

Escuela de Pedagogía en Educación Física Facultad de Ciencias de la Educación

Motricidad y Persona

Revista Nº 3 / 2007

ISSN: 0718-3151



 PRECIO \$ 2.500



Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

UNIVERSIDAD CENTRAL DE CHILE

Autoridades Universitarias

Consejo Directivo

Gonzalo Hernández Urbe

Héctor Aguilera Segura

Ernesto Livacic Rojas

Enrique Pérez Lavetzow

Adriana Otero Quiroz

Rector

Luis Lucero Alday

Vicerrector Académico (I)

Margarita Ocares Castro

Vicerrector de Administración y Finanzas

Sergio Álvarez Montoya

Vicerrector de Desarrollo

Marcelo Venables

Decanos

Facultad de Arquitectura y Bellas Artes: Eliana Israel Jacard

Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales: Juan Guzmán

Facultad de Ciencias de la Educación: Selma Simónstein Fuentes

Facultad de Ciencias Sociales: Aristides Graveil Iturraga

Facultad de Ciencias Físicas y Matemáticas: Sergio Quezada González

Facultad de Ciencias Políticas y Administración Pública: Patricio Gajardo Lagomarsino

Facultad de Ciencias Económicas y Administrativas: Humberto Vega Fernández

Revista N° 3 / 2007

Motricidad y Persona



Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

MOTRICIDAD Y PERSONA

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN: 0718-3151

Comité Editorial

Héctor Trujillo Galindo
Sergio Carrasco Cortés
José Luis Reyes Fuentes

Consultores Internacionales

Luis Guillermo Jaramillo (Colombia)
Sheila Dos Santos Silva (Brasil)
José María Pazos (España)
Pedro Yanitza (Colombia)

Consultores Nacionales

Sergio Toro Arévalo
Américo Arroyuelo Araya
Carlos Álvarez Yañez
Miguel Fernández Rebolledo
Horacio Lara Díaz

Dirección

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, 2º Piso
Santiago de Chile
Tel.: (56-2) 582 6768
E-Mail: motricidad_y_persona@ucentral.cl

Impreso en LOM Ediciones Ltda
Concha y Toro 25, Santiago
Tel.: 6722236 - Fax: 6730915

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central

PROPÓSITOS

MOTRICIDAD Y PERSONA se propone:

- Promover el diálogo académico sobre la motricidad humana como paradigma emergente y dinámico del mundo moderno.
- Difundir la investigación científica referida a la motricidad humana y los puntos de encuentro con la educación física de carácter tradicional.
- Sistematizar la variabilidad de planteamientos referidos a la ciencia de la motricidad humana con el fin último de llegar a consenso desde lo epistemológico a lo conceptual.

Alcance:

MOTRICIDAD Y PERSONA entiende que el objeto de estudio es el movimiento humano con sentido, que los avances logrados a través de las investigaciones respaldan la formación de una nueva ciencia: "la ciencia de la motricidad humana".

MOTRICIDAD Y PERSONA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es bianual.

S U M A R I O

| | |
|---|----|
| Editorial | 7 |
| <i>Sergio Carrasco Cortés</i> | |
| Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física | 9 |
| <i>Dra. Eugenia Trigo</i> <i>Mg. Harvey Montoya</i> | |
| Motricidad Humana ¿Cultura del cuerpo o cuerpo cultural? | 45 |
| <i>Dr. Luis Guillermo Jaramillo Echeverri</i> | |
| Montañismo y Persona | 53 |
| <i>Cristián Galloso Vinet</i> <i>Luis Ramírez Palacios</i> | |
| Motricidad Humana: lo lúdico y estético como elementos que emergen de ella | 57 |
| <i>Mg. Verónica Romo López</i> | |
| Motricidad vs. Psicomotricidad | 63 |
| <i>Dr.(T) Rodrigo Nuñez</i> | |
| Agenda | 69 |

NORMAS EDITORIALES

Los trabajos deberán ser inéditos y serán entregados en un disco en formato Word a doble espacio con letra Arial Narrow tamaño 12 y en una versión escrita en hoja tamaño carta, su extensión no debe exceder las 25 páginas, escritas a doble espacio y con márgenes de 2 cm.

El nombre de los autores así como el título del trabajo irán en página aparte. Bajo el nombre de los autores se indicará su lugar de trabajo, escuela, facultad, instituto u otro y en pie de página, su dirección. Los consultores de la revista recibirán copia del trabajo sin el nombre del autor.

En hoja también aparte del trabajo, y precediéndolo, irá un resumen claro y conciso de no más de 200 palabras.

Las referencias bibliográficas deberán ajustarse a las normas internacionales de publicación. Para estos fines, se recomienda utilizar las normas de la American Psychological Association (APA).

Los gráficos y tablas deberán ser acompañados de un texto breve y explicativo y en un formato que facilite su reducción si fuera necesario.

Los autores cuyos artículos se publiquen recibirán gratuitamente 2 ejemplares de la revista en el que resulte publicado su trabajo, los autores de reseña, 1 ejemplar y los informes de investigación, para el autor principal, 1 ejemplar. Para varios autores en un artículo, se entregará 1 por cada autor.

Los trabajos deberán ser enviados a revista Motricidad y Persona, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, segundo piso, Santiago de Chile.

Las expresiones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y la revista se reserva el derecho de publicar los trabajos con las modificaciones necesarias para adaptarlos a las normas que le son propias. Los originales no serán devueltos.

EDITORIAL

U n tercer número de nuestra revista nos señala que estamos bien encaminados y hace posible al mismo tiempo tener la convicción de que este espacio dedicado a los avances y experiencias en el campo de la motricidad humana se mantendrá por mucho tiempo.

Cumplir con este desafío no sería posible sin la colaboración de estimadísimos amigos y amigas que a través de sus estudios, investigaciones y dedicada labor en este campo, aportan luces y nuevas aproximaciones hacia el conocimiento de la motricidad humana.

Un excelente tema tenemos para este número, la primera parte de una Triada que nos presentan la Doctora Eugenia Trigo y el Magister Harvey Montoya en su artículo "Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física". En él los autores nos presentan un acabado estudio de la motricidad humana y su desarrollo histórico, basados fundamentalmente en los escritos de Manuel Sergio y las propias experiencias.

Nos presentan ideas, pensamientos y aportes que nos permitirán entender mejor los conceptos en proceso de construcción y las miradas diferentes que no han sido lo suficientemente incorporadas en el hacer profesional.

Nuestro estimado amigo Luis Jaramillo, Profesor Asociado de la Universidad del Cauca, y Doctor en Ciencias Humanas y Sociales, nuevamente nos colabora con un excelente trabajo, para reflexionar acerca de la cultura física y su relación con la Motricidad Humana.

Diversas expresiones de la motricidad, que van desde el montañismo, hasta las manifestaciones psicomotrices, desde lo lúdico y lo estético, vienen a llenar espacios y entregarnos visiones, de la inmensa gama de posibilidades que están presentes en el mundo cotidiano, lo que nos permite mirar el futuro con esperanza y con la seguridad de que estamos en un buen camino.

No nos cabe la menor duda que en los próximos números podremos seguir avanzando; nuestra Escuela de Pedagogía en Educación Física, que explícitamente considera como línea de formación la Motricidad Humana, seguirá haciendo los esfuerzos necesarios para que el profesional formado con este sello sea reconocido por su saber, su sentir y su saber hacer.

Capaz de conducir y enseñar en la diversidad de individuales diferentes y de grupos socio-culturalmente distintos.



Aportes de la Motricidad Humana a la Educación Física

Dra. Eugenia Trigo (etrigoa@yahoo.es)
Mg. Harvey Montoya (harveymontoya@hotmail.com)
Grupo Kon-Moción
Universidad del Cauca (Colombia)

RESUMEN

El documento que presentamos es el inicio-continuación de la discusión de una triada: educación física-recreación-deporte, visto desde la ciencia de la motricidad humana. Discusión que viene produciéndose en distintas unidades académicas de diversos entornos universitarios y culturales y que busca comprender la historia de la educación física de cara a re-definir el área de manera que dé cuenta de la realidad socio-histórica actual y no se quede relegada a un simple "hacer" sinsentido, a una repetición de "movimientos" o adquisición de habilidades "físicas" a-históricas.

En esta primera parte, analizamos el origen de la educación física desde los estudios de Manuel Sérgio, seguido de una síntesis de cómo desde nuestras prácticas reflexivas de treinta años profesionales la hemos ido viviendo y transformando y por último, nos desafiamos a presentar una propuesta de lo que sería, para los autores, una "nueva" educación "física" (educación corpórea) desde la perspectiva de la motricidad humana.

En números siguientes, abordaremos los otros dos elementos de la triada, a saber: la recreación y el deporte.

PALABRAS CLAVE: motricidad humana, educación física, historia, Manuel Sérgio, educación corpórea.

ORÍGENES DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

No vamos, en este escrito, a hacer una historia de la educación física ni un resumen de la misma. Ya hemos afrontado este tema en otras ocasiones (Trigo, 1994) y bastantes autores nos han informado y formado al respecto. Recordamos aquí todos los aportes de nuestro maestro José María Cagigal (Cagigal, 1972, 1979, 1981, 1983) en España, distintos artículos aparecidos a lo largo del tiempo de vida de la revista *Apunts*, como por ejemplo (Torrebadella, 2000) y en Colombia los aportes de Murcia, Jaramillo, Pinillos, Chichilla, etc. Por lo tanto, el trabajo aquí a realizar, no es desde la historia general conocida, sino desde dos historias vividas: la propia de los autores en relación a su experiencia con el área y la que Manuel Sérgio nos deja escrita en sus textos. En base a esas dos referencias, se asienta el presente documento:

Durante la semana del 8 al 12 de abril de 2002, el Doctor Manuel Sérgio, visitó la ciudad de Santiago, Chile, para impartir ante alumnos y docentes de Educación Física, el seminario "Motricidad Humana: un paradigma emergente" Compilación María Eugenia García Sottile – megsef@yahoo.es

Lo que tradicionalmente se dice de la historia de la Educación Física, es que nace con los griegos; con Platón, pero no es así. En la Grecia Antigua se practicaban la Gimnástica y Juegos. En la Edad Media había justas, torneos, derivados de las prácticas militares. A finales del siglo XVI, G. Mercurialis escribe *De Arte Gymnastica*, donde se recupera el concepto clásico de Gimnástica:

La EF nace en el siglo XVII y XVIII, no antes. La expresión Educación Física nace en el Iluminismo; con el predominio de la Razón. El Racionalismo defiende el Dualismo Antropológico. Descartes define la *Res Cogitas* – *Res Extensa*, Alma y Cuerpo. Para estas dos entidades se diseñan dos vías de educación: La Educación Intelectual y la Educación Física:

Los que dieron forma a la EF fueron personas cultas de su tiempo, en el predominio del racionalismo: Ling, Amoros (un oficial culto), Jahn (poeta y escritor, próximo a Kant). Seguían las ideas racionalistas, que definían el universo como una máquina, y a los seres humanos como máquinas dentro de la máquina del universo. La salud se definía como el funcionamiento afinado de la máquina perfecta. Se veía en el reloj el modelo de esa perfección. Si algo estaba mal, era por un mal comportamiento de la máquina; la culpa de la enfermedad era del cuerpo. No podía ser del espíritu, ya que éste era de origen divino y allí no cabría el mal.

También en el libro *Algunas miradas sobre el cuerpo* (Sergio, 2003) 50-51), expresa:

La Educación Física, si bien todavía no como ciencia autónoma, nace en el siglo XVII (el libro *Pensamientos sobre la Educación*, de John Locke así lo testimonia), como reflejo del dualismo antropológico racionalista, aunque de modo más nitido, con Guts Muths (1759-1839) que rompe decididamente con la gimnástica, como lo acentúa Gustavo Pires, en el libro "O Desporto Madeira". Michel Foucault, en *la Microfísica del Poder* apunta a Jacques Ballexserd, con el libro publicado en 1762. *Dissertation sur l'Éducation Physique des enfants*: También Pestalozzi (1746-1827), en sus *Cartas sobre la educación de los niños*, utiliza sin evasivas la expresión "educación física".

