs.



especial tenacidad en los grupos y asociaciones. El trabajo con los jóvenes de los clubes se basa aun enteramente en las románticas ideas del vínculo social y de los grupos de trabajo juveniles y, a pesar de toda la buena voluntad, dada su exigencia de un vínculo personal, el número de jóvenes a los cuales “llega” es cada vez menor. Las necesidades sociales del joven de hoy son otras que las de la generación de principios del siglo. La práctica del deporte en el club ha de satisfacer una necesidad específica, que sólo ha de exigir al ser humano y su tiempo libre de una manera determinada y circunscrita. Las exigencias de una totalidad suelen rechazarse enérgicamente. De ello surge la dificultad de hallar puntos de cristalización y fuerzas directrices para el trabajo con la juventud, porque éste requiere un compromiso que sobrepasa los intereses deportivos y no se deja delimitar.

Pero hoy en día, los jóvenes quieren “limitar” las exigencias de las organizaciones. Lo primordial para ellos no es la pertenencia a un club, sino la posibilidad que éste les ofrece de dedicarse a sus intereses deportivos. No deben engañarnos los resultados de encuestas según las cuales el joven frecuenta el club también, o en primer lugar, por las relaciones sociales. El no busca, como la juventud de principios de siglo, el grupo “total” al cual pertenece con todo su ser, una hermandad apartada del mundo de los adultos, sino que, ante todo, quiere “hacer contacto”¹⁴, es decir encontrar en el reservorio del grupo aquellos individuos con quienes establecerá después vínculos más estrechos (amistades, “barras”, etc.), según su propia decisión y libre elección.

De todo esto se desprende que el principio de solidaridad, de comunidad, necesita una depuración ideológica y que sus posibilidades para la educación física deben considerarse con toda objetividad.

La misión de la educación consiste en despertar un “espíritu de solidaridad” que se manifiesta en forma de simpatía y responsabilidad frente al prójimo, de lealtad, oficiosidad, simpatía, gratitud, confianza, etc. Perteneció al área de tareas del pequeño grupo íntimo, de la educación hogareña y familiar, de la escolar mientras el aula sea un hogar para los niños y la clase pueda sentirse como grupo unido.

Pero hoy en día es cada vez más importante la educación para la cooperación objetiva, la tolerancia, el respeto por la dignidad humana. Debe capacitar al joven a incorporarse activamente en los entes comunitarios, a manifestar solidaridad profesional, así como disposición y aptitud para colaborar en la realización de propósitos comunes.

La educación para la solidaridad en el Área de la Educación Física siempre se ha regido como el modelo funcional de formación, por la idea de que la convivencia en entes sociales juveniles sería suficiente y cumpliría la exigencia de una educación social. Así creía F. L. Jahn que “la juventud se educaría por su propio camino dentro de la comunidad infantil”¹⁵; así el “Movimiento de la Juventud”, a retirarse del mundo de los adultos, hizo el alegato de un imperio propio de la juventud, y finalmente la “juventud política” de la era nacionalsocialista exigía que “la juventud ha de ser conducida por la juventud”.

14 . Schelsky, H., op. cit., pág. 469.

15. Jahn, F. L. y Eiselen, E., Die Deutsche Turnkunst, 1816, reproducido en “Quellenbücher der Leibesübungen”, tomo 4, pág. 185, Leipzig, sin fecha.





Pero esa fe en la acción formativa funcional, gracias a la mera convivencia en el grupo juvenil, sólo se justifica cuando se trata de grupos selectos o sea aquellos en que, como en el “Movimiento de la Juventud” y en la juventud gimnasta de la época de Jahn, existen la conciencia de una singularidad distintiva y el eros pedagógico de transmitirla a todos los miembros.

Ya no es suficiente sugerir y erigir formas sociales juveniles y después abandonar la juventud a sí misma. Esto se observa una y otra vez al “retirarse los adultos” y en la “asistencia a la juventud” institucionalizada¹⁶. Ya señalé que el modelo básico de esa idea es la juventud de principios del siglo que, en una particular situación histórica, se edificó su imperio por iniciativa propia. Pero esto no puede repetirse, porque las premisas históricas han cambiado.

Si queremos que un grupo forme una “comunidad” auténtica y cumpla una función educativa, es necesario que los miembros se elijan acertadamente, que pueda ponerse a prueba su solidaridad (vivencias comunes, enfrentamiento común de peligros, etc.), lo cual requiere el cuidado del educador. No se sobreentiende, como quisiera hacernos creer el modelo formativo funcional, sino que es una “obra” que requiere la actividad de todos los participantes. La dificultad especial consiste en que el espíritu de solidaridad no se enseña ni se logra a la fuerza; tiene que surgir por crecimiento orgánico.

En la época de la pubertad, cuando la introversión disminuye la capacidad de establecer contacto y aminora temporalmente la necesidad de comunidad, el joven ser humano reacciona a veces en forma muy sensible a una educación forzada para la comunidad. Más aún, si en su exaltación juvenil y aislamiento intelectual se siente superior a la comunidad a la cual pertenece. Por cierto, se somete a la coerción, pero no desarrolla ningún sentido de solidaridad. Adquiere tan sólo la técnica de la convivencia. Detrás de ella se esconden la dificultad y muchas veces la incapacidad de hacer contacto, a mera tolerancia frente a la comunidad e incluso su desprecio. En todo caso, una educación forzada para la comunidad dificulta al joven la formación de vínculos sociales, porque produce una falta de seguridad en él. Desde los días de Jahn, la educación física se basa en la comunidad y solidaridad; él consideraba el arte gimnástico como “un medio de unificación que suprime las diferencias de credo, región y estado social, y muestra con el ejemplo una comunidad vital alemana”¹⁷. Y realmente había en su campo de gimnasia una comunidad juvenil unida interior y exteriormente por la indumentaria común¹⁸, el tuteo entre todos, un lenguaje común, ideales comunes, una ley y un orden comunes. El hecho de que esta comunidad viva aún hoy, lo han probado los 100 000 participantes en las fiestas gimnásticas de Munich, Essen, etc.

Practicar en común, actuar en común, vivir en común, crean en los ejercicios físicos una solidaridad que se pone de relieve por el imponente cuadro de los miles de participantes que en las grandes fiestas gimnásticas presentan en común los ejercicios a cuerpo libre¹⁹ por la forma social de las asociaciones gimnásticas y deportivas.

16. Es necesario encontrar un camino entre “abandonar la juventud a sí misma” y una dirección tutelar. Sobre todo en los clubes es preciso “prevenir el peligro siempre amenazante del dominio de los adultos y garantizar a la juventud un alto grado de autodeterminación, espontaneidad y responsabilidad compartida”. Wurzbacher, G., *Ge se llungsformen der Jugend*, Munich, 2a. ed., 1966, pág. 121.

17. Jahn, F. L., *Vom deutschen Volkstum*, Inselausgabe, Jena, 1938, pág. 69.

18. La vestimenta igual para todos era una idea revolucionaria en aquella época de estricta separación de las capas sociales.

19. En la fiesta gimnástica de Munich, en 1958, participaron 10 000 hombres en los ejercicios gimnásticos en masa.



En la educación, se ha reconocido siempre a la gimnasia la virtud de fortalecer el sentido de solidaridad, y en ciertas épocas se le atribuía una gran importancia. Un indicio de ello lo encontramos en todos los programas e instrucciones de enseñanza²⁰. La educación física cumple con las premisas más importantes de una educación para la comunidad. Su ejecución depende de que haya varios, en pequeños o mayores grupos; reúne a la juventud en una vida y vivencias comunes y la coloca en situaciones en que puede poner a prueba y afianzar su igual que otras predisposiciones, así también aquellas que sirven para la convivencia y la comunidad, tienen que desarrollarse en el hombre durante su maduración. Mientras que en la primera fase de la niñez predomina la actitud defensiva, entre la 5a y 8a semana, la “risa social”²¹ indica el carácter social del hombre. Ya entonces se presentan los “gérmenes de los sentimientos sociales”²².

En el tercer o cuarto año²³ aproximadamente, el niño empieza a emplear la palabra “yo”, indicando así que se deshizo la unidad simbiótica entre el yo y el mundo. En el cuarto y quinto año, el establecimiento del contacto no depende ya tan sólo de un apego subjetivo y una simpatía vital, sino que surge de una actitud objetiva, de la necesidad de acción mancomunada en un grupo. Esa “unión para la acción común”²⁴ es aún floja en un principio. El niño cambia rápidamente de grupo²⁵.

Lo único que liga a los niños es la comunidad de los intereses de juego, aunque a veces ya se presente un vínculo pasajero con un compañero²⁶. Cada uno quiere jugar por su lado pero busca para eso el círculo de compañeros de la misma edad. Es un jugar “uno al lado del otro”. Ya en los primeros días se constituyen en la clase relaciones de categoría, que surgen de la rivalidad y ayuda mutua. En variadas formas sociales, en el grupo o pandilla, en la amistad y el compañerismo, el hombre que va madurando pone a prueba su sociabilidad.