Es verdad que, en sus inicios, la definición de educación física apuntaba objetivos que se relacionaban solamente con la salud, pero fue un anuncio de una expresión que, más tarde, esto es, en el siglo XIX, se enriquecería con un significado más amplio. Ubirajara Oro, profesor de la Universidad Federal de Santa Catarina (Brasil), tiene sobre este asunto, la opinión (fundamentada) que, oralmente, viene explicando y que va a desarrollar en rigurosa investigación: "es bien evidente, cuando no explícito, en la literatura, que *educación física* es una expresión cuyo uso sólo se expandió a partir del siglo XIX, como fruto de la pedagogización de los sistemas y métodos europeos de gimnástica. Es decir, inicialmente, educación física

era el tema o ámbito que motivaba la aplicación didáctica del contenido gimnástico. Más tarde, con la disciplinarización de ese ámbito educativo, en el currículo escolar, *Educación Física* pasó a substituir *Gimnástica*, como concepto macro. Por tanto, la EF, como ámbito pedagógico, precede e instruye la EF, como disciplina curricular". J. Ulmann define la educación física como "la acción de una cultura sobre una naturaleza" (*Corps et Civilization*, 1993, Paris, Vrin, 48). Sólo que es preciso que la cultura sea anti-dualista y procure la complejidad, como la cultura hodierna lo hace. Lo que no sucedió hasta el siglo XX, pues la diosa Razón no permitía una visión del cuerpo que no viera en él sino un objeto. Es la fenomenología que distingue, por primera vez, el cuerpo-objeto del cuerpo-sujeto. Y la expresión "Educación Física" resuena en una época en que el cuerpo era *físico* solamente. El cuerpo fue, es y será un producto sociocultural. Y la cultura actual es (repito) declaradamente anti-dualista, contradiciendo el racionalismo clásico, desde el dualismo hombre-Dios hasta el dualismo cuerpo-alma. (Manuel Sergio, 1999).

En términos pedagógicos, hablar de "educación física" implica que debe haber otras "educaciones" que se dedican a las otras identidades de lo humano. Es así como en el siglo XVII surge la Educación Física a través de la propuesta de John Locke cuyo propósito fundamental es el dominio y adiestramiento de esta realidad corporal distinta y muchas veces contraria a la "verdadera" esencia del ser humano.

Esta visión desde el racionalismo cartesiano significó darle a todo lo que significaba un trabajo físico el carácter de trabajo de segunda clase, de menor grado, que se arrastra hasta nuestros días, sin ir más lejos en el campo de la educación escolar impera profundamente la idea que todo lo que no es trabajo intelectual puede esperar o ser reducido a la mínima expresión posible.

De manera que al analizar la Educación Física dentro de este predicamento, se puede afirmar que obedece a una racionalidad técnica e instrumental (Habermas, Zemelman 1998), dándole especial énfasis

a lo que se aprecia dentro de un determinado modelo estereotipado de movimiento y no a todo el proceso dentro de circunstancias particulares y con una historia a cuestas:

La EF es demasiado neutral, demasiado mecanicista y apolítica. Es necesaria una visión política (que no implica partidismos) para el surgimiento de ciudadanos libres y conscientes; no deben tener miedo de pensar, de pensar por sí mismos. Yo no soy un héroe, soy un ser humano con miedo, vivi en una dictadura... pero creo que encontré una lógica y la defendí, yo era un Caballo de Troya, hay que atreverse a ver-diferente.

REVISIÓN HISTÓRICA. EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TRAYECTO DE VIDA DE 30 AÑOS

¿Cómo hemos llegado profesionalmente hasta el ahora (2007)?, ¿cuáles fueron los hitos y avatares que mudaron el tradicional concepto de EF, en el que nos formamos, a lo largo del camino?

Pretendemos, en esta parte, dar razón de un camino. Un camino, no siempre fácil y acritico, sino lleno de vicisitudes, críticas, penas y alegrías. Un camino que se fue construyendo en el día a día de las aulas, en el cuestionamiento, en el diálogo con uno mismo, estudiantes, colegas, autores. Un camino que fue dejando su paso en artículos, congresos, seminarios, capítulos de libros y libros. Vamos a hacer una síntesis de estos años, con el ánimo de retomar cosas ya dichas, cosas ya escritas pero con la intención de, al hacerlas presente, se re-viva la historia, como parte de este nuestro presente. Puesto que es la historicidad la que nos deposita en un determinado lugar y tiempo, creando y siempre re-creando ese caminar.

La síntesis de este recorrido ya fue escrita y editada (E. Trigo, 2006a, , 2006b). Por lo tanto no vamos a repetir lo dicho. Vamos a trasegar por otros derroteros. Vamos a indagar en aquellos conceptos-clave de una "nueva educación física" que fui-

mos dejando regados en los diferentes escritos de estos años y que ahora, retomándolos, cuando ya estamos lejos de aquellos tiempos y contextos, nos damos cuenta que "ya había por allá las primeras ideas y que mucho después tomamos consciencia

de su sentido y desarrollamos". Quizá, retomar las cosas, nos hagan "ponernos en situación" de un/a profesor/a de educación física de cualquier colegio. Quizá si lo hacemos de manera lineal y sintética, se comprenda mejor, quizá...

Tabla 1. Síntesis de temas, referencias, ideas clave, preguntas, tipo de centro y de educación física a lo largo de treinta años de profesión de Eugenia Trigo

| TEMA / AÑO | REFERENCIAS | IDEAS-CLAVE | PREGUNTAS | TIPO DE CENTRO | QUÉ E.F. ESTABA DESARROLLANDO |
|---|--|---|--|--|---|
| Educación Física Condición Aptitud física: 1975-1989 | (E. Trigo, 1975, 1980, 1983, 1989a) | - No hay "evolución" - No hay aprendizaje - La clase es una cosa, la medición es otra | ¿para qué sirve esto? ¿por qué hay excluidos en las clases? ¿de qué otra manera se puede hacer EF? | Infantil Primaria Secundaria Bachillerato | Medir, comparar y contar Habilidad física Condición física Clase comando Disciplina, hacer cosas, no detener la actividad (sudar) Al mismo tiempo investigar en el aula y comenzar a jugar -juegos cooperativos -psicomotricidad |
| Educación Física Encuesta departamental | (E. Trigo, 1992a) | Los profesores dicen una cosa y hacen otra | ¿qué hacer en un entorno tan pobre? ¿es posible otra EF? ¿para que se mide si no se tiene en cuenta en la calificación? | Muestra significativa de todos los centros de Galicia-España | Preparación física Deportes Medida Clase comando Demostración |
| Educación Física El Juego La Creatividad (1976-1999) | (Trigo Aza, 1989, 1994; E. Trigo, 1989b, 1993a, 1995a, 1995b, 1995c, 1996, 1997b, M. E. Trigo, 1999) | - al tiempo que "medir", comencé a jugar - formación en creatividad | ¿por qué no recurro a mí, ser-jugador de la vida? ¿cómo motivar a jugar como fin? ¿cómo salir de la competición-eliminación-comparación-clasificación? | Primaria Secundaria Bachillerato -Formación de profesores | -Juegos cooperativos -Juegos tradicionales -Praxiología motriz -Expresión corporal -Deportes cooperativos -Investigación -Creatividad -reforma educativa (LOGSE) -dar la responsabilidad a los alumnos |

| TEMA / AÑO | REFERENCIAS | IDEAS-CLAVE | PREGUNTAS | TIPO DE CENTRO | QUÉ E.F. ESTABA DESARROLLANDO |
|---|--|---|---|--|---|
| Educación Física Interdisciplinariedad (1995-1999) | (Castañer & Trigo, 1995a, 1995b, 1997a, 1997b, 1998) | Hagamos visible "otros" valores de la EF en el ámbito escolar | ¿la EF es solo hacer? ¿en dónde queda el conocer? ¿se puede "jugar" y aportar con las otras disciplinas escolares? | Primaria Secundaria Bachillerato -Formación de Profesores | -La EF como posibilidad de encuentro con las otras áreas disciplinares -reforma educativa (LOGSE) |
| Educación Física Tiempo libre Juventud (1990-1994) | (E. Trigo, 1991, 1992b, 1992c, 1994d) | El uso del tiempo libre por los jóvenes, fuera del tiempo escolar. | ¿qué hacen los jóvenes cuando no están en clase? ¿cómo utilizan el tiempo libre? ¿existe relación entre el uso del tiempo libre y el rendimiento académico? | Bachillerato | Yendo más allá de las aulas - tesis doctoral |
| "Otra" Educación "Otra" Educación física "otro" deporte (1989-1994) | (Piñera et al., 1995; Piñera & Trigo, 1997, 1998; E. Trigo, 1989b, 1993b, 1994b, 2000, 2001a, 2001b; E. Trigo & Coego, 2003a; E. Trigo & Piñera, 1994) | investigando en el aula de educación física. | ¿qué necesito aprender en "otros" espacios? ¿cómo relaciono lo aprendido con la educación física? | Secundaria Bachillerato | Observando a mis alumnos. Arriesgándome a innovar. Relacionando. Leyendo. Escribiendo. No quedarme en la comodidad de lo que es. |
| Educación Física Motricidad Creatividad Investigación (1994-1999) | (1) Ver referencias debajo de la tabla. | - descubrimiento de la teoría que explica la "práctica" de estos años. - la motricidad, teoría que sustenta la EF, el Deporte. | ¿en dónde está la teoría que sustenta la EF? ¿qué relación existe entre motricidad y creatividad? | Universidad España Portugal Brasil Chile | Trabajo en grupo. -Equipo Kon-traste -Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana. |
| Motricidad Creatividad Investigación (2000-actualidad) | (2) Ver referencias debajo de la tabla. | -desarrollo curricular de la CMH - teorías que sustentan la CMH - MH como consciencia y sustento de la Vida. -¿de qué motricidad estamos hablando? | ¿cuál será el currículo de la CMH como ciencia autónoma? ¿cómo puede colaborar la CMH con la humanización de otras áreas? ¿cómo se investiga en CMH? ¿cómo se enseña la CMH? | Universidad España Portugal Brasil Chile Colombia | Trabajo en grupo. -Equipo Kon-traste -Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana. -Grupo Kon-moción |

| TEMA / AÑO | REFERENCIAS | IDEAS-CLAVE | PREGUNTAS | TIPO DE CENTRO | QUÉ E.F. ESTABA DESARROLLANDO |
|----------------------------|---|--|---|----------------|--|
| Ciencia: (2004-actualidad) | (E. Trigo, 2005a, 2005c; E. Trigo & Toro, 2006) | -la ciencia es un constructo humano -lo que es no puede ser -la ciencia "occidental" es sólo una mirada de la CIENCIA. | ¿qué es ciencia? ¿una ciencia para América Latina? | Colombia | Grupo Kon-moción Doctorado en Educación |

- (1). (Álvarez & Trigo, 1998; Araguinde, Muñoz, & Trigo, 1998; Cao & Trigo, 1998; Freire & Trigo, 2001; Kon-traste & Trigo, 1998, 1999; Kon-traste & Trigo, 2000; Rey & Trigo, 1995; Rey, Trigo, & Kon-traste, 1998; E. Trigo, 1994c, 1997a, 2000, 2001a; E. Trigo et al., 1997; E. Trigo, Pedraza, Guerra, & Vázquez, 1995; U. Trigo, 1996)
- (2). (Bañónquez et al., 2006; Böhörquez & Trigo, 2006; Jaramillo & Trigo, 2003, 2005; Kon-traste & Trigo, 2001; Montoya & Trigo, 2006; Sergio, Congo, Trigo, Toro, & Fernandez, 2003; E. Trigo, 2002, 2004a, 2004b, 2005b, 2006a, 2006b; E. Trigo & Congo, 2003b; E. Trigo & Montoya, 2006).

IDEAS QUE FUERON APARECIENDO EN LOS ESCRITOS DE ESTOS AÑOS, COMO APORTES INNOVADORES AL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA

Exponemos, ahora, de manera sintética, y en orden cronológico, esas ideas-clave que quedaron escritas en las diferentes publicaciones y que se repiten una y otra vez, quizá con otras palabras, expresiones o enredos.