Mas los vínculos con el prójimo no se desarrollan en línea recta. No comprobamos ningún aumento constante del sentido de solidaridad. Nítidamente se distinguen épocas de comunidad y otras de aislamiento. Todos los períodos de crisis en la evolución juvenil²⁷ lo son de retiro de los vínculos sociales. A cada paso hacia la emancipación le sigue una nueva coordinación en un nuevo nivel. La educación física tiene que conocer las formas sociales determinadas por el desarrollo y las épocas de crisis de la vinculación para no desacertar en cuanto a sus exigencias frente al ser en crecimiento. Al ingresar en la escuela, los niños aún no tienen ninguna conciencia de grupo, ninguna ambición común. Juegan “uno al lado del otro”. En la posta corren todos. Una auténtica capacidad de coordinación no se puede esperar aún de los niños de 6 a 8 años. Es preciso sacarlos paulatinamente de su actitud lúdica egocéntrica para convencerlos mediante sencillas tareas, de la necesidad de la coordinación con el compañero y el grupo.

20. Las instrucciones para la provincia de Nordrhein-Westphalen buscan esa virtud no tanto en los ejercicios mismos, sino en el modo de enseñanza que debe fomentar “el autodomínio, la complacencia, el sentido de justicia, que constituyen las condiciones previas de la comprensión social y la convivencia armoniosa”. Richtlinien und Stoffplan für die Leibeserziehung der Mädchen, 1950, pág. 1.

21. Bühler, Ch., loc. cit., pág. 29.

22. Rempelin, H., loc. cit. > pág. 104.

23. Hoy, en la mayoría de los casos, ya al final del segundo y principio del tercer año de vida (aceleración).

24. Bühler, Ch., loc. cit., pág. 233.

25. Gesell, A., *Infant and child in the culture of today*, Harper, 1952.

26. Gesell, A., loc. cit., pág. 333.

27. Busemann, A., *Jahre der Gefährdung* (Pädagogische Rundschau, 6o año, n° 7).





Ya la simple carrera en parejas es una de esas tareas: ¿qué pareja puede tomarse tan suelta-mente que cada uno conserve plena libertad de acción? ¿Cuál es capaz de correr de tal modo que el compañero no se quede atrás en las curvas? ¿Qué pareja, al entrecruzarse entre todos, encuentra tan bien el camino que no interfiere el de ninguna otra? ¿Qué pareja puede separarse y reencontrarse? ¿Cuál puede reencontrarse tan hábilmente que sólo se tomen las manos sin que choquen los cuerpos?, etc. Las tareas prácticas, no lucubraciones teóricas, requieren en esos casos empatía, consideración y tolerancia. Mester²⁸ señala que los niños de 6 ó 7 años todavía son incapaces de elegir un capitán. Sólo junto con la comprensión del sentido y objetivo de la comunidad de grupo va aumentando, en el 3er- y 4º año escolar, la capacidad de elegir un líder responsable. Mientras que las niñas dependen para ello más bien de factores emocionales, los varones consiguen ya descubrir argumentos objetivos. Puesto que para la educación física la formación de grupos permanentes es de eminente importancia (véase págs. 79 y sigs.), para el desarrollo de la autonomía y para la realización mancomunada de ciertas tareas.

Mester considera la “ordenación social” como un elemento estructural de la educación física en la escuela primaria. Más tarde, los niños de 10 y 11 años se desprenden difícilmente de su querido Völkerball* porque los juegos por equipos que le siguen requieren otra madurez social. En el Völkerball*, el equipo se mantiene junto en virtud de los estrechos límites del campo de juego; se conserva bastante inalterado, y los niños juegan más bien unos contra otros que no unos con otros. Siempre les cuesta mucho “pasarse” la pelota. Y no se trata de un condenable egoísmo. La madurez social alcanzada hasta entonces sólo les permite jugar “contra” un grupo, pero todavía no pueden “con” el propio. Sólo cuándo los vínculos sociales sean bastante fuertes, el grupo se conservará como equipo eficiente aunque se haga movable, que se suprima la línea divisoria entre los equipos, se ensanchen los límites y los distintos miembros se encarguen de funciones diversas. Sólo entonces, a los 12 ó 13 años, están dadas las condiciones de madurez social para los juegos por equipos.

En la escuela profesional, la virtud unificadora de los ejercicios físicos adquiere un significado especial, pues en ella, las condiciones “para la formación de una comunidad de clase son particularmente desfavorables”²⁹. Por vías de organización lograremos poco o nada. Las clases compuestas por obreros jóvenes no constituyen una agrupación homogénea de estudiantes, no son una comunidad, ni tienen metas comunes. Pero en aquellas clases en que se hicieron experiencias con una educación física regular, se formaba “siempre un grupo de alumnos como núcleo de la clase”. “Una comunidad de clase mejor predispuesta frente a la enseñanza en general”³⁰ justifica la exigencia de clases de educación física en las escuelas profesionales. El valor social del deporte para esos alumnos con pocas aptitudes teóricas que allí, por la práctica de la vida y del juego, experimentan la necesidad de adaptarse y esforzarse en persecución de una meta común, se ha confirmado una y otra vez.

Las formas sociales son determinadas no sólo por el desarrollo, sino también por el sexo. Hasta la época de la prepubertad, son similares aunque no idénticas, en ambos sexos. Pero después

28. Mester, L., Strukturelemente einer planvollen Leibeserziehung. en “Leibesübungen”, 1959/2. Juego muy parecido al del “balón”. (N. del T.)

29. Bussemeier, Leibeserziehung und staatsbürgerliche Erziehung (Leibeserziehung in der Schule, 1959/1).

30. Esta descripción esboza las formas clásicas. El hecho de que sólo son consecuencia de los roles tradicionales de los sexos queda demostrado por el ejemplo de los países anglosajones, donde el club constituye una forma social tanto de la mujer como del hombre. Se debe suponer que también en nuestro medio empiezan a borrarse los límites de las formas sociales típicas del sexo con el cambiado papel de la mujer en la vida pública y privada.



se van diferenciando. Para la niña siguen siendo determinantes los argumentos emocionales, mientras que para el varón poco a poco adquieren validez las normas objetivas. La propensión al vínculo íntimo y personal se destaca cada vez más en la niña y lleva en línea recta hacia la amistad y el matrimonio. En el muchacho, que en las tormentas de la pubertad muestra, junto con un marcado bloqueo de contacto, un anhelo de comprensión, de un estrecho vínculo personal con un ideal, las relaciones sociales se van objetivando nuevamente a través del desarrollo ulterior. La niña conserva sus relaciones íntimas que abarcan un pequeño círculo, las amigas y más tarde la familia. El joven busca a los compañeros, se agrupa junto con otros en torno de un ideal, busca la comunidad de intereses e ideas y va madurando para la vida política en el partido y el estado. Esas diferencias de comunidad, determinadas por el sexo, muestran que los juegos por equipos constituyen una forma social puramente masculina y no corresponden a la idiosincrasia de las niñas en la misma medida que a la de los muchachos. Ellas muestran, si es que lo hacen, sólo temporariamente un “espíritu de cuerpo”³¹, conforme a sus vínculos sociales basados en relaciones personales, no objetivas.

Los ejercicios físicos crean una comunidad: comunidad de movimiento, de acción, de vivencia. En sus distintas ramas se forman comunidades más o menos firmes. A primera vista, la gimnasia a cuerpo libre parece presentar la menor tendencia a la formación de comunidades y el juego la mayor.

En la gimnasia, el hombre está, en un principio, solo consigo mismo. Llega a conocerse a sí mismo, su cuerpo, su amplitud de movimiento y sus posibilidades cinéticas. Pero en cuanto el movimiento implica una respuesta a estímulos sensoriales, se pone en comunicación con el mundo circundante, entonces lo determinan el espacio, el ritmo, la melodía. El niño aprende a “expresarse” con su cuerpo, con el movimiento, igual que con la palabra y la escritura. Pero no sólo experimenta el movimiento propio, también ve el de los demás, aprende a observarlo, juzgarlo y reconocer su valor expresivo. Tiene que adaptar su movimiento al de un compañero, integrarse a un grupo, entrar en un ritmo. El niño responde con su movimiento al movimiento de otros.

En la gimnasia, cada alumno tiene que conducir a otros y seguirles, tiene que encontrar sus propias soluciones y aceptar la solución de otros, tiene que dirigir y es dirigido. Un juego de conjunto, cada vez más delicado y rico en matices, anuda hilos del yo al tú. No obstante parecen exageradas las expectativas que quieren ver en ese conducir y seguir “una prueba válida de la acción en y para la comunidad”³² y en la educación rítmica la “condición previa para una ordenada convivencia en la estructura social”³³. Sólo se trata de ajustar el movimiento, de sincronizarlo con el ritmo cinético. No se exige del individuo ninguna aplicación especial, ninguna renuncia que llevaría a vínculos más amplios. El hecho de que ese movimiento mancomunado, la sensación de distinguirse en la situación común de la gimnasia, son sentidos más intensamente por la generación mayor que por los jóvenes, lo observará cualquiera que da clases de gimnasia. Entre las mujeres surge casi siempre una conciencia de grupo, un espíritu de solidaridad, mientras que seres más jóvenes sólo vienen a la gimnasia para satisfacer una determinada necesidad y luego se van. Vínculos grupales más profundos resultan por lo general sólo cuando se practica en común un juego de danza, cuando se prepara y vivencia una exhibición, etc.