Es importante revisar la literatura (artículos y libros) existente que tanto nos ha hablado sobre los planteamientos y dificultades de la educación física. En el caso de los referentes de Eugenia Trigo, presentamos abajo una relación de libros y artículos con sus índices para que se motiven a consultarlos y a profundizar en los problemas y posibles alternativas de otra E.F., no queremos dar fórmulas sino más bien llevarlos a reflexionar al respecto y de esta manera lo contextualicen en su contexto.

En primer lugar, queremos hacer un resumen del capítulo III (pág. 33-44) del libro *Juegos motores y creatividad* (E. Trigo, 1994a), a modo de ejemplo, de la problemática existente ya planteada desde

1989 (por parte de la autora) y hoy en día aún vigente, y a motivarlos a indagar sobre los artículos y libros abajo citados si se quiere profundizar sobre el tema.

La educación física dentro del panorama pedagógico

En el capítulo III del libro citado, se afrontan los problemas concretos:

"Se plantea que *la educación física es parte del currículo*. Todo indica que no hay duda entre los profesores de educación física respecto al hecho medular de que la educación física es ante todo una "educación" a través del movimiento. Sin embargo, este pensamiento parece más teórico que real cuando nos encontramos con un programa y unos alumnos; pues se dice que la educación física es "educación". Al indagar, caemos en la cuenta de que no todo el profesorado está, en la práctica, convencido ni preparado para asumir esa máxima; nos encontramos con dos grandes grupos de profesores: los técnicos (anglosajones) y los humanistas (mediterráneos). Para los primeros, las lecciones de educación física se limitan o son fundamentalmente meros medios para adquirir técnicas de determinadas habilidades motrices específicas y más o menos deportivas.

Ahondando un poco en el tema de la asignatura de educación física, vamos a intentar coordinar lo dicho hasta el momento con la pedagogía actual general y con la pedagogía específica de la educación física.

La educación física, como materia integrada dentro de los parámetros del sistema escolar, no puede apartarse de las grandes líneas que marca la pedagogía general y que considera necesarias e ineludibles. Todo el currículum educativo deberá adaptarse a los resultados que la pedagogía general vaya obteniendo con sus investigaciones y teorías. Ello tiene que ser así o la enseñanza no dejará de ser una repetición de actos y mero cúmulo de materias frente a las que se encuentra cada cual en búsqueda desesperada de objetivos individuales. La educación física como tal educación no se beneficia nada si nuestra actitud se construye a una simple adaptación de fórmulas y métodos caducos de otras asignaturas. No encara la realidad y aplica los conocimientos y aciertos de la pedagogía específica. No es valioso limitarse a la lisa y llana búsqueda del "rendimiento académico".

¿Cuáles son las líneas pedagógicas que debe seguir la educación física?

El problema de partida radica en ver cómo se pueden adaptar las líneas maestras de la pedagogía de la educación física, veámoslas:

a) La educación física tiene que ser una auténtica "democracia cultural". Esto quiere decir que el profesor no sólo es el que sabe y enseña mientras los alumnos ignoran y aprenden; esto significa que el profesor no es el "sabelotodo" que dicta las pautas absolutas, muy contrariamente, las enseñanzas deben ser una tarea común cuyo objetivo es el descubrimiento de algo nuevo.

Contrario a este planteamiento se debe apostar por la perspectiva del "descubrimiento", cuya amplitud encuentra sus límites en lo infinito y cuyo meollo estriba en el "conocerse a sí mismo". La labor del profesor es, antes

que nada, de coordinador, un animador que despierte y motive las capacidades "descubridoras" de cada individuo.

- b) El profesor de educación física en su labor profesional tiene que tender a que sus alumnos adquieran un tipo de educación lo suficientemente amplio como para que sean capaces de adquirir las capacidades y aptitudes necesarias para afrontar los distintos aspectos y facetas de la vida, en sus más diversificados matices.
- c) El profesor de educación física no será un buen profesor si se conforma con desarrollar las pequeñas o grandes habilidades de sus alumnos sin tener en cuenta una visión más amplia y educadora de forma integral, cara al futuro. Si se limita a enseñar, por ejemplo, las habilidades específicas del baloncesto, llegará el momento en que esos alumnos, cuando la edad o las ocupaciones no les permitan la práctica de ese deporte, no sabrán qué hacer con su cuerpo porque han sido educados unidireccional y unilateralmente.
- d) El profesor de educación física debe encauzar la educación por derroteros de cooperación y participación que se sobrepongan a lo competitivo. Nuestras actividades y la vida en general están tatuadas por el signo de lo competitivo, agravándose cuando esos matices de competitividad son trasladados al campo de la educación (evaluaciones, tests, controles, etc.).

Se habla de la educación física y se entiende como esencialmente cooperativa, recreativa y participativa de la totalidad del alumnado. Cada alumno debe experimentar las sensaciones de la cooperación y la participación o se estará cayendo en la pérdida del tiempo dedicado a nuestra asignatura.

- e) El profesor de educación física debe estar muy atento en particular a los elementos procesuales sin que ello signifique olvidarse de los resultados finales, pero valorará ambos en

Su justa medida es decir se entiende la forma de aprender, el camino que se recorre hasta el logro de los resultados, resulta mucho más importante y trascendente que los propios resultados. Los resultados dependen también del proceso que se haya seguido.

Existe una actitud de rechazo de la educación física, motivada por un desacertado enfoque de la misma que, tradicionalmente, antepuso el logro puntual a la vivencia gratificante. Y, mientras no enmendemos ese planteamiento, poco se podrá hacer para que la sociedad entienda el valor del ejercicio y abandone la pasividad frente a los televisores o en las gradas de un estadio deportivo.

- f) El profesor de educación física debe girar en torno y empaparse del signo de la creatividad individual. Si utiliza el cuerpo de las personas y lo considera un simple mecánico, como un conjunto de palancas a movilizar, músculos que desarrollar y sistema metabólico a funcionar. Si entiende el cuerpo en este sentido, lo estará tratando como a una máquina, lo está desvinculando de la integridad de "ser hombre".

No se precisa una gran experiencia para llegar a la penosa constatación de que los deportistas son las personas menos abiertas a la experiencia corporal vivenciada y los más limitados por su propio cuerpo. Hay que concluir que el cuerpo aún sigue siendo objeto de viles representaciones, de ahí el temor al ridículo y el miedo a descubrir nuevas y diferentes sensaciones en cualquier actividad motora propuesta.

Algunos estudios en educación física que apoyan los criterios expuestos

- a) Evolución de la psicomotricidad: Gracias a ella la Educación Física sufrió un fuerte impulso que la sacó de sus técnicas gimnásticas y de sus formas tradicionales, arranca de Vayer y Le Boulch. La experiencia ha constatado que muchos niños no sólo no progresaban sino

que reaccionaban con una carga de resistencia consciente o inconscientemente. Lapierre argumenta, al respecto, que esa resistencia es debida quizás, a que el "problema" reside en otra parte, no en el mundo racional y programado de los adultos, sino en el mundo afectivo mal vivenciado.

Esta problemática hizo que el propio Lapierre, en el año 77, ya hubiera abandonado los planteamientos técnicos de incidencia en los problemas que el niño aparentaba tener para "trabajar con lo que el niño tiene de positivo, interesarnos por lo que sabe hacer y no por lo que no sabe hacer".

Si aceptamos que la psicomotricidad supuso en sus comienzos un importante aporte a la Educación Física, también debemos admitir que las últimas concepciones de una psicomotricidad más vivenciada y cuyo punto de partida es el individuo, debe hacerse un amplio y notorio eco en la Educación Física actual.

- b) Los estudios de Parlebas merecen toda la atención si se quiere conseguir un progreso crítico en el campo que nos ocupa como pedagogía de la "conducta motriz", llega a la conclusión de que si bien todas las actividades motrices "provocan una densidad de intercambios en las relaciones a veces mayor que la provocada por las tareas verbales", no sucede lo mismo respecto a la cohesión socio-afectiva en donde las situaciones psicomotrices y las situaciones sociomotrices de oposición, al igual que las situaciones verbales, no supone ninguna mejora significativa de la cohesión, siendo solamente las tareas sociomotrices de cooperación las que provocan una espectacular progresión de la cohesión relacional.
- c) Los resultados de un congreso mundial de la AIESEP. - En el congreso AIESEP 88, celebrado en Madrid del 26 al 31 de julio de 1988, quedó claro, al menos entre los asistentes, que la Educación Física y el Deporte debían enfocar sus miras hacia aspectos más humanistas, menos

tecnificados y con una dosis más elevada de recreación. Las conclusiones básicas a las que se llegó en este congreso se podría concretarlas en los siguientes puntos:

- Buscar un enfoque interdisciplinario del currículum y una aplicación de la teoría de los sistemas.
 - Buscar una relación entre humanismo y tecnología sin olvidarnos de la vertiente humanista de la educación física y el deporte.
- Saber utilizar la técnica y la tecnología y sus límites.
- Necesidad de desarrollar nuevos modelos de deporte
 - No al deporte federado y atender otros aspectos, tales como la salud-recreación.
 - Recuperar el cuerpo como algo agradable, al margen del rendimiento y el fetichismo.
 - Seguir estudiando los objetivos de la educación física y el deporte para adecuarlos a la situación actual.
 - Potenciar la participación, aspectos fundamentales de la calidad de vida como:

I SALUD

Recuperación de los procesos terapéuticos.
Mejora de la calidad de vida.
Mejora del rendimiento deportivo.

II ERGONOMÍA

Correcta utilización de los movimientos.

III RECREACIÓN

Estudios sociológicos de distintos ámbitos deportivos.

Importancia de los juegos populares.

Disociación entre la demanda social y la formación de los profesionales.

- d) Evolución de los alumnos con un programa clásico de educación física. Un programa oficial de la educación física de la enseñanza media, sienta las bases del rendimiento y la técnica en habilidades específicas (un deporte individual y uno colectivo por curso) y la condición física por no dejarlo de lado; e introduce la expresión corporal y la teoría, se limita a seguir la línea de los profesores el resto de la asignatura como si la educación física estuviera en deudas con ellas. Si se tuviera en cuenta los principios del entrenamiento deportivo sobre un solo deporte en cada curso y obtener resultados puntuales, no se lograría. El problema fundamental radica en cómo conseguir todo esto en 50 sesiones del curso, con dos sesiones semanales de 50 minutos, que con descuentos da unas 29 horas de trabajo al año y se debe descontar además pérdida de tiempo por otros aspectos. ¿Cuántas sesiones reales de educación física se realizan al año?

En estas condiciones prácticas es imposible conseguir logros, puesto que:

- 1) La condición física, por la fisiología del ejercicio y por los principios del entretenimiento, para conseguir cambios en el organismo se necesita como mínimo tres sesiones semanales dedicadas al desarrollo de una cualidad física determinada.
- 2) Ello demuestra que las sesiones de educación física no cumplen el "principio de la continuidad": todo esfuerzo que se interrumpe por un periodo prolongado o es realizado sin continuidad, ni crea hábito ni entrena. No produce mejora funcional, existen pruebas empíricas evidentes que sugieren que el ejercicio de resistencia progresiva son deseables cinco periodos de ejercicio por semana, eso sin profundizar mucho y sin tener en cuenta otros aspectos del entrenamiento deportivo.

Con respecto a los tests, los llevo realizando desde el año 1975, baremando en cada centro y recogiendo los resultados estadísticos. Tras estos años de investigación, he llegado a la constatación de que además no tiene sentido evaluar algo que no se puede trabajar adecuadamente el resultado, es injusto para los alumnos y engañoso para todos.

Es engañoso porque, en la práctica nos vamos a encontrar con dos tipos de alumnos, los que progresan y los que no progresan; ahora bien, los que progresan lo hacen gracias al desarrollo de su aptitud física fuera de nuestras clases o por evolución natural, mientras los que no progresan quedan al margen de nuestra particular incidencia.

Por todo ello, un programa basado en el desarrollo de la condición física es ineficaz e ilusorio, no halla concordancia con las circunstancias actuales de la educación física escolar.

2) Lo mismo podemos apuntar del resto de las partes del programa, porque ¿es posible aprender un deporte individual en 10 horas dedicación? La respuesta es un no rotundo y contundente. Tal vez podemos, en ese margen temporal intentar que los alumnos "aprendan" alguna habilidad específica de un deporte elegido, pero en ese caso, ese aprendizaje carece de toda significación emocional.

Se ha comprobado por la teoría del aprendizaje que los elementos aislados, sin una significación para el individuo y fuera de un contexto adecuado, tienen poca o ninguna incidencia en la evolución del individuo.

Por otro lado cabe preguntarse: ¿los alumnos de la enseñanza media han tenido experiencias motrices adecuadas en edades precedentes?, ¿han tenido oportunidad de conocer su cuerpo y sus posibilidades?

Si la respuesta es, como creo, negativa; resulta absurdo buscar resultados específicos en los alumnos.

3) Lo mismo se puede decir del deporte colectivo. Sin haber aprendido a jugar, a relacionarnos, pretendemos en 8 o 9 sesiones enseñarles todo el cúmulo de técnicas, reglas, tácticas y comportamientos. Nulo intento.

4) En 8 o 9 sesiones no se puede pretender que el alumno comprenda y tome gusto a las sesiones de expresión corporal.

5) Por último los programas contemplan un 15 % que ha de ser dedicado a los conocimientos teóricos. Hay dos razones notorias que nos inducen a oponernos a esas sesiones teóricas: primero, el número de sesiones es tan ridículo que no va a conducir a ningún resultado positivo y segundo, no es justo que "robemos" esas sesiones a la práctica corporal.

6) Para terminar el programa, todo el aprendizaje debe, ciertamente, ser evaluado, a lo que hay que dedicar un determinado tiempo a restar del número general de sesiones.

CONCLUSIONES

Tras lo expuesto tenemos que convenir que la educación física que se está impartiendo en nuestros centros:

- No está concebida como verdadera educación, sino como mera instrucción de aprendizajes concretos.
- No cumple los principios generales de la pedagogía, por caer en un especificismo, técnica y competitividad exacerbada.
- No tiene en consideración la investigación que se va realizando, ni se hace una evaluación veraz de los programas para determinar fallos y buscar soluciones.

Pontevedra-Galicia-España, 1989
Eugenia Trigo

(Trigo, 1994 #2078) *Aplicación del juego tradicional al currículum de educación física.*

En este texto, se hace un recorrido histórico por la Educación, la Educación Física, las tendencias. Consideramos pertinente traer aquí el índice:

1ª PARTE: Aspectos definitorios de un cambio de siglo

Capítulo 1. Consecuencias educativas de un cambio de siglo

- Evolución del tiempo libre en la sociedad occidental. Crisis de valores de los sistemas educativos
- El nuevo rol de profesor/a para este nuevo siglo

2. El cuerpo y las tendencias de la educación física

- El cuerpo en la historia
- El cuerpo en la sociedad actual: conceptualizaciones
- Nuestro posicionamiento ante el cuerpo
- El cuerpo, la salud y las técnicas
- Tendencias de la educación física

3. Relación entre el rendimiento académico y el uso del tiempo libre

4. Los estudios de aprendizaje y desarrollo motor

- Investigaciones sobre el cerebro y el aprendizaje
- Conceptos y tipos de aprendizaje
- Los estudios de aprendizaje y desarrollo motor

5. La actividad deportiva de los niños de la población española

- ¿Quiénes realizan actividad motriz?
- Discusión
- El abandono deportivo

6. Evaluación de programas de educación física centrados en el juego

- Evaluación por alumnos
- Evaluación por profesores

2ª parte: la ley orgánica general del sistema educativo (LOGSE) y la Educación Física. Algunas comparaciones

7. La educación del tiempo libre

8. Análisis y crítica de la LOGSE

9. La educación física en el contexto de la LOGSE

10. Conclusiones respecto a la necesidad de realizar una educación física centrada en el juego. Este capítulo no lo podemos dejar pasar en alto, por eso presentamos un resumen del mismo:

La escuela del futuro no debe ser "escuela de trabajo", se debe convertir en "escuela de ocio", haciendo que la pedagogía se integre dentro del marco de la sociedad del ocio:

También ser un escuela en la que la participación, la competencia (vista como competente para realizar algo) – competitividad (vista como eficiencia) y la cooperación se impongan a la competición (AGONÍSTICO) y al individualismo en la medida que se da ese cambio también se dará en los objetivos, contenidos y la forma de hacer escuela.

La escuela debe propender por la formación de ciudadanos del siglo XXI, pero para ello debe cambiar sus intentos tecnocráticos y uniformadores por la "autorreflexión crítica de alumnos y profesores" como lo denomina Kirk a la pedagogía crítica. Solo así la escuela se puede convertir en lo que debe ser: "un agente que produce cambio socializador".

La escuela no debe conformarse con el tradicional cometido de consumo y ejecución de habilidades con el afán de rendimiento; por el contrario debe ofrecer a sus alumnos alternativas para que ellos mismos sepan decidir y criticar lo que hacen en su tiempo libre. Para que ello sea posible la educación física deberá cambiar sus planteamientos autoritarios y machistas por otros, donde el individuo se sienta partícipe y autónomo en el desarrollo de sus capacidades ludo-afectivo-socio-motrices.

El juego debe jugar un papel fundamental, debe ser entendido como un estilo de educación, tiene que ser un objetivo, una meta con valor educativo por siempre.

Antes de un planteamiento general del juego, la educación deberá discurrir por sendas de globalidad, de forma que los contenidos no lleguen al individuo encajonados (enlatados), desmantelados y carentes de sentido, concierne ir haciendo incisivos intentos, pequeñas sesiones de aprendizaje del juego.

Pero para que la educación física pueda cumplir estos nuevos cometidos, sus profesionales tanto en formación inicial como permanente deben ser reciclados (readaptados), y reformados en los siguientes aspectos:

- RECICLAJE DE TODOS LOS TÉCNICOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICO-DEPORTIVA (profesores, entrenadores y monitores).

- HACER UNA EDUCACIÓN FÍSICA RECREATIVA.
- ENSEÑAR A JUGAR.
- ENSEÑAR A COOPERAR.
- ENSEÑAR JUEGOS INDIVIDUALES (aprender a divertirse consigo mismo).
- ENSEÑAR JUEGOS COLECTIVOS (aprender a divertirse con otros).
- ENSEÑAR JUEGOS MULTIFUNCIONALES (que cumplan varias funciones y sirvan para toda etapa de la vida de una persona).
- RECUPERAR LOS JUEGOS TRADICIONALES (de la cultura de cada pueblo).
- NO DIRIGIR, GESTIONAR.
- NO MANDAR A HACER, PROPONER.

Y por ello el juego es la manifestación más libre de la persona. No solamente juegan los niños, juega todo el mundo. Es divertirse, es recrearse, es tomar parte activa en el desarrollo personal, es comunicarse con otros. El adulto juega cuando pasea, cuando se relaja, cuando escucha música, cuando hace pasatiempos o practica su hobby. Porque el juego es una actividad instintiva orientada hacia un ideal. En el niño es creación y en el adulto es recreación (Joseph Lee).

Tener un ocio activo, participativo, consiste en saber jugar, en saber emplear nuestro tiempo libre de forma autogestionada, libre y creativa. Y para ello nos tienen que enseñar, es imposible aprender de la nada y por el momento el juego es considerado la nada, es prohibido, no se puede hacer, es una pérdida de tiempo. Pero aprender a perder el tiempo, es labor de la educación, es labor de la escuela, de la educación

física¹, es enseñar a los individuos a disfrutar y mejorar su vida. El estado de bienestar es un estar satisfecho con uno mismo y un apreciar los valores intrínsecos de la persona. El bienestar implica aprender a recrearse, a jugar; en definitiva aprender a utilizar ese tiempo libre de manera constructiva.

Re-crearse no es sinónimo de ociosidad, sino de ocio; es decir, de desarrollo de capacidades a través del placer, del gozo. Cuando el ser humano juega, se recrea, lo hace con toda su personalidad, con todo su yo, por ello mantenemos que no hay juego, no hay ocio, no hay recreación si ésta es impuesta, es dirigida, no es libremente elegida por los individuos en su tiempo libre.

Se debe adaptar a todos los interesados y necesidades personales. Es un movimiento abierto en el que nadie queda excluido, donde no hay perdedores, dado que su filosofía no es realizar marcas o ganar a otros, todo aquel que lo realiza se beneficia de sus efectos.

No hay que someterse a un deporte específico ni a unas reglas preestablecidas, sino que es el deporte-actividad, la que se adapta a nuestras necesidades, intereses, capacidades, posibilidades y valores, aquí se aplica la frase "un deporte para un niño y no un niño para un deporte". Puede ser el logotipo de esta nueva filosofía del juego, si cambiamos la palabra deporte por actividad motriz y niño por individuo.

Constituye, por tanto, este nuevo concepto de actividad motriz, algo más personal, más expresivo, más autónomo, más comunicativo y más integrador de las necesidades del individuo que el rígido deporte tradicional. Donde la persona como tal queda bastante relegada y limitada a su "potencia física" (capacidades físicas).

Y... el mundo cambiará solamente por el "surgimiento del lo mutil, de lo gratuito y del inmenso flujo del juego". Duvignaud, J. (1982)

Por tanto, si uno de los objetivos de la educación, fundamentalmente de la educación física; es aprender a utilizar el tiempo libre, nosotros proponemos que el juego se utilice como estrategia y como fin educativo al mismo tiempo, puesto que el juego tiene el fin dentro de sí mismo. El juego lleva a la socialización de los individuos, aspecto éste importante en estos momentos de tanta individualización de la sociedad.

EN DEFINITIVA: Enseñemos a la gente a jugar y estaremos haciendo ciudadanos más felices y más consecuentes con las perspectivas de un nuevo milenio.

Pontevedra-Galicia-España
Eugenia Trigo, 1994

3ª parte: El juego; elemento integrador del humano pensante-sintiente-hacedor

1.1. Introducción

- Creatividad
- La risa y la sonrisa
- Deseo, simulación, fascinación

¹ Diliamos ahora, pero si los sistemas educativos; la propia educación física no tiene consciencia de ello, no lo promueven, no lo difunden, no lo defienden, no lo ven como un aspecto constructivo para el ser humano y como una alternativa de cambio para la sociedad y el mundo actual en que vivimos, si no estamos conscientes de ello, no se puede implementar, porque para ello es necesario sentirlo, vivenciarlo, encarnarlo para que desde ese punto de partida pueda promoverlo y ponerlo en contexto.

12. Algunas definiciones, funciones, teorías y clasificaciones del juego

13. Escuela y juego. Resumen de algunas posturas acerca del juego en la educación

14. Espacios y materiales de juego

15. Tipo de juego que proponemos:

- Los juegos competitivos
- Los juegos cooperativos
- Deporte, ¿último eslabón de la cadena de la conducta motriz?

Tipo de juego que proponemos:

- Juegos cooperativos y participativos
- Juegos creativos
- Juegos recreativos
- Juegos tradicionales
- Juego libre

Exponemos al final de este documento, a manera de anexo, otras ideas-clave que en los distintos escritos que venimos referenciando han venido decantándose. E invitamos, desde ahora, a visitar nuestra próxima página web, en donde ustedes podrán tener acceso a estos textos de forma completa.

MANUEL SÉRGIO HABLA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA DESDE LA POSICIÓN DE LAS UNIVERSIDADES (Sergio, 2001)

Si no estoy equivocado, es en mi tesis doctoral que, por primera vez, se invoca la necesidad de la creación de Facultades de Educación Física, como señal de una crisis evidente de la EF, cartesianamente centrada en lo físico y la necesidad de *mudanza*,

rumbo a una nueva ciencia. *Atravesamos un nuevo Renacimiento, época de construcción de nuevas ciencias. Llegó la altura de hacer lo que epistemológicamente nos compete, en el campo de la EF, decía yo a los que me rodeaban.* En los años 1987 y 1988, fui profesor visitante en la Facultad de Educación Física (en la Facultad de Educación) de la Unicamp-Brasil. El 17 de junio de 1987, escribí al Profesor João Batista Gomes Tojal, director de la Facultad de Educación Física de la Unicamp, el oficio siguiente:

"Inicié, en Lisboa, una investigación que busca encontrar la *teoría* de la *práctica* de los profesores de Educación Física. Para mí, la práctica surge anteriormente a la teoría. Ahora, hay en la EF la práctica suficiente para investigar cuál es la teoría unificadora que le corresponde. Es decir, ya hay, en la EF, materia-prima para una representación objetiva de nuestra práctica, tanto la profesional, como la científica. Así, informo a Su Excelencia, que preparo, en este momento, un documento, en que anuncio una ruptura epistemológica en donde nace la ciencia de la motricidad humana (*¿cinantropología?*). Si bien que esta ruptura que anuncio no es consensuada, dadas mis opciones epistemológicas y políticas. Más, lo dejo en las manos de su Excelencia, esperando el favor de su crítica".