31 Véase Feudel, E., *Rhythmisch-musikalische Erziehung*, Wolfenbüttel 3, 1956, pág. 30.

32 Feudel, E., *Durchbruch zum Rhythmischen in der Erziehung*, 2a. ed., Stuttgart, 1965, pág. 113.

33 Feudel, E., op. cit., pág. 7.





Otras posibilidades de asociarse las ofrece el deporte y sus comunidades difieren de las otras. El rendimiento y la comparación presuponen un adversario. Por eso, la característica de la conducta social no es el movimiento, como en la gimnasia, sino la oposición; una oposición en el “juego” que no busca el aniquilamiento del contrincante, sino únicamente la comparación de ciertas aptitudes y habilidades.

La ambición que impulsa el rendimiento deportivo puede intensificar las aspiraciones egocéntricas; el destacarse por un rendimiento muy bueno o muy malo puede llevar al aislamiento. Por eso, el principio de solidaridad exige que se conserve para el rendimiento deportivo en la educación física la atmósfera de juego, que no se le atribuya un “valor serio”, para desarmar la ambición egoísta y buscar en el ejercicio, el rendimiento, la competencia y la lucha, con la mayor frecuencia, la realización mancomunada del grupo, previniendo así el aislamiento.

El agrupamiento habitual en el deporte, el grupo homogéneo de rendimiento, trata de seleccionar una élite. El principio de solidaridad sugiere otro tipo de agrupamiento, en el cual, igual que en la vida, los más dotados y los menos, los más capaces y los menos, trabajen juntos. La experiencia de que el rendimiento del miembro más débil del grupo es tan importante como la del mejor, de que el rendimiento colectivo es posible únicamente con el esfuerzo mancomunado de todos, ayuda al alumno débil. Le estimula a esforzarse.

La apreciación por el grupo toma “en serio” su performance. Pero esta experiencia ayuda también al más apto, porque le exige su rendimiento óptimo y además la reflexión de cómo se produce, cómo podría explicárselo al compañero más débil para ayudarlo. Si las tareas se proponen adecuadamente, ese agrupamiento de ninguna manera va a expensas de la élite. Por el contrario, ofrece la posibilidad de una cooperación que beneficia a todos, como ya explicamos anteriormente.

Esos “grupos vitales” no sirven para comprobar el rendimiento absoluto, no son “equipos representativos” ni producen una élite. Esta misión la cumple el deporte oficial. En la escuela se trata del adelanto óptimo para todos, del valor educativo de los ejercicios físicos, de la unidad de la clase; una clasificación del individuo bajo las categorías de “buenos” o “malos” pondría en peligro todo ello.

En lo citius, altius, fortius (más rápido, más alto, más fuerte) busca su élite el deporte. Es ésta su misión. La educación física, en cambio busca el efecto educativo y por ende las formas de competencia que no clasifiquen al individuo, que no produzcan escisión en la clase, que eduquen y no conviertan a unos en actores y a otros en espectadores. Como en esto el objetivo de la pedagogía (educación por la comunidad y para ella) predomina sobre el del deporte (creación de élites), esas formas de competencia podrían llamarse “pedagógicas”. No es una expresión feliz, por cierto, pero denota lo que quiere darse a entender³⁴.

Si introducimos las formas competitivas del deporte en la escuela, producirá, por ejemplo en el salto en alto, la paradójica situación de que los mejores saltadores pueden practicar mucho más que aquellos a quienes más falta les haría, porque quedan “descartados”. Por eso, las formas de competencia “pedagógica” tienen que elegirse de tal modo que cada uno deba esforzarse

34 Kaech, A., Magglinger Stundenbuch, 2a. ed., Berna, 1965, pág. 121, habla de formas de competencia “educativas”.



por alcanzar la meta y que sean inducidos a practicar intensamente los que más necesitan esa práctica, es decir los que no rinden.

Entonces, para el salto en alto, por ejemplo, la tarea se propone así: se establecen tres alturas y cada uno puede elegir. Quien salta la primera recibe 5 puntos. Esa altura corresponde al rendimiento óptimo del saltador más débil. Quien salta la segunda altura (rendimiento medio) obtiene 10 puntos, y quien vence la tercera (rendimiento óptimo* del mejor saltador) tendrá 15 puntos. ¿Quién alcanzará 100 puntos?

El rendimiento final es alcanzable por todos (carácter incentivo). Los buenos saltadores terminan antes. De ninguna manera se trata de ocultar su mejor rendimiento, pues ha de servir como incentivo. Los menos hábiles tienen que saltar más veces y así reciben el estímulo que tanta falta les hace.

Los individuos no se destacan tanto si el rendimiento grupal se pone en primer plano. ¿Qué grupo será el primero en reunir 500 puntos? Entonces, dentro del grupo, hay que saltar en un determinado orden (posta), para evitar que los buenos saltadores lo hagan todo ellos solos. Si no hay lugar para tres instalaciones de salto, se puede tender oblicuamente una cuerda elástica y dividir la carrera de impulso en zonas. La cuerda tiene que ser muy larga, para que la oblicuidad no confunda. Una vez más, la primera zona exige el rendimiento óptimo del saltador más débil, la tercera del más hábil. Nuevamente se salta para obtener puntos. El grupo se interesa por el rendimiento de cada uno de sus miembros, y cuanto más desapareja es la base de rendimiento, tanto menos servirá el rendimiento absoluto como medida del hombre y tanto más se apreciarán la disposición a esforzarse, aplicarse, ayudar y las virtudes que se manifiestan en la persecución mancomunada de un objetivo. Por eso, las formas de competencia pedagógica se ofrecen siempre cuando el fuerte no ha de ser aislado ni el débil degradado, cuando lo importante es la educación para la solidaridad y el trabajo mancomunado, la ayuda recíproca, cuando deben ejercitarse la tolerancia, responsabilidad, la buena voluntad o la cortesía.

Siempre se ha considerado el juego como escuela de educación para la comunidad. En forma insuperable expuso

Jahn el valor del juego gimnástico para la convivencia: “En todo juego gimnástico auténtico se mueve un mundo.

De este modo los juegos gimnásticos constituyen una transición a la vida del pueblo y encabezan la ronda de la juventud. En ellos vive una competencia sociable, alegre y vital. Se une el trabajo con el placer, la seriedad con el júbilo. La juventud aprende desde muy pronto a observar que el derecho y la ley son iguales para todos. Ahí tiene a la vista las costumbres, la moral, la conveniencia y la buena conducta. El vivir desde temprana edad con sus iguales y entré ellos es la cuna de la grandeza del hombre. Un individuo aislado es fácil presa del egoísmo; el compañerismo no permite que eso suceda. Además, el solitario no tiene espejo que le muestre su verdadera figura, ni patrón viviente con el cual medir el aumento de su fuerza, ni balanza en que pesar su propio valor, ni escuela para la voluntad, ni ocasión para ejercitar la decisión y la iniciativa. Así la convivencia es el mejor moralista y preceptor para la juventud, tan difícil de contentar. Su chispa se manifiesta en una alegre cacería de fallas y defectos. La comunidad de los compañeros es el



celador más perspicaz a quien nada se le escapa, un juez insobornable que no acepta como real ningún valor nominal. De esta suerte la juventud se educa por su propio camino sociable en una infantil comunidad, y la justicia y el derecho cobran vida en su corazón”³⁵.

- Conviene aclarar la acepción de los términos “máximo” y “óptimo” en el lenguaje deportivo alemán. El máximo es un concepto de cantidad, de valor absoluto (récord mundial). El óptimo es lo mejor y más favorable, un concepto de calidad. Es óptimo el rendimiento que “normalmente” se logra en condiciones favorables. Si un muchacho saltó una vez 1,60 m, esto fue su máximo, su propio récord; su óptimo será tal vez de 1,55 ó 1,50 m (N. del T.).

La comunidad del juego es una comunidad “natural”, vale decir nacida de la cosa misma y no “instituida”. El juego mismo es el motivo y la meta del agrupamiento. Da a cada integrante su “espacio” para moverse, su función, y con las reglas del juego pone ciertos límites a su actividad.

La comunidad del juego es “natural” porque es una forma social adecuada al niño y “deseada”³⁶ por él. El niño “comprende” esa comunidad suya, intuye su orden y sus leyes. Él mismo crea ese orden cuando inventa nuevas reglas para hacer frente a una nueva situación.

Cuán importante es para la actitud solidaria el que el derecho y la ley de la comunidad sean intuitivos y comprensibles, que preceptos y prohibiciones se “comprendan” o se consideren necesarios, se desprende de la observación de presidiarios juveniles. Se han hecho delincuentes en el mundo de los adultos, que es demasiado intrincado para ellos, con sus preceptos y prohibiciones en parte incomprensidos., en parte inadmitidos. En el mundo del juego, que su visión puede abarcar, cuidan celosamente las reglas y leyes. No se permiten contravenciones y se castigan por autojusticia juvenil. La necesidad objetiva del juego común les hace someterse a un orden. En consideración del juego y de los compañeros se distancian de su propia voluntad de imponerse.