João Tojal, un hombre de corazón del tamaño del mundo, aceptó, con simpatía, el documento que, dos meses después le entregué. Él lo enriqueció con una discusión que amplió al cuerpo docente de la FEF. Recordó, con nostalgia esos momentos de gran aprendizaje personal y el estímulo fraterno que recibí de João Batista Freire y de Lino Castellani Filho, siempre frontales y amigos. Más el texto va ahí:

1) La Universidad constituye el cuerpo intermedio que más debe influir en el modo de

¹ Este texto, de mi autoría, estaba en las manos del Profesor João Tojal. Él presenta enriquecimientos al primer texto de 26 de agosto de 1987. Confieso que ni lo tenía, ni de él me acordaba.

ser y estar—en—el—mundo de una Nación —un mundo en donde lo *natural* cedió lugar a lo *cultural*— desde que promueva una actitud racional y crítica, por delante de la rutina, de los privilegios, de la esclerosis, de las supersticiones, de los dogmas.

En la Edad Media, en la *Universitas Scientiarum*, era la teología la que daba el sentido al universo de las ciencias: todas ellas convergían para Dios. De cualquier forma, residía entonces en la Universidad el espacio ideal de realización de las ciencias. Hoy, ya no es sólo la Universidad la que responde a las exigencias de investigación y de la administración y de creación científicas. En un mundo de mutaciones vertiginosas y radicales, las ciencias ultrapasan los límites de la venerable institución universitaria. Y si el mundo entero se convirtió, en la expresión de McLuhan, en una aldea global, se trata de una aldea que persigue una cientificación cada día más rigurosa, en los aspectos sociales y humanos en que se desdobra.

De hecho, las ciencias, después del Renacimiento, han ayudado a la construcción de nuevas mundi—evidencias, de nuevas visiones del Hombre. ¿Será preciso recordar las revoluciones copernicana y darwinista-einsteiniana? No en tanto, si el conocimiento científico busca teorizar toda la realidad, la instancia a la cual tradicionalmente se atribuye la función de investigar todavía es la Universidad. Las ciencias deben tener ahí su *hábitat* privilegiado. Admito la utopía de una sociedad futura, toda ella a un tiempo docente y discente. Por ahora, una vía de realización y desarrollo científico pasa (o comienza) inevitablemente en la institución universitaria. Ella continúa siendo, como en la Edad Media, la *Universitas Scientiarum* (la Universidad de las Ciencias)...

En esta conformidad, como institución universitaria, es lícito preguntar en dónde reside la cientificidad de las Facultades (o Institutos Superiores) de Educación Física, que les de autonomía y singularidad, esto es, cuál es su

objeto teórico de estudio y cómo se procesa su *práctica científica*. Además, una teoría es un enunciado universal—sirve para racionalizar y explicar el mundo que nos rodea— Una ciencia es un sistema, bien elaborado y sistemáticamente construido, de teorías. De ahí, el hecho de que ella tienda a la axiomatización.

Según Popper, "puede afirmarse que un sistema teórico está axiomatizado, si se formuló un conjunto de enunciados, los axiomas, que satisfaga los cuatro siguiente requisitos fundamentales: el sistema de axiomas debe estar *libre de contradicciones* (...). Esto equivale a la exigencia de que no todo lo enunciado arbitrariamente escogido es deducible de él. El sistema debe ser *independiente*, es decir, no debe tener ningún axioma deducible de otros axiomas (...). Los axiomas deben ser todavía *suficientes*, en lo que respeta a la deducción de todos los enunciados pertenecientes a la teoría que se debe axiomatizar y *necesarios*, por las mismas razones de su suficiencia (...)" (*La lógica de la Investigación Científica*). ¿Sucederá todo esto en la Educación Física?... Sabemos que no. Y por esta razón muy simple: no sólo el término Educación Física no tiene sentido por sí solo; porque sería intentar resucitar un cartesianismo difunto, dado que no tiene autonomía, pues se afirma tan sólo un elemento (al lado de otros) de la educación integral (esto es, sin aquélla, ésta no tiene sentido).

Para Descartes, el cuerpo, "en el universo material era una máquina. No había propósito, vida o espiritualidad en la materia. La naturaleza funcionaba de acuerdo con leyes mecánicas y todo en el mundo material podía ser explicado en función de la organización y del movimiento de sus partes. Ese cuadro mecánico de la naturaleza, se volvió paradigma dominante en la ciencia, en el período que siguió a Descartes (...). Toda la elaboración de la ciencia mecanicista, en los siglos XVII, XVIII y XIX, incluyendo la gran síntesis de Newton, no fue nada más que el desarrollo de la idea

cartesiana. Descartes dio al pensamiento científico su estructura general: "la concepción de la naturaleza como una máquina perfecta, gobernada por leyes matemáticas exactas" (Capra, 1986).

Y más adelante continúa, en el mismo libro, Capra: "la concepción de Descartes sobre los organismos vivos tuvo una influencia decisiva en el desarrollo de las ciencias humanas. La cuidadosa descripción de los mecanismos que componen los organismos vivos han sido la principal tarea de los biólogos, médicos y psicólogos, en los últimos trescientos años. El abordaje cartesiano fue coronado de éxito; especialmente en la biología, pero también limitó las direcciones de la investigación científica. El problema es que los científicos, entusiasmados por su éxito en tratar los organismos vivos como máquinas, pasaron a acreditar que éstos no son más que máquinas. Las consecuencias nefastas de esa falacia reduccionista se volvieron especialmente evidentes en la medicina, en donde la adhesión al modelo cartesiano del cuerpo humano como un mecanismo de reloj, impidió a los médicos comprender muchas de las más importantes enfermedades actuales".

- 2) Ciertas ciencias hacen también del Hombre una simple máquina, en el espacio tridimensional de la geometría euclidiana. Y, así como en la concepción cartesiana-newtoniana, un Dios monárquico gobernaba el Mundo, imponiéndole su ley divina; así también alguna Educación Física (como al final gran parte de la Medicina) va admitiendo inamovible el espíritu y el cuerpo como dos mónadas de Leibniz, en donde al espíritu le cabe el papel primordial (como es obligatorio reconocer en la Educación Física propugnada por todos los misticismos nacionalistas) o al cuerpo es tributada una tal veneración que todo lo que no sea valoración muscular, *performance* meramente física, corpolatria orgiástica pasa a ser descrito como existencia disminuida,

remedio grosero de la existencia civilizada. De hecho, la corpolatria es apenas una peripecia particularmente escandalosa del cartesianismo vigente en una Educación Física sin Futuro: De ahí el abismo persistente entre el tipo de Hombre que ella afirma ayudar a hacer y el hipertrofiamiento de la *res cogitans* y de la *res extensa*. De ahí todavía, ella no vivirá las condiciones inherentes a la existencia como proceso y, por tanto, en dialéctica incesante, mas en una *Disneylandia* cualquiera en donde la verificabilidad empírica dispensa, como sacrilega, la refutabilidad crítica (aquí, cabían Popper y Habermas).

Hablar de ciencia actual, en este espacio mítico, es un contra-sentido, porque sorprende la falacia —como dice el eminente físico Capra, en el libro que venimos citando— "de considerarse los organismos vivos como máquinas controladas por cadenas lineales de causa y efecto". Pero la ciencia biomédica, en donde la Educación Física hodierna todavía radica, también presenta errores evidentes, oriundos del cartesianismo y olvidando la matriz de un concepto holístico y ecológico de salud. En efecto, la visión holística de los organismos vivos es recusada por la concepción clásica de ciencia, porque implica modificaciones transparentes en toda la conceptualización unilateral en que ella se asienta y por la cual han obtenido resultados espectaculares. Sólo que la naturaleza humana *Bios y Logos* están en constante interacción y auto-organización, de acuerdo con las exigencias de un abordaje sistémico. Por eso, la Educación Física tradicional, víctima del paradigma cartesiano, se da velocidad, resistencia, *endurance*, impulsión, etc., etc., no puede dar salud, porque le falta un trabajo al nivel de la complejidad, estructurado de acuerdo con el *ego-pensado* y poniendo de lado lo *multipensante*, esto es, centrado más sobre la facticidad cuantitativa y menos sobre la realidad cualitativa. En otras palabras todavía: dando la primacía a lo abstracto, a la parte, y subvalorando lo concreto,

el todo. Separar, en el Hombre, lo físico de la Persona significa decir que, ¡en la acción, el ser humano no actualiza todas sus potencialidades y... sólo algunas!

El Hombre es un ser en camino: el *homo viator* del cristianismo. Por eso, él hace, no es, su esencia. Su historicidad lo prueba. Mas el Hombre, porque es un ser en camino, es o ha-de-ser-esperanza. Ser condicionado por la circunstancia (*yo soy yo y mi circunstancia*, decía Ortega y Gasset), el Hombre es no sólo normado, sino también necesariamente normativo. Y, como tal, es un ser *práxico* y, por consiguiente, no se queda en la torre de marfil de la subjetividad, sino que se objetiva, rumbo al Mundo, a los Otros y a la Trascendencia. Y, al objetivarse en la praxis, el Hombre refleja y proyecta lo real, la propia teoría se transforma en el conocimiento de un Mundo creado por el Hombre. Por aquí se ve que la denominada Educación Física, porque es Física, no puede ser raíz del conocimiento, dado que aísla lo físico de lo intelectual y moral y así no es una categoría gnoseológica, ni una categoría sociológica: es un conglomerado de técnicas, sin ningún tipo de fundamento válido. No basta una práctica, se precisa una comprensión de la práctica, es decir, la unidad práctica-teoría: teoría esa que pretende interpretar y proyectar la práctica. De hecho, esta no se aclara por sí misma, dado que toda la praxis implica siempre la conciencia de la praxis. Se dice por ahí que hay dos tipos de praxis, la creativa y la repetitiva (la repetitiva, para mí, no es praxis). En ambas está presente la conciencia. Solo que en ésta, predomina la espontaneidad y, en aquella, la capacidad reflexiva y crítica. Se diría que toda la Educación Física hodierna está consciente de todo esto que viene escribiéndose aquí. Pero, si es así, y ya se tiene tan cabal conocimiento de sí, ¿por qué persiste con una designación (Educación Física) que no se adapta a su contenido práctico-teórico, antes lo mistifica y lo limita? La Educación Física, como ciencia autónoma, como macroconcep-

to, no existe. En mi modesto entender, existe, sí, como el ramo pedagógico de la ciencia de la motricidad humana. Cuando son aplicadas, pedagógicamente, la danza, ergonomía, la rehabilitación, el deporte, etc. En este caso, son *educación física*, si bien que yo prefiera la expresión *educación motora*.

3. La Educación Física: ¿liberación o alienación? Continuará alienación en cuanto sea física, puesto que esta palabra presenta una clara significación ideológica. En realidad, la Educación Física puede llevar a una definición de Hombre conformista, inmovilizado en el tiempo y, en consecuencia, sin un proyecto global de humanidad. La Educación Física tradicional (aunque su empeño ético-pedagógico que nunca será por demás realizar) se afirma cultura pero no se sabe explicar en el cuadro de una cultura entendida como creatividad, como invención, como investigación, ya que sobrevive de la limosna de los modelos analógicos y del entusiasmo desbordante de muchos de sus técnicos y no de una *actitud científica*, de una *decisión y compromiso científicos* que la visionen como fenómeno emergente, en evolución, en el cuadro general de las ciencias. Que es lo mismo que decir: la Educación Física debe procurarse entenderse como una rama de una ciencia independiente y autónoma y por eso, con un objeto de estudio que no ofrezca dudas sobre sus fundamentos lógicos, epistemológicos y existenciales.