La expresión más elevada del respeto por la dignidad humana y la del juego la vemos en la lealtad (fairness). Requiere más que una conducta conforme a las reglas. Leal (fair) es sólo aquel que hace más de lo que está obligado a hacer por las reglas del juego. La lealtad supera el mero cumplimiento de las reglas, es un superabundans y vive en la noble libertad del querer, no en la coerción del deber como la regla del juego.

Hoy en día es recomendable otro método de educación para el juego: reconocer que es más eficiente para la educación el hecho de que el joven acepte una regla como necesaria, de que él mismo la haya encontrado y convertido en ley, en vez de que las reglas le sean impuestas de afuera como “preceptos”, mandamientos o prohibiciones. En la educación física tradicional un juego conocido se presentaba y enseñaba con todas sus reglas. Hoy en día nos remontamos a la idea de juego y desarrollamos el juego a partir de ella. Los mismos jugadores lo construyen³⁷.

35. Jahn, F. L. y Eiselen, E., Die deutsche Turnkunst, 1816 (reproducido en Quellenbücher der Leibesübungen, tomo 4, pág. 185).

36. Deseada en oposición a la comunidad naturalmente dada, la familia, el clan, el pueblo en que la vida misma hace entrar al niño.

37. Wurzbacher, G., Gesellungsformen der Jugend, Munich, 2a. ed., 1966, ve en esas formas de sociabilidad juvenil (sobre todo en el ámbito del ocio) “los primeros campos serios —y por ende particularmente impresionantes— de experimentación y ejercitación del valor básico de la libertad, predominante en nuestra cultura. Aquí, el joven mismo es llamado a la espontaneidad, valoración y conformación” (en este caso del juego). Págs. 115 y sigs.



Como en la gimnasia con aparatos avanzamos desde los ejercicios preparatorios y previos al ejercicio final, así también al jugar el camino conduce desde los juegos preparatorios y preliminares al juego final. Son de especial importancia los juegos preparatorios, porque enseñan la técnica del juego final aun antes de que se enseñe éste mismo. Sólo si todos dominan perfectamente todas las “maniobras” puede desplegarse la elegancia del juego. Si la técnica se enseña durante el juego mismo se pierde demasiado tiempo con errores y desatinos y no se obtiene ninguna satisfacción. Con todo, esos juegos preparatorios ya son juegos propiamente dichos, formas de juego, no formas de ejercicio. Después, los juegos preliminares recogen la idea básica del juego final y la realizan primeramente de la manera más sencilla posible.

Partiendo de la idea se encuentran entonces, según los requisitos de la situación lúdica, las reglas necesarias: primero para que el juego pueda iniciarse; después para que se haga más rápido, más elegante, etc. Así, el principio de solidaridad hace recomendable un método inductivo que asegura la comprensión y el dominio de las reglas. Una vez que el equipo haya, de esta manera, formulado, introducido y determinado las reglas ya no pueden pasarse por alto o infringirse. También esto habla en favor de un desarrollo paulatino del conjunto de reglas, puesto que muchas prohibiciones invitan a “no tomarlas tan en serio”, a “hacer trampa”, mientras que unas pocas, reconocidas como significativas, pueden observarse con exactitud.

Una situación igualmente fecunda, como el juego con respecto a la educación para la cooperación, la ofrece hoy en día la gimnasia con aparatos, pues educa para, ayudar y asegurar. En la enseñanza tradicional de esa materia, ello era incumbencia del profesor y algunos monitores. En la educación física moderna reina el principio de “todos ayudan a todos”. Por eso la ayuda y el brindar seguridad ya no se tratan al margen de las actividades, sino que constituyen un área central de tareas que conduce a una ejercitación intensa que asegura el éxito y trae a la conciencia de cada uno de los alumnos la importancia de ayudar y dar seguridad. La rutina de unos pocos se convierte en tarea responsable de cada uno. Disponemos hoy de secuencias de ejercicios³⁸ que enseñan la toma de ayuda por medio de tareas metódicamente concebidas y fundamentan y afianzan la confianza del niño en sus propias capacidades de ayudar y asegurar y en el compañero que ayuda y asegura. La educación se preocupa por ambas cosas, la técnica de ayudar y dar seguridad y por el afianzamiento de la confianza en el otro y en uno mismo. Con esto llega al núcleo de toda “educación por la comunidad y para ella”, el sentirse capaz con el “tú” que siempre implica un sentirse capaz con el “yo”.

Ese sentirse capaz de ayudar y asegurar depende de ciertas premisas: el niño tiene que ser capaz de comprender la responsabilidad que asume. Necesita una cierta fuerza física. Ha de estar consumada la transición de la atención fluctuante a la fija y desarrollada la tenacidad del querer³⁹. Si estas condiciones están dadas, la gimnasia con aparatos ofrece la posibilidad de poner a prueba en la vida cotidiana la aventura del auxilio y de la confianza.

Igual que en la gimnasia con aparatos, así también en la natación, el alpinismo y el esquí, en la excursión y el campamento, el joven aprende a socorrer a los demás. Aprende la técnica de

38. Blombach, A., Das gegenseitige Helfen im Gerätturnen, en “Mädchenbildung”, 1 9 63/6.

39. A este respecto las premisas psíquicas son más importantes que las físicas. El niño de seis años ya es bastante fuerte para dar seguridad a sus compañeros de la misma edad y peso, pero no se puede esperar de él la comprensión de la responsabilidad asumida, la atención fija, etc. Es cierto que el principio de “todos ayudan a todos” tiene su validez desde el primer día escolar, pero la ayuda y la seguridad en los aparatos sólo pueden ejercitarse a partir del 3o o 4o grado.





ayudar y se le abre un campo donde poner en juego sus virtudes sociales. Cuán importante es esto para el adolescente, lo ha demostrado de la manera más convincente Kurt Hahn, en cuyas escuelas se aprovecha productivamente para la educación su necesidad de aventura, de arriesgarse y de ser útil. En esas escuelas, la educación física desempeña un papel decisivo, pero condicionado exclusivamente por esa misión educacional, y la experiencia muestra que los jóvenes, que antes habían estado indiferentes frente a los ejercicios físicos en la escuela, aquí, donde les son ofrecidos en esa situación especial, se dedican a ellos con ahínco. Porque aquí los ejercicios físicos significan más que competencia, que saltar más lejos o más alto, aquí preparan para una empresa (salvamento, excursión etc.), para un propósito, y ayudan a realizarlo. Están al servicio de un objetivo aceptado por el joven. Los reconocimientos de Kurt Hahn y los resultados de sus escuelas se toman tanto más importantes, cuanto más demoren las condiciones sociales y la prolongada educación, la “consumación” del ser joven. Este, que en el mundo de los adultos aún no es tomado del todo en serio, tiene aquí la oportunidad de rendir. Siente que se confía en sus capacidades y que se le necesita. Ya los formadores austriacos de la gimnasia pusieron de relieve los puntos de partida decisivos que con respecto a la “educación por la comunidad y para ella” ofrecen la excursión y el campamento⁴⁰. En la enseñanza de la natación, los múltiples ejercicios de salvamento ofrecen posibilidades similares. Si en el ciclo básico esa enseñanza confiere seguridad en el agua, en el 4º, 5º y 6º año seguridad en la natación, en el ciclo superior la capacidad adquirida se pondrá al servicio de ayudar y salvar. Una vez más, la educación física abre un campo donde poner en práctica las virtudes sociales.

En el ayudar y el dejarse ayudar, en asumir responsabilidad y en hacer frente a una amenaza común, se acrecienta y se confirma la solidaridad⁴¹.

He tratado de mostrar los puntos de partida que las distintas áreas de la educación física ofrecen al principio de “solidaridad”: la gimnasia rítmica ofrece la posibilidad del encuentro. En ella, el joven tiene la oportunidad de comunicarse con otro por el movimiento. En el cultivo de la expresión cinética, en la mancomunidad de dirigir y seguir, en el ritmo común se crea un campo de encuentro social.

El deporte, a veces caldo de cultivo para conductas egoístas, en la atmósfera del juego y en la escuela con “formas pedagógicas de competencia”, donde tanto los alumnos bien capacitados como los poco capacitados contribuyen a un resultado común, puede fomentar la comprensión del prójimo, de sus dificultades especiales, así como la tolerancia, ayuda y consideración hacia los demás.

El juego enseña la técnica de la convivencia, porque está basado en el orden y la libertad. Las reglas constituyen una conditio sine qua non, exigen sometimiento y adaptación para que el juego pueda realizarse. Toda contravención afecta el juego y lo hace dudoso. El que hace trampa ha dejado de jugar, se lo descubra o no.

En la gimnasia con aparatos, la ayuda y la prestación de seguridad proponen tareas de cooperación con el compañero y el grupo, las cuales hacen vivenciar a los jóvenes la responsabilidad

40. En este sentido las excursiones se conciben como “la forma más noble del ejercicio físico”; Burger, W. y Groll, H., *Leibeserziehung*, 2a. ed., Viena-Munich, 1959, pág. 64.

41. Mester, L., *Die Förderung sozialer Tugenden durch die DLRG (Asociación Alemana de Salvamento)*, en *Leibesübungen* 1963/11.



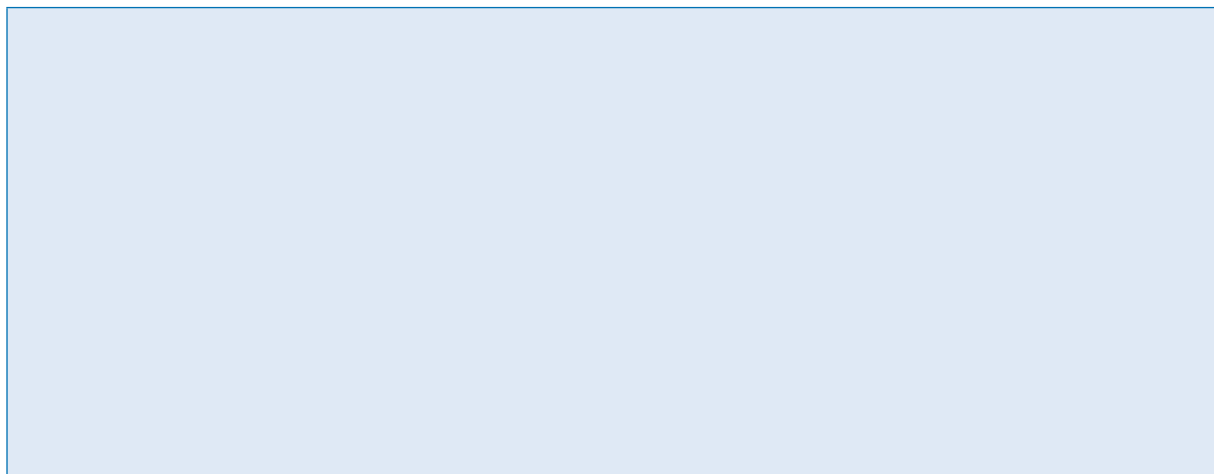
recíproca. Una y otra vez tienen que atreverse a ayudar a otro y a dejarse ayudar por él. Aprenden a tener confianza en el otro.

En la natación de salvamento, en la excursión y el campamento, en el alpinismo y el esquí pueden desarrollarse actitudes solidarias mediante la ayuda mutua, la prontitud para defenderse unos a otros, las vivencias comunes. La misión de preparar la entrada en el mundo de los adultos y su responsabilidad emergente, misión que debe estar cumplida al final de la escuela primaria y de la secundaria, la llevará a cabo la educación física si capacita al joven ser humano a poner las habilidades adquiridas, con valor, comprensión y responsabilidad, al servicio de la cooperación social.

Más allá de sus posibilidades específicas, cada rama de la educación física puede llevar, mediante el trabajo colectivo, a las virtudes de solidaridad, y profundizar, en fiestas y otros actos sociales, la vivencia de la comunidad⁴².

Actividad

Especificamos cómo desde la educación física desarrollamos los valores antes que la simple competencia.



LA EDUCACIÓN FÍSICA EN BOLIVIA *Msc. Abdón Callejas Msc. Javier F. Fuentes C.*

La educación en los diferentes periodos históricos del país ha asumido la característica de responder al interés de grandes precursores, los cuales impulsaron y promovieron la formación y la institucionalización de la misma. La Educación Física tuvo sus pioneros que impulsaron a esta disciplina a sitios inimaginables; a pesar de presentarse conflictos bélicos y oposiciones, se volvió a constituir gracias al ímpetu de los fundadores de la misma.

Los documentos históricos, periódicos y relatos de notables personajes de la Educación Física nos ayudan a reconocer los momentos históricos que a continuación presentamos como un aporte más para la investigación histórica.

42. En este sentido las excursiones se conciben como “la forma más noble el ejercicio físico”; Burger, W. y Groll, H., *Leibeserziehung*, 2a. ed., Viena-Munich, 1959, pág. 64.





En este trabajo vamos a analizar la Educación Física entre los años 1900 - 1981 en la ciudad de La Paz desde la fundación del Instituto Superior de Educación Física, como un baluarte de la Educación Boliviana. Las interrogantes que guiaron el trabajo fueron:

- ¿Quiénes fueron los precursores de la Educación Física en Bolivia?
- ¿En qué gobiernos se expandió la Educación Física como parte de la Educación?
- ¿Cuándo se inició el Instituto Normal Superior de Educación Física?
- ¿Qué materias se impartían en el INSEF?

Las fuentes consultadas fueron periódicos especializados paceños, como “Escalada”, libros de historia de Bolivia, y la revista de la Carrera de Historia N° 30, 2007.

¿Quiénes fueron los precursores de la Educación Física en Bolivia?

La Educación en Bolivia tiene connotaciones muy particulares, donde participan instituciones con notable interés por marcar la iniciativa y determinar los lineamientos educativos, entre ellos podemos mencionar: el Ministerio de Educación, las Escuelas de Cristo, el Instituto Metodista y otros. De la misma forma también han existido célebres personajes que por la pujanza, interés y más que todo sentimiento de patria lograron poner los cimientos para erigir organismos que actualmente son instituciones de renombre nacional.

Uno de los precursores, considerado como un pionero, en la década de los 1900, fue el Prof. Saturnino Rodrigo, quien viajó en 1928 a Europa con la misión de estudiar y observar la organización de los Institutos de Educación Física de varios países, para luego aplicarse en Bolivia. El Prof. Celestino López también fue otro pionero e impulsor de la Educación Física; juntos administraron la creación del Instituto, el primero como Director y el segundo como Subdirector.

¿En qué gobiernos se expandió la Educación Física como parte de la Educación?

El gobierno que dio importancia a la Educación Física fue el presidido por el Dr. Ismael Montes, siendo su ministro de Institutos el Dr. Daniel Calvo, en el año 1909. Para entonces entregaron la Educación Física al Ejército con instrucciones de que tenga una orientación pedagógica en los ciclos escolares.

Para el año 1911 se organizó el curso para profesores de Educación Física. El Dr. Daniel Sánchez Bustamante bosquejó el programa de acción, el mismo que sólo pudo realizarse el año 1914, donde se hicieron cargo los profesores belgas Julien Fisher y Henri de Gents, con dos secciones para varones y para señoritas. Estos cursos debían durar dos años, y como requisito era ser Bachiller o ser egresado de la Escuela Normal.

Durante el gobierno del Dr. Hernando Siles, mediante D.S. de 7 de mayo de 1926, se creó el curso de Educación Física para profesores del ramo, con los mismos requisitos, ser bachiller o egresado de la Escuela Normal. Este curso debía servir de base para la organización del futuro Instituto.

Para ese momento, el Prof. Saturnino Rodrigo ejercía el cargo de Inspector General de Educación Física, quien a la vez dictaba las materias de Gimnasia y Deportes, Metodología y Didáctica, en



tanto que las materias médicas las impartía el Dr. Carlos Valenzuela y Psicología Experimental, el Prof. Juvenal Mariaca.

¿Cuándo se inició el Instituto Normal Superior de Educación Física?

Con los antecedentes mencionados, como fase preliminar, la fecha que marca época y que en realidad significa la fundación del mismo fue el 3 de febrero de 1931, año en que se dicta el Decreto Supremo que crea el Instituto Nacional de Educación Física “Antonio José de Sucre” para dotar al país de profesores de Educación Física, entrenadores, jueces e instructores deportivos.

Tras largas transformaciones, sobresalientes precursores, el INSEF, pese a sus 50 años de vida (hasta los años

1981), no cuenta con infraestructura adecuada, pero en el año en que se realizaron los VIII Juegos Deportivos Bolivarianos, por Decreto Supremo Nº 11748 del 30 de agosto de 1974, se dispuso la expropiación del terreno de Alto Irpavi para la construcción de campos deportivos y áreas verdes de recreación...

...Al principio el nombre del instituto fue “Instituto Superior de Educación Física”; luego se le dio el nombre de “Instituto Nacional de Educación Física”. Posteriormente, por D.S. del 3 de febrero de 1951, adoptó el nombre definitivo de Instituto Normal Superior de Educación Física “Antonio José de Sucre” con la jerarquía que le asignaba el Código Nacional de Educación y en homenaje al Gran Mariscal.

¿Qué materias se impartían en el INSEF?

Con la creación de la INSEF y concluida la Guerra del Chaco en 1937, cuyo director fue el Prof. Saturnino Rodrigo, secundado por el Prof. Celestino López como subdirector, se implementaron las siguientes materias y profesores:

- Materias médicas: Dr. Alberto Mauri.
- Atletismo: Sr. J. Mans.
- Pedagógicas: Prof. Ernesto Aliaga Suárez.
- Deportes: Prof. José Toro.
- Música: Sra. Martha de Cossío.
- Danza y rondas: Prof. Angélica Zárate.