No se piense que mi defensa paciente y persistente de una nueva ciencia, signifique el refloreamiento de un positivismo que hace del conocimiento científico el paradigma exclusivo de lo humano. William James advierte, en el *Book 00. dos Principes os Psychology*: "la ciencia debe ser constantemente advertida de que sus objetivos no son los únicos y que el orden de la causalidad unilineal de que se ocupa y postula, de modo correcto, puede estar implicada en un orden más amplio sobre el cual ella no tiene derechos absolutos". Ya Santo

Tomás de Aquino avisaba a los "empiristas" de su tiempo: *Praestet FIDES supplementum sensum defectui* (que la fe preste auxilio a las fallas de los sentidos). Quiero decir al final que, a un re-examen crítico, los temas que atiende la Motricidad Humana no se circunscriben al cuadrículado científico, ya que sus problemas son problemas humanos. Mas, si no se quiere caer en un *reduccionismo ontológico* (sólo la pedagogía se encuentra en la base de la Educación Física); ni en un *reduccionismo metodológico* (se debe partir del más bajo nivel de complejidad en dirección al más alto nivel) o en un *reduccionismo epistemológico* (incluso sin una ciencia autónoma, la Educación Física es posible con ciencias prestadas), es bueno que se investigue (y cómo es necesario recordar, en este momento, el vitalismo de Bergson de *l'Évolution Créatrice*, que señala la vida como una *fuerza, un soplo, un impetu, una corriente, un impulso, un esfuerzo, una tendencia, una ola*, que atraviesan la materia y la llevan a evolucionar): es bueno que se investigue, decía, si la llamada Educación Física es un subproducto del desarrollo científico o una pedagogía que se asienta en una ciencia autónoma, independiente, que crea un nuevo potencial de dinamismo y versatilidad, hace el corte con preconceptos mistificadores y abre espacios fecundos de inter y transdisciplinariedad.

Es error importante si se prosigue, en este campo, con una ideología del acaso y de la necesidad, no avanzando hacia un saber científico, a la luz de la problemática epistemológica moderna, que forcejea por abarcar la totalidad. La evolución científica es orden-desorden-organización. El propio *impasse* profesional en donde yacen todavía los denominados profesores de Educación Física discurre de la falta de especialización dentro de áreas determinadas y, por consiguiente, sin el reconocimiento social que un especialista en la *ciencia de la motricidad humana* reclama y exige. La idea de una comunidad científica, en

este sector, también se va esfumando, por la misma razón. El efecto, número de científicos de reconocida cualidad internacional de la llamada Educación Física, ¡prácticamente no existe! Los recursos económicos, destinados por los Gobiernos, a la investigación, ¡prácticamente no existen, ya que el dinero se gasta y se agota en el fomento y mantenimiento del deporte de alto rendimiento! Los recursos, hacia la investigación prácticamente no existen, porque la determinan personas sin ningún pasado o interés en la investigación y sin la comprensión del papel-llave de una ciencia nueva, la *ciencia de la motricidad humana*, como práctica transformadora. Efectivamente, no es neutra la creación de una nueva ciencia. Con ella, se persigue una imagen que nos permite una apropiación cognitiva más correcta, sistemática, intencional, planeada y una participación más democrática, en la problematización y construcción del Hombre, de la Sociedad de la Historia.

Campinas, 1 de octubre de 1987
Manuel Sérgio»

BUSCANDO LA CIENCIA QUE PODÍA FUNDAMENTAR LAS PRÁCTICAS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (Manuel Sérgio, desde 1987 a 2006)

SOBRE LA EVOLUCIÓN DEL CONCEPTO DE MOTRICIDAD HUMANA

Hace 34 años que entré en el INEF (Instituto Nacional de Educación Física). Era dirigente de un club de fútbol por más de 20 años. Por esto fui invitado al INEF. Lo primero que hice al llegar al INEF fue preguntar ¿qué es la Educación Física? Me encontré con la gimnasia, los juegos y los deportes. Creo que en la escuela secundaria, por ejemplo, debería llamarse educación deportiva, porque sólo es deporte.

Como persona ligada a la Filosofía, busqué entre las escuelas filosóficas la primera que se opusiera al racionalismo. La encontré en la Fenomenología de Merleau-Ponty, para quien hombre y mundo hacen un todo.

Desde allí empecé a defender lo que es el área de la Motricidad Humana, que tiene la dignidad científica de todas las ciencias humanas.

La Motricidad expresa la virtualidad para la acción, no es un área de "físicos" es un área de personas (aquí interviene la Fenomenología de la Percepción) que se expresan en un movimiento intencional de superación o trascendencia.

Para la EF cartesiana fue un escándalo la temática de mi tesis de doctorado. Me llamó el Ministro de Educación, esto fue en 1980, para decirme que no podía andar diciendo que no hay educación física siendo un profesor del INEF. Más tarde el dudo, estaba asustado porque pensó que yo podría tener razón, así que se comunico con el Jurado de la tesis para pedirles que no me reprobasen, que me escucharan.

Así es que los herejes de hoy son los que mañana tendrán razón, ser diferente no me asusta, ya que pienso por mí, buscando la lógica de las cosas.

SOBRE MOTRICIDAD, EDUCACIÓN FÍSICA Y EDUCACIÓN

Un gran defecto de la EF es su deportivización, el deporte hoy es un factor de alienación, está mitificado y no lo merece. Se dice por ejemplo: "el deporte da salud". (hemos visto terribles accidentes deportivos, entonces) puede no darla. Hace 20 años que los métodos de entrenamiento son los mismos, pero los récords son pulverizados. ¿Qué es lo que cambió?, ¿tan sólo la farmacología?

Se dice: "El deporte educa" o puede no educar, yo frecuento los estadios y veo la alienación que el deporte produce.

Entonces, ¿qué es lo que se debe enseñar en las escuelas?

Ha de ser una práctica humanizante, enseñar primero la condición humana. Decir que todo lo que es humano debe ser humanizado.

Para la educación del futuro se presenta el desafío de reiglar los conocimientos de las Ciencias Naturales con las grandes aspiraciones del hombre de nuestro tiempo.

Esa es la tarea del educador: conocer las grandes aspiraciones del hombre de nuestro tiempo, debe ser capaz de crear espacios para que nazcan hombres libres. La EF no debe hacer bestias espléndidas.

¿La EF debe estar para que el hombre acontezca? debe abandonar la idea decimonónica de crear al hombre maquina.

Todo evoluciona y no podemos quedar estancados en nuestra formación. Es importante leer grandes autores y no subproductos, estudiar buscando comprensión y profundidad, porque ver las cosas de afuera es fácil, pero por dentro es que las cosas son.

Piensen los grandes temas, piensen las grandes necesidades de sus alumnos, que por ser deportistas no tienen que ser estúpidos.

Sirvanse del campo extraordinario que tienen en sus manos. Es bien cierto que hay gente que no quiere las transformaciones, les producen inseguridad. Kuhn decía que todas las ideas nuevas son consideradas como un ataque personal por las personas con ideas viejas.

Tengan orgullo de su carrera, ya que en ella cuentan con una gran hipótesis de transformación del ser humano.

Busquen motivar un deporte donde esté presente un determinado tipo de pensamiento. Es preciso que sepan si será o no un factor de desenvolvi-

miento humano. Tengan presente que los gobiernos no tienen miedo de los deportistas, pero tienen miedo de quien piensa.

Santiago de Chile, 2002
Manuel Sérgio

Sigue el texto de Manuel Sérgio, escrito en Brasil el 1987:

4. Pero ¿habrá lugar para la ciencia de la motricidad humana, en el cuadro general de las ciencias? Si la consideramos un ramo de la biología (como ya pretendía Spencer, en relación a la psicología), ella tiene su lugar marcado entre las ciencias de la naturaleza; si la definimos como la ciencia que estudia la explicación y la comprensión de las conductas motoras; ella cabe enteramente en las ciencias del hombre. Como la psicología, la ciencia de la motricidad humana presenta un objeto de observación igual al observador. Este fenómeno no-vulgar le da una posición destacada en cualquier metodología científica. La construcción de una ciencia arranca de datos concretos o comunitarios y construye teorías en donde se asientan esos datos. En la ciencia de la motricidad humana, la *conducta motora* es lo que se observa, a la luz de una determinada *teoría*. En primer lugar, por tanto, la conducta; viene después, la construcción teórica (una hipótesis, entre tantas), básica para el trabajo del investigador. Y llegaremos entonces al objeto de estudio sobre el cual se asienta la referida construcción teórica. En mi entender, la motricidad humana...

Que el "profesor de Educación Física" siempre trabajó al nivel de la motricidad humana, no será preciso mucho tiempo para probarlo. Desde el niño arrastrándose especialmente sobre las conductas motoras de base (que son más o menos instintivas), las conductas neuromotoras (estrictamente ligadas a la maduración del sistema nervioso) y las conductas perceptivo-motoras (ligadas a la conciencia y a la memoria) pasando por la motricidad

típica del deporte y de la danza y llegando a la gerontomotricidad, a la ergomotricidad y a la rehabilitación, etc.— es la *conducta motora* que él observa, es el lenguaje del cuerpo que él escucha. Mas la motricidad no es el simple movimiento, porque es *práxis* y, como tal, *cultura* (es decir, transformación que el Hombre realiza, consciente y libremente, tanto en sí mismo como en el Mundo que lo rodea). Si me es permitido, en este paso, una definición personal, la motricidad humana es **la energía para el movimiento centrífugo y centripeto de la personalización**. En otras palabras: **es la energía para el movimiento intencional de la superación (o trascendencia)**. Pero superación, a todos los niveles: físico, social, político, espiritual. La trascendencia no puede ser física únicamente. El movimiento es la parte de un todo—el ser finito y carente que se trasciende—. La motricidad es el sentido de ese todo, estando por eso presente en las dimensiones fundamentales del ser humano, actualizándolas. Ella es una *energía* y no tanto un *producto*. Científicamente, sólo lo podemos estudiar como *producto*, pero sería una distracción imperdonable separar la energía del producto. El producto (el movimiento) es una actividad repetida y repetible, aunque nunca de manera perfectamente idéntica. La energía, a su vez, revela la naturaleza intrínsecamente dinámica del Hombre, como además de toda la Naturaleza desde el mundo subatómico, que es, todo él, ritmo y mudanza... mas de elementos interligados, como Bohr y Heisenberg lo han evidenciado, a lo largo de toda la historia de la teoría cuántica.

De ahí que la motricidad suponga:

- Una visión sistémica del Hombre (es decir, en términos de relación e integración). «Es difícil aprehender la visión sistémica de los organismos vivos a partir de la perspectiva clásica de la ciencia, porque requiere significativas modificaciones en muchos de los conceptos e ideas clásicos. La situación no difiere mucho de

aquella enfrentada por los físicos durante las tres primeras décadas de este siglo cuando se vieron forzados a realizar drásticas revisiones en sus conceptos básicos de la realidad con el fin de comprender los fenómenos atómicos. Ese paralelo se corrobora más aun ante el hecho de que la noción de complementariedad, tan crucial en el desarrollo de la física atómica, parece también desempeñar un importante papel en la nueva biología sistémica» (Fritjof Capra, O Ponto de Mutação).

- La existencia de un ser no especializado y carente, abierto al mundo, a los otros y a la trascendencia. «El hombre excede infinitamente al hombre», de Pascal, expresa bien la medida del dinamismo de trascendencia que lo habita: ¡El hombre es en realidad un peregrino de lo Absoluto, porque vivir es sentir la contingencia de nuestra condición actual e intentar superarla!
- Y, en tanto abierto al Mundo, a los otros y a la trascendencia y carente de ellos, es un ser práctico que procura encontrar y producir lo que, en la complejidad, le permite unidad y realización. "El hombre es un proceso, precisamente el proceso de sus actos", dice Antonio Gramsci (Concepção Dialética da História, Editora Civilização Brasileira, SA). Pero como sus actos parten de un ser incondicionado (Viktor Frankl), luchan para ser auténticas vías de liberación integral... en la angustia y en la esperanza; en la angustia, o en el sentimiento de nuestra carencia ontológica; en la esperanza, o en el presentimiento de una futura plenitud.
- Y como ser práctico, tiene acceso a una experiencia globalizadora, agente y factor de cultura, proyecto originario de todo sentido, memoria del Mundo y ser axiotrópico (que persigue, aprende, crea y realiza valores). No es en el nivel de lo puramente animal, sino en el de lo intrínsecamente cultural el lugar donde el Hombre conoce y se conoce, transforma y se transforma.