Transcurría el año 1942, y con el deseo de capacitar a un número mayor de profesores de Educación Física se llamó a un concurso para optar a becas de especialización en Chile y Argentina. Para el año 1943 se produjo el retorno de los becarios, quienes se hallaban capacitados para asumir la responsabilidad profesional de dirigir el INSEF. Se realizó un concurso de méritos, y por los puntajes sobresalientes se convocó al Prof. Armando Moreno Palacios, considerado como un “Pilar de la Educación Física”, y a un cuerpo de catedráticos de meritorios profesores que habían realizado estudios en el exterior, lo que dio paso a un periodo de evolución Pedagógica –





Didáctica – Práctica, formulando un nuevo plan de estudios con programas discutidos, analizados y aprobados. Se invitó a catedráticos muy importantes, entre ellos: Carlos Pozo Trigo, Ernesto Aliaga Suárez, Angel Chávez Ruiz, Roberto Soto, Dr. Francisco Jemio, Aquiles Vergara Vicuña, Candelaria Berzai, Maestro Ricoy Soto y su esposa, José Toro, Angélica Lambert, Elsa Ovando, Antonio Godoy y otros que dieron una nueva fisonomía al Instituto.

Ya para los años 70 y 80, el cuerpo de profesionales en medicina y educación física representaba un cuerpo colegiado que impartía sus conocimientos a la nueva generación.

Bibliografía

- Periódico Escalada, La Paz, marzo 1981, pág. 16.
- Revista de la Carrera de Historia. UMSA. Fac. de Humanidades. Ciencias de la Educación. La Paz, Bolivia. Nº 30. 2007.
- Mesa, J.; Gisbert, Teresa; Mesa G., Carlos. Historia de Bolivia. Ed. Gisbert. Cuarta Ed. 2001.

Lectura obligatoria del Área

- Carlos Velázquez Callado. Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en las escuelas de educación básica. SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA, México, D.F. 2004.

II. Actividades de Formación Comunitaria

Lectura obligatoria común

- Por una pedagogía de la pregunta. Paulo Freire y Antonio Faudez. Ed. Siglo XXI. Buenos Aires, 2013.
- Paulo Freyre y Antonio Faundez. “El Maestro sin Recetas”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2015.

Estas lecturas son comunes a todas las Áreas de Saberes y Conocimientos y a todos los niveles del subsistema de Educación Regular del SEP; y, al interior de las CPTes, se desarrollarán debates y discusiones de los textos a lo largo del Segundo Momento.

Para realizar esta actividad se debe planificar mínimamente 2 reuniones de la CPTe para dialogar acerca de los textos propuestos, es importante problematizar nuestra práctica educativa y plantear propuestas que coadyuven a desarrollar procesos educativos pertinentes.

- Como resultado de las actividades presentaremos un ensayo sobre la labor educativa cotidiana a partir de las lecturas “obligatorias” comunes a todas las Áreas de Saberes y conocimientos, cuya extensión no exceda las 3 páginas tamaño carta, letra Tahoma 10, interlineado 1,15 y márgenes 2,5 superior e inferior y 3 cm izquierda y derecha.



III. Actividades de Concreción Educativa

La presente actividad tiene como fin fortalecer los lazos del trabajo comunitario de las CPTes estableciendo espacios de diálogo y debate para implementar el MESCP en las Unidades Educativas. Es de vital importancia que el trabajo desarrollado al interior de cada CPTe posibilite, a través del diálogo, la coordinación para la concreción de los procesos educativos en el marco del MESCP. A la vez es imprescindible que se generen espacios de apoyo y complementación en el desarrollo del trabajo de maestras y maestros para articular las Áreas de saberes y conocimientos a partir del PSP en la práctica educativa; esto quiere decir que los contenidos nuevos que resultaren del análisis desarrollado con esta Unidad de Formación deben ser llevados a la práctica pedagógica a través de la coordinación de actividades con maestras y maestros de la CPTe.

En ese sentido la concreción educativa es el lugar donde se realiza la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos a partir del desarrollo de propuestas de trabajo común, que definan las CPTes, para lograr los objetivos del PSP.

El trabajo en CPTes para coordinar cómo articular entre distintas áreas acciones de la concreción educativa a partir del desarrollo de propuestas de trabajo comunes para lograr los objetivos del PSP.

Actividades de las CPTes

Se sugiere iniciar la actividad tomando en cuenta las siguientes preguntas que deberán ser respondidas por las y los maestros en las CPTes.

¿Qué contenidos vamos a abordar en nuestra práctica educativa? Las y los maestros, integrantes de la CPTe exponen los contenidos que trabajarán durante el primer bimestre de la gestión 2017.

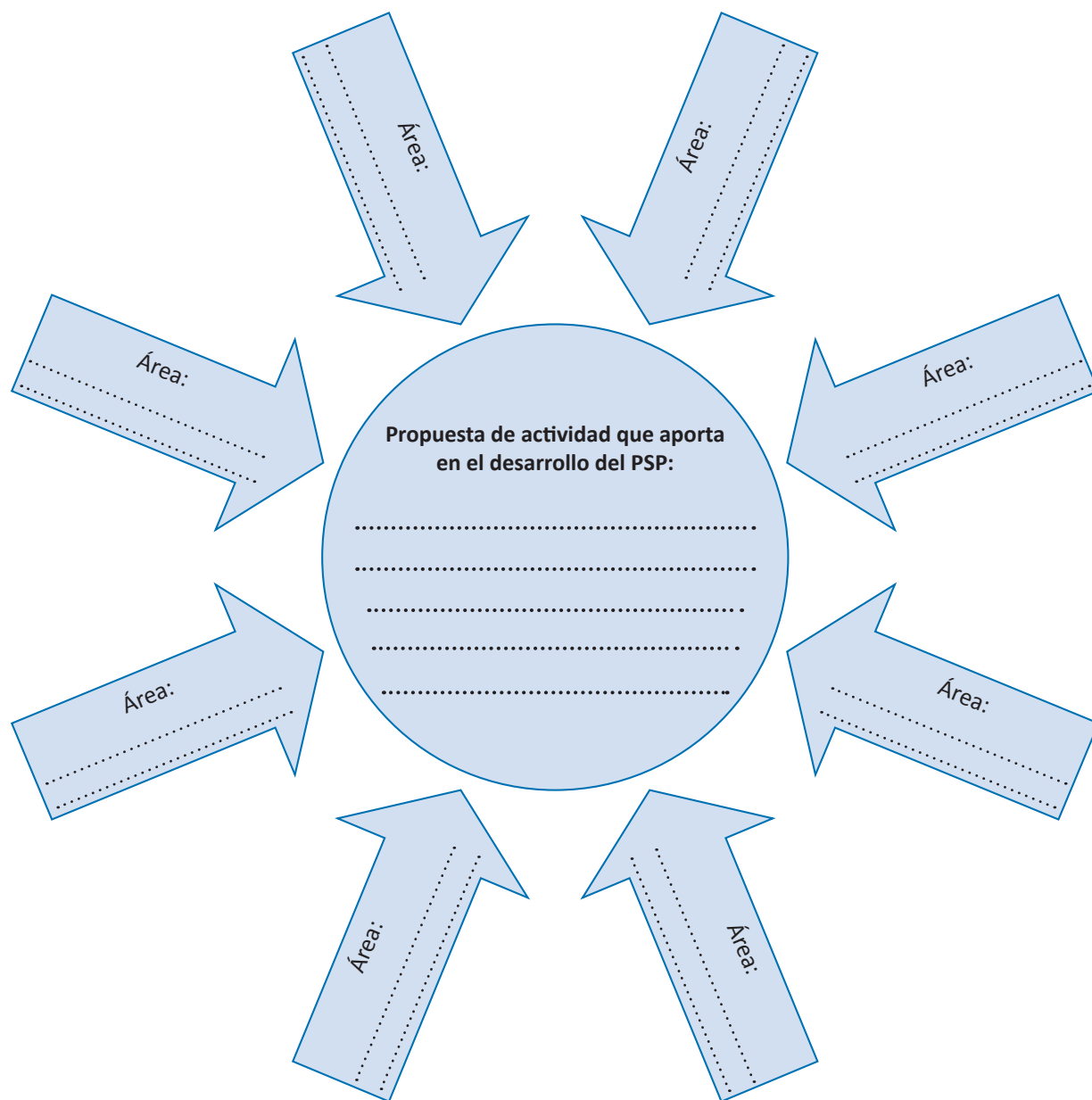
¿De qué manera los contenidos que vamos a desarrollar pueden aportar a la implementación del PSP en nuestra Unidad Educativa? (se debe tomar en cuenta el PSP que actualmente se está desarrollando)

¿Qué orientaciones metodológicas proponemos para desarrollar los contenidos de nuestras Áreas? En función de los contenidos de nuestras Áreas y el PSP propuesto, planteamos actividades que posibiliten su concreción en un Proceso Educativo.



A partir de las respuestas, y de manera coordinada entre maestras y maestros, identificamos posibles actividades comunes que posibiliten la articulación de las diferentes Campos de Saberes y Conocimientos. En el gráfico siguiente anotamos:

- En el círculo anotamos la actividad propuesta que aporta al desarrollo del PSP.
- En las flechas anotamos qué elementos de cada Área de Saberes y Conocimientos serán desarrollados con la actividad propuesta.



A partir del ejercicio desarrollado realizamos el ajuste de nuestra planificación. Para lo señalado, ayudaría el siguiente cuadro:

Áreas de Saberes y Conocimientos									
Contenidos articulados de los planes y programas									

Actividades de Concreción del Área

De la misma forma este es el momento de llevar a la práctica pedagógica todo lo que hemos comprendido desde las experiencias desarrolladas y la teoría que nos propone la Unidad de Formación, así con las y los estudiantes desarrollaremos los conocimientos sobre los sistemas de comunicación y de lenguajes de las naciones y pueblos desde el nuevo sentido que tiene y con ello trabajaremos de manera concreta lo que se pretende con el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo, para esto realizaremos las siguientes actividades en relación a cada tema trabajado:

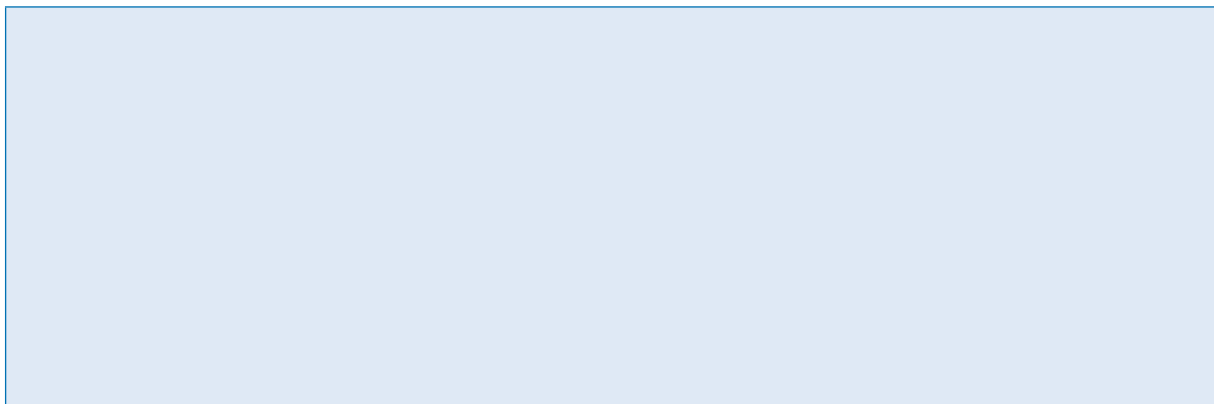
- Desarrollo del Plan de Clase en la Unidad Educativa en la que presta servicios.
- Registro de la experiencia de una clase realizada.

TEMA 1

Describimos cuáles son las actividades físicas más practicadas por nuestros estudiantes fuera de la Unidad Educativa, para recuperar los saberes y conocimientos que nuestros estudiantes han desarrollado en sus contextos como actividades físicas.

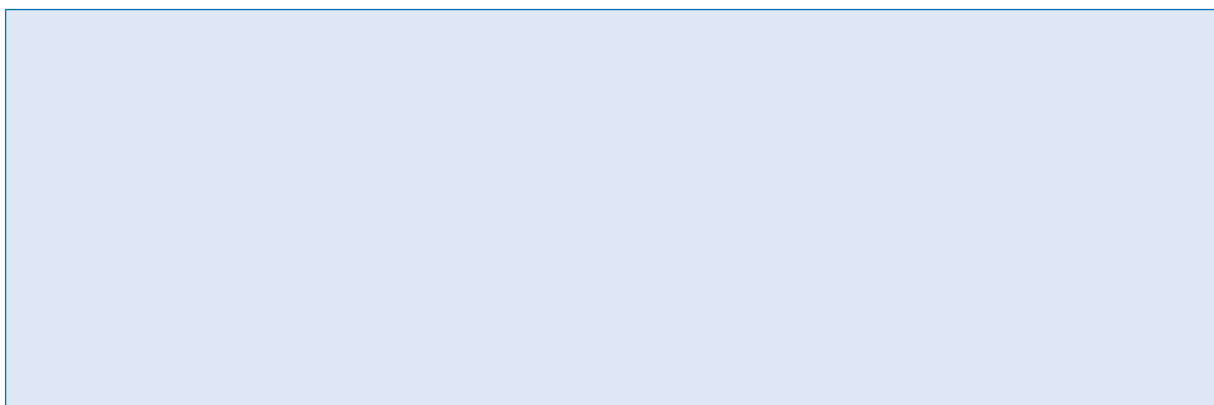


Con base en nuestras experiencias y las lecturas de trabajo, elaboramos un listado de actividades físicas propias del contexto y nuestras culturas que deben incluirse en nuestros programas de estudio.

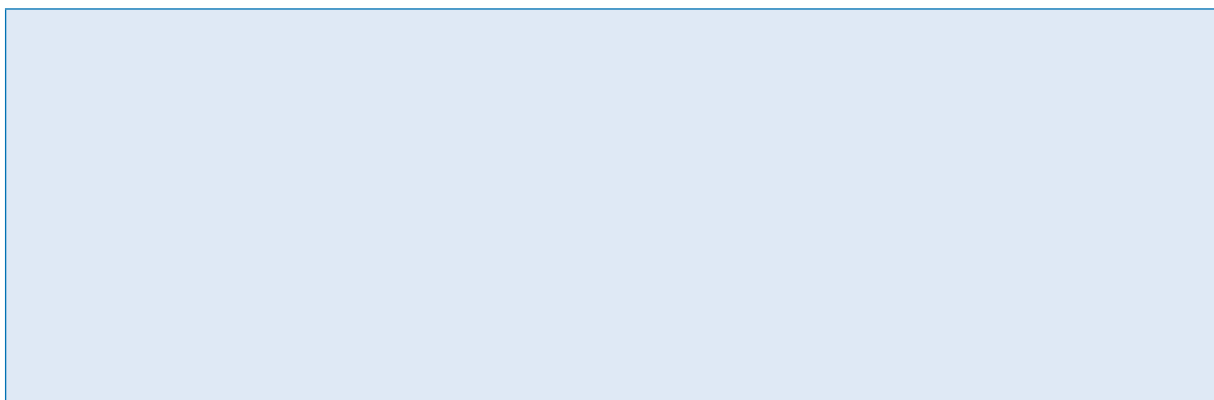


TEMA 2

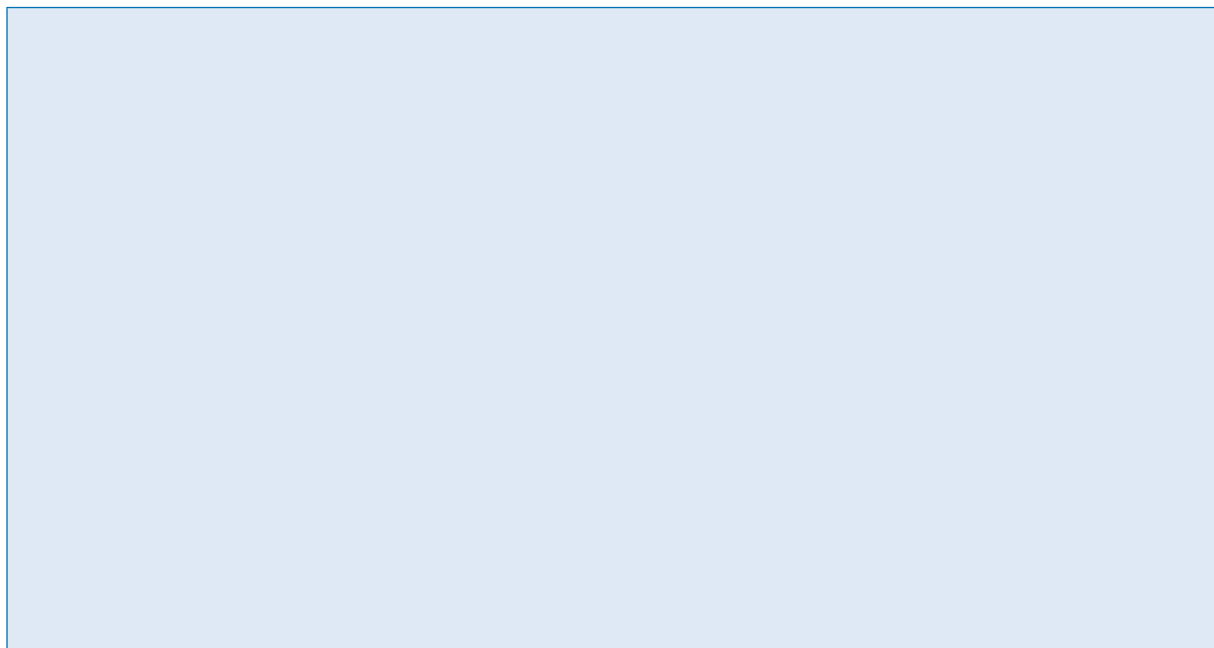
Describimos la función fundamental de la maestra o maestro de Educación Física en el desarrollo motriz en los primeros años de escolaridad.