La motricidad, a su vez, constituye:

- Una energía... que es estatuto ontológico, vocación y provocación de apertura a la trascendencia. Para S. Lupasco (Les trois matières, Paris) todo sistema está hecho de energía...
- El proceso de adaptación a un medio ambiente variable por parte de un ser no especializado y por lo tanto un ser con un ritmo evolutivo lento, incluyendo las estructuras del Sistema Nervioso Central, que implica la existencia de una demorada pubertad y de una familia estable y duradera.
- El proceso evolutivo de un ser con predisposición a la interioridad, a la práctica dialogal y a la cultura. Y, en tanto ser con predisposición a la interioridad, a la práctica dialogal y a la cultura, un ser que integra paulatinamente patrones de comportamiento y nuevos cuadros teóricos necesarios para la creación y manutención del medio artificial e informacional, indispensable para su supervivencia y desarrollo.
- El proceso creativo de un ser en que las praxis lúdicas, agonísticas, simbólicas y productivas traducen la voluntad y las condiciones del Hombre de realizarse como sujeto, es decir, como autor responsable de sus actos; designan, además de ello, la capacidad (y el derecho) de construir una situación personal de madurez y de sueño, que haga posible una existencia libre y libertadora y que adquiera la expresión de lo inédito y de lo absoluto.

Se afirmó en un congreso reciente que "las certezas cayeron, más las ciencias no" (A. Dou, *Fragmentariedad de las Ciencias*). Es que la verdad no se descubre; se construye. En las ciencias, no hay estructuras en sentido estático, sino procesos marcadamente dinámicos, temporales, innovadores y creativos. Todavía, es bien verdad que las ciencias, en los días que pasan, se muestran refractarias a todas las elaboraciones de orden filosófico o religioso, que les surgen como anteriores o exte-

riores. Tal vez porque se afirman y confirman en la discontinuidad –discontinuidad visible en el corte epistemológico de donde surge la *ciencia de la motricidad humana* (de hecho, hay un nuevo discurso dentro de una *nueva problemática*)–. Y, por consiguiente, entendida como ciencia (y ciencia del hombre), percibida por la motricidad como estructura esencial de la complejidad humana tendrá que ser transferido de la posición de elemento adicional y complementario al lugar del alfabeto básico, para ser aprendido antes de las primeras letras y conducido hasta el brotar y florecer de la cultura, como movimiento que mantiene en sí la tensión para el *más-ser*.

5) AL final, sólo como ciencia del hombre (en donde la *comprensión* es superior a la *explicación*) la motricidad humana encuentra justificación en la *Universitas Scientiarum*, como saber independiente y singular. Tan sólo como Educación Física, la investigación que la dinamiza no parece acrecentar el cuadrículado de las Facultades de Ciencias de la Educación. Mas, si la Universidad camina hacia la universalidad (esto es, hacia nuevas disciplinas y formas del saber humano); si la motricidad humana es ciencia, de acuerdo con la cadencia evolutiva de su propia historia, ya que es en el campo de la *motricidad*, y no de lo *físico*, que es posible descortinar, entender, educar, investigar el Hombre, rumbo a su personalización; si la trascendencia posibilita la evolución que lo requiere y, por tanto, no es propia de la condición humana una indefinible mismidad y continuidad, la Universidad ha de franquear sus puertas a la motricidad humana o, mejor dicho, al desarrollo, a través de la motricidad humana. Y ¿qué sucede en ese caso? Se abre una pista más para una teorización sobre el Hombre, en que el sentido de las articulaciones se hace en el ámbito de la motricidad, la cual sustenta y "hace presencia" todo lo que en el Hombre es desarrollo, *axiotropismo*, camino lúdico, festivo hacia la trascendencia. Y ¿será necesario acrecentar que la Universidad muda de rostro, con este soplo de anticartesianismo,

con esta perspectiva holística, anunciadores de la complejidad humana?

Proponer como objeto de estudio la motricidad humana quiere significar:

- Que la Educación Física no abarca todo el campo de acción de sus profesionales, dado que, como especialistas de la ciencia de la motricidad humana, les cabe, por derecho propio, el juego, el deporte, la gimnasia, la danza, el circo, la ergonomía y la rehabilitación (y el entrenamiento que acompaña a algunas de estas actividades).
- La Educación Motora (que podrá sustituir a la expresión Educación Física) es la rama pedagógica de la Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) y deberá estar presente (como medio indispensable) en las manifestaciones concretas de la ludomotricidad, de la ergomotricidad y de la ergoludomotricidad.
- Que las Facultades de Educación Física deberán pasar a llamarse Facultades de Motricidad Humana, pasando así a referirse a un campo de conocimiento y no a una pedagogía sin fundamentación propia.
- Que la Motricidad humana explica lo absoluto del Sentido y el sentido de lo Absoluto emergentes del movimiento intencional, específico del ser carente que persigue la superación y el sueño (o, en otras palabras, el desenvolvimiento).
- Que, de esta manera, como ciencia y conciencia, la Motricidad Humana adquiere lugar indiscutible entre las ciencias universitarias.
- Que los currículos escolares de las Facultades de Motricidad Humana han de acrecentar a las disciplinas básicas, de tenor biológico, o de tenor meramente técnico-deportivo, otras disciplinas básicas de tenor cultural. Como diría Sastre, "el problema es de saber si agotamos, en la objetividad del hombre, su realidad" (Situations IX, p. 84).

- Que la Educación Física es respetada, en la medida en que es superada, es decir, la ciencia de la motricidad humana reconoce que nace de un corte epistemológico en la Educación Física. Esta área de conocimiento es, así, un proceso continuado y no puntual, asumiendo las características de ciencia emergente, la cual, al contrario del positivismo, no considera que los métodos son neutros, encara los valores. Los métodos, hoy, desarrollan redes sociales y cuestionan toda la sociedad. Sin la CMH, la Educación Física no tendría sentido y, sin la Educación Física, la ciencia de la motricidad humana no tendría historia.
- Que la Educación Física, en cuanto discurso, es una tradición, una ideología (Althusser), puesto que, si no se educan físicos tan sólo, la expresión es declaradamente errada. ¿Cómo es posible producir el sentido y el significado, con palabras inexactas, con signos vacíos, no referenciales?
- Que la CMH representa una doble ruptura: epistemológica y política, dado que la mudanza del paradigma cartesiano-newtoniano hacia el paradigma emergente (holístico o sistémico) debe ser acompañado de una visión global y dialéctica de la sociedad y, por eso, en donde la temática de los Derechos Humanos y de la lucha contra el oscurantismo y la explotación caben enteramente. Una nueva práctica científica debe emerger siempre de un ciudadano activo y consciente. Y destacando lo siguiente: sólo otra sociedad puede "dar salud": la salud es un fenómeno social, no depende únicamente (ni principalmente) de media docena de saltos o de carreras.
- Que la ciencia de la motricidad humana exige el paso, en la investigación y en las aulas y en los entrenamientos y en las competiciones y en las técnicas de salud, del cuerpo-objeto al cuerpo-sujeto ("yo soy mi cuerpo") y al fin de todos los dualismos tradicionales: cuerpo-espíritu, hombre-mujer, señor-siervo, etc. El cuerpo no se reduce a simple organismo, él es una red de intencionalidades, un horizonte de posibilidades, la fuente de comunicación con el otro.
- Que las expresiones ciencias del deporte o ciencia del deporte presentan una deficiente crítica del conocimiento, fundamentalmente en la actual fase de transición paradigmática, puesto que es, en primer lugar, la motricidad humana que fundamenta el deporte. Sin motricidad humana ¿podría haber deporte? Al contrario, la motricidad humana existe, aunque no haya deporte. Él es la continuación de la motricidad humana, por otros medios. Sometan al cuerpo a un programa de entrenamiento y la adaptación bioquímica, celular y circulatoria resulta principalmente de la motricidad humana.
- No se desconoce que el deporte (uno de los elementos en que se desentraña la ciencia de la motricidad humana, al lado de la danza, de la ergonómica, de la rehabilitación, etc.) vive de una paradoja: vive simultáneamente del juego, que es libertad, y de la lógica del rendimiento, con reglas y prácticas inamovibles. La CMH pretende enseñar que la trascendencia es también trasgresión... en relación a determinadas imposiciones sociales. En donde hay límites, ha de emerger voluntad para superarlos.
- La CMH permite a la universidad que se transforme en un espacio en donde el cuerpo se construye, teórica y prácticamente, sin confinamientos y se tenga también en cuenta el placer y el deseo.
- Sólo puede haber inter y transdisciplinariedad, si antes hay disciplinariedad. No hay, aquí, obsesión de demarcación, sino la voluntad de comunicar con rigor y hasta de crear una cultura profesional, con legitimidad cognitiva y axiológica.
- Que el área de la Motricidad Humana tiene la riqueza ontológica y la dignidad conceptual de las restantes áreas científicas. También aquí se verifica la aprehensión del ser en el ente y del

ente en el ser; también aquí se pretende pasar de la fenomenología a la ontología.

- Y así, como ciencia y conciencia, como exploración limitada de lo posible, la Motricidad Humana adquiere lugar indiscutible en el cuadro general de las ciencias.
- No escondo lo que vengo aprendiendo, en la Unicamp, con el profesor doctor Ubiratan D'Ambrosio, sobre el tema transdisciplinariedad. Una disciplina acostumbra a asociarse a tres aspectos: un modelo de comprensión, el cual integra los métodos, los conceptos, los postulados y las creencias, compartidas por los especialistas, un modo de trabajo, que incluye normas y reglamentos, indicando lo que es necesario y lo que se espera, para validar la investigación, comunicar resultados y resolver problemas, un lenguaje especializado, diferente del lenguaje de sentido común (aunque el sentido común también sea necesario al especialista no va a caer en el más severo platonismo). Pero, más allá de la disciplinariedad, está la interdisciplinariedad, que busca los eslabones y las relaciones entre distintas disciplinas y, la transdisciplinariedad, resultante de la interdisciplinariedad, que es la etapa superior de las relaciones interdisciplinarias, en donde las uniones se sitúan en el interior de un sistema sin fronteras fijas entre las diversas disciplinas. Nace así una historia holística en donde la CMH (el deporte, la danza, la ergonomía, la rehabilitación, etc.) procura resolver los problemas que no caben en los modelos disciplinares; en donde el deporte concluye, definitivamente, que los problemas deportivos son problemas humanos.

Como escribió Bernanos, en libro póstumo (*La Liberté pour quoi faire?*), sólo aquellos que sean capaces de "desesperar" de los preconceptos y de las ilusiones, en que se fundamentaban, pueden verdaderamente esperar. Y acrecentaba la esperanza es un riesgo, el mayor de todos los riesgos. Y, por eso mismo, la más difícil de todas las victorias: aquella que el Hombre alcanza sobre sí mismo.

La Educación Física, porque está viva, está en crisis: perdió la tranquilidad de las márgenes en donde todo se encontraba sólidamente construido y se ve forzada a buscar otros horizontes, nuevas orientaciones. Sólo que una situación de crisis, sin esperanza, es difícilmente pensable.

Esta propuesta, apuntando a la *motricidad humana* (o para el *desenvolvimiento a través de la motricidad humana*) como objeto de estudio de la Facultad de Educación Física de la UNICAMP (Universidad Estadual de Campinas), quiere ser una señal de esperanza, en un tiempo de crisis...

Campinas, 1 de octubre de 1987
Manuel Sérgio»

A propósito de la motricidad humana, mucho se ha avanzado desde el punto de vista biológico. No se si no hay una evaporada indiferencia, en relación a los abordajes de tipo filosófico. La teoría de la percepción directa, desarrollada por Gibson y con fundamentación en la ecología, todavía no es a este respecto una síntesis filosófica, es decir, todavía no intento construir *categorías*, en este campo, sabiéndose sin embargo que el *todo* es indecible. Hay una distancia, a perder de vista, entre una ecuación simple, esto es, que puede reducirse a un programa corto de computador, y la *complejidad* que caracteriza la motricidad humana. La pretensión mecanicista de visionar la *complejidad*, tan sólo por la medición y por el cálculo, roba la dimensión de *comprensión* a la motricidad humana, al mismo tiempo que la sumerge en tecnología.