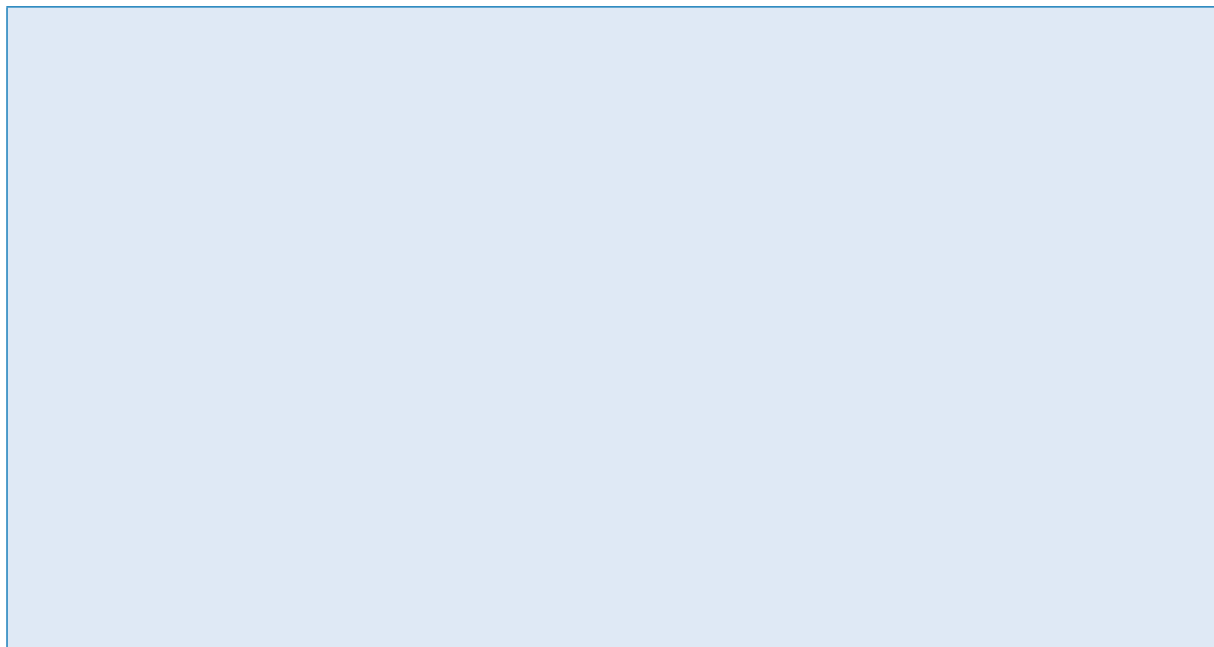
Realizamos una propuesta de actividades lúdicas para desarrollar las capacidades coordinativas desde la educación física.



Elaboramos una propuesta de estrategia metodológica para el desarrollo motriz, en la que se integren diferentes áreas de saberes y conocimientos.

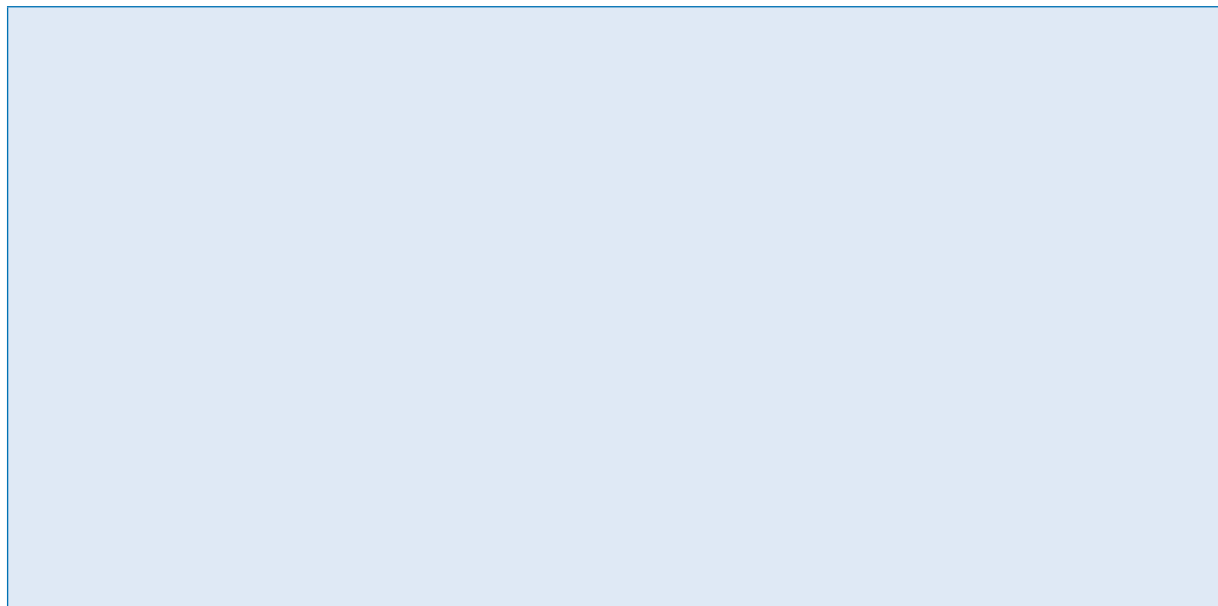


Elaboramos, para nuestra unidad educativa, una propuesta en la cual las y los estudiantes realicen actividades físicas, para promover hábitos de salud.

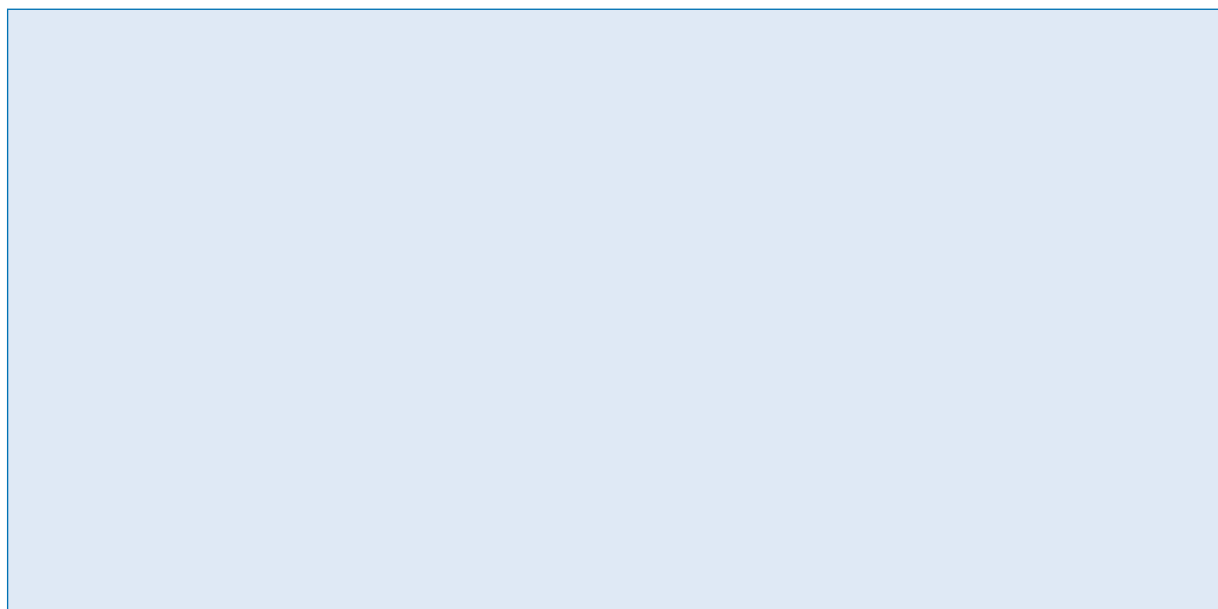


TEMA 3

Reciclamos desechos y construimos material didáctico para el uso en las actividades de educación física, con la participación de la comunidad.



Formamos círculos de reflexión para compartir experiencias realizadas en el desarrollo de las actividades en la educación física con la participación de la comunidad.



Momento 3

Sesión Presencial de Socialización (4 horas)

En ésta, socializaremos los trabajos, presentando los siguientes productos:

Producto de la Unidad de Formación

- a) Presentación del ensayo breve, por cada maestra o maestro, sobre las lecturas de:
 - Paulo Freyre y Antonio Faundez. “Por Una Pedagogía de la Pregunta”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2013.
 - Paulo Freyre y Antonio Faundez. “El Maestro sin Recetas”. Siglo XXI Editores, Buenos Aires, 2015.
- b) Registro de procesos educativos desarrollados a partir de la implementación de los Planes de Desarrollo Curricular.
- c) Registro de procesos educativos desarrollados en la Formación Comunitaria en el MESCP (Maestras y maestros que no se encuentran en servicio activo).





*“Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa”*