Asistimos, hoy, en la física, en la química y en la biología al evolucionar de *ciencias de la naturaleza* hacia *ciencias de artefactos*, capaces de manipular los genes, las moléculas y los átomos. De la *máquina* cartesiana estamos a pasar a la *fábrica*, olvidando el *alma*. La lógica del laboratorio no abarca la lógica entera de lo humano. *El fin de las certezas*, de que nos habla Ilya Prigogine (1996) también resulta de las horas afanosas (y necesarias)

de lidiar en un laboratorio. La *sabiduría*, que nos permite la comprensión global, precisa del saber proveniente de los laboratorios y de su metodología particular. Sólo que la frontera entre los hechos y los valores es cada vez menos perceptible y el mundo de los valores pasó a hacer francamente parte del mundo de los hechos. Es verdad que el trabajo de laboratorio opera dentro de las *matrices teóricas* y de la metodología, inherentes a la *ciencia normal* (Kuhn). Mas es bueno no olvidar que es imposible abarcar la complejidad humana, principalmente su significación, dentro de la teoría general del lenguaje científico. Quiero decir, por tanto: cada vez se vuelve más necesario el trabajo de laboratorio, dentro de un espíritu de *dialogismo intercontextual*, para que se realice el entrelazamiento fundamental que permite la sabiduría. Es nuestro deber indeclinable (nosotros, los que en esta área asumimos y defendemos la discontinuidad) cooperar en la construcción de la *motricidad humana*. Mas tengo presente que todo el texto es un intertexto y, por eso, exige incursiones en otros saberes fundamentales... más allá de aquel en que nos especializamos!

Una cuestión a colocar, en este momento, ¿cuál es nuestro concepto de ciencia?³ ¿Ya nos olvidamos que la ciencia es discurso (el desenvolvimiento de las ciencias es una retórica interminable de argumentos) y es preciso construir el lenguaje que manifiesta nuestra ruptura epistemológica y nos permita el diálogo con el sentido común, en la doble ruptura epistemológica? Sin marginalizar los lenguajes vulgar y literario, ¿cuál es el lenguaje que distingue una Facultad en Motricidad Humana (FMH), en el mundo de las ciencias? ¿Será que hacemos nuestro trabajo sólo con palabras prestadas de otras áreas del saber? Al final, si una ciencia se distingue por *matriz teórica autónoma*, por un *lenguaje* que no se confunde totalmente con el del sentido común y por una *comunidad*

científica: ¿podemos adelantar sin recelo que ya es nuestra una *ciencia normal*? Si profundizamos la distinción entre *matriz teórica* (el ser humano, en el movimiento intencional de trascendencia), *campo empírico* (el cuerpo, en la interacción de los procesos biológicos con los valores socio-culturales) y en un plano *lógico-reflexivo* (en que se vuelve jerarquizada, explicada y comprendida la visión del todo): se vuelve imperioso hablar de un *método integrativo* (que sintetice e integre un pluralismo metodológico). Ya en 1975, Karl Otto Apel escribía que "la transformación fundamental que se verifica entre el lenguaje y la filosofía y que distingue el siglo XX de los anteriores consiste en el hecho de dejar de ver al lenguaje como un objeto de la filosofía y ser observada como *condición de posibilidad* de la propia filosofía". Donde, el cuidado en la construcción de un lenguaje que sea la expresión del pensamiento de una FMH, en cuanto Escuela con una matriz teórica autónoma o de un curso de motricidad humana con las mismas características epistemológicas. Delante de una matriz teórica autónoma, la rutina mira, para nosotros, con toda la certeza, desconfiando y desafinando. Mas ¿no es la lucha entre lo viejo y lo nuevo la génesis histórica del surgimiento de un *corte epistemológico*? Una cuestión más: ¿no hay elementos aprovechables en la Educación Física tradicional? ¿Es evidente que hay! Su contenido humano y humanizante es de respetar y perpetuar. A mi entender, la Educación Física debe proseguir, éticamente, en la práctica de la CMH. Mas debe ser un valor a trascender, a través de una síntesis sistémica y pluralista, verdaderamente nueva y diferenciadora, más allá de la racionalidad, del cálculo, del rendimiento y de la eficacia y sea capaz de anteponer una ciencia que es conciencia y una conciencia que es ciencia. No sé si todos los seres humanos coinciden en ciertos principios éticos. Pero hay valores, sin los cuales se vuelve imposible vivir humanamente. Que ellos se vuelvan visibles en la Ciencia de la Motricidad Humana y que la epistemología se haga Ética, por fin. Una Epistemología que se desentraña, únicamente, en una funcionalidad neutral operatoria ¡no me sirve! Sobre inspiración kantiana, resumo los intereses de

³ Defino ciencia (con mucho atrevimiento a la mixtura) como un conjunto sistemático y riguroso de cuestiones, emergiendo de un paradigma y que posee *matriz teórica autónoma* (con las consecuentes reglas metodológicas y leyes o constantes tendenciales) y *lenguaje* diferente del utilizado por el sentido común y *comunidad científica*.

las ciencias al saber, al deber y a la esperanza. Y no olvido la *crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental* (Husserl) –las ciencias europeas que se concluyeron con el poder...

Las aulas de Educación Motora (o de Educación Física), el deporte, la danza, la ergonomía, la rehabilitación, etc., deben transformarse en una llamada a principios en donde sea evidente la necesidad de la motricidad humana en la construcción de la libertad y de la igualdad, en el combate a las desigualdades y a la exclusión, en la promoción de un mundo más justo y más fraterno: ¿Para qué se mueve el ser humano? Ciertamente ¡para hacer un mundo mejor! Todo el conocimiento es hoy llamado a la **mudanza**. Y ¿con qué objetivo? para que el conocimiento sea acción y la acción sea conocimiento y, así, del desarrollo científico nazca una mejor democracia, mejores instituciones, una sociedad mejor.

La Educación Física se quedó demasiado en lo físico, de acuerdo con las orientaciones del racionalismo. La CMH transmite dignidad científica a un área de conocimiento que no la tenía y crea un nuevo contrato de solidaridad, en donde el educando, desde joven, se habitúa a la inter-ayuda, al apoyo cívico, al coraje de los límites, a la solidaridad en suma. Las aulas de Educación Motora tienen que afirmarse contra una visión monetarista estrecha, en donde el rigor científico se defiende con fuerte conciencia social. La solidaridad debe ser la meta del conocimiento científico. Sin dogmatismos, ni oportunismos.

La teoría constructivista del aprendizaje refiere, en su tesis central, que todos los seres humanos construyen significativamente la realidad, a través de la participación activa en la adquisición de nuevos contenidos de conocimiento. Esta participación activa, por parte del educando, es entendida como una actividad dinámica en el proceso de **construir sentido** o **significado**, acerca de la realidad. Así, no existe **teoría** independientemente de un proceso dinámico de construcción del sentido. De ahí que **construir sentido** sea una actividad primordial de nuestras aulas o de los entrenamientos y de las competiciones que lideremos.

Es evidente que el sentido es **científico y político** (y cuando escribo **político** no lo confundo con **partidario**). Al ingresar, en 1969, como docente, en un curso de Educación Física, enseguida percibi que, en él, no había un paradigma científico organizador y, por eso, algunos profesores de Educación Física se **resistían** a pensar su práctica profesional, más allá de la Escuela o del Deporte. Ellos vivían más de una lógica de enseñanza que de una lógica de aprendizaje. Hoy, todo esto va siendo progresivamente superado. Tenemos para nosotros una ciencia que nos enseña que el desarrollo científico también es visible en nuestra área de estudio. Y, porque es **ciencia** (y **ciencia humana**); Y porque la epistemología, por sí sola, no apunta a la resolución de todos los problemas humanos, las aulas de Educación Motora (o Educación Física) no pueden transformarse en un espacio de despolitización. Además, una ciencia humana no acepta existir sobre una dictadura de lo efímero y en la ausencia de referencias éticas y políticas. Es en la síntesis epistemología-política que la vieja práctica se convierte en una práctica nueva. La sociedad del conocimiento y de la comunicación generalizada presenta, entre los datos de su superinformación, este dato bien importante: la inteligencia resulta de redes complejas en donde interactúan la lengua; la tradición, la cultura, la solidaridad. Y así, hasta desde el punto de vista científico, la solidaridad es un valor universal. Ilya Prigogine va al punto de aseverar que la solidaridad existe, sin margen para grandes dudas, entre el mundo físico-natural y el mundo singular y creativo de los seres vivos. Todo el sistema, porque es abierto, dinámico y complejo, resulta en movimiento y discurre del movimiento. Se entiende entonces que la ciencia de la motricidad humana puede (y debe) ser un "conocimiento-emancipación", usando las palabras de Boaventura de Sousa Santos.

En la filosofía racionalista, en donde nace la Educación Física (Ling, Amorós y Jahn eran personas cultas, con un profundo conocimiento de la filosofía dominante en su tiempo, el racionalismo), todo lo que es humano es marcadamente racional, el cuerpo se manifiesta como instrumento de los

imperativos racionales. Todo eso fue ultrapasado. Y la motricidad humana es un buen ejemplo de las dimensiones social y transpersonal y corpórea de la cognición. Pensar discurre de un devenir colectivo en donde la motricidad humana está presente. Y aquí surge un tema que dejó a la consideración del Ministerio de Educación que, de tanto oír hablar de Educación Física, olvida las redes de interfaces que esta área de conocimiento presenta en relación a todas las otras disciplinas escolares, en relación a la vida toda de cada uno de nosotros. La Educación Física tiene una historia asegurada de generosidad y valor ético. Le falta incorporar, en este legado, sin temor, las grandes adquisiciones de la ciencia hodierna. El Pasado existe para ser respetado y, dialécticamente, superado.

Manuel Sergio, 2001

PROPUESTA DE "OTRA" "EDUCACIÓN FÍSICA" VISTA DESDE LA MOTRICIDAD HUMANA. UNA "EDUCACIÓN CORPÓREA" DE TODOS Y PARA TODOS

Atraviéndonos un poco más... concretando y operacionalizando los lineamientos básicos curriculares de esta nueva "educación corpórea" a tener en cuenta en la formación universitaria, que después decante en una nueva manera de hacer en las aulas de la educación formal.

Las investigaciones colombianas "imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de educación física" y "los sentidos sobre la educación física que poseen los actores del área de educación física en Colombia", dan como resultado la "pobreza" de esta área disciplinar en la educación básica y media de Colombia. Pero, ¿solamente en Colombia? Por nuestra experiencia vivida y datos estudiados, podemos casi afirmar que esa pobreza práxica (conceptual y vivencial) es aplicable al

mundo occidental, cuando menos. Una educación física deportivizada y centrada en el concepto de cuerpo-objeto sigue siendo la imagen que esta disciplina traslada a la población.

Sin embargo sus actores (jóvenes y profesores) dicen "gustar" de ese espacio. Un espacio lleno de posibilidades, pero sin explorar en todas sus aventuras.

De la misma manera, en un Seminario orientado en Talca-Chile (enero 2007)⁴, los profesores resumían los "males" de la E.F en esta frase: "descontextualizada del mundo actual, contextualizada según los patrones del ministerio de educación" y buscaban una "nueva EF, humana, crítica, vinculada, contextualizada" a través de unas prácticas "contextuales, humanas, emotivas, lúdicas, integradoras, sentidas, dialogadas, naturales, vivenciadas, colaborativas, con sentido".

LA MIRADA DE LA MH HACIA LA EF, LA RECREACIÓN, EL DEPORTE. ¿Cómo interviene este paradigma en estos campos?

- Humanizando las actividades deportivas, de salud, de trabajo y de juego que realiza el ser humano, entendiendo el humanismo desde la visión filosófica y hologramática.
- Utilizando y revalorizando las actividades humanas como medio de desarrollo de la conciencia y a partir de ahí colocarse en el mundo desde una óptica crítica-constructiva.
- La Educación Física, la Recreación, el Deporte no como movimiento por el movimiento, sino como movimiento con sentido; es decir, cambiar el concepto de desplazamiento de un cuerpo en el espacio, por el concepto de

⁴ Seminario "creatividad, motricidad y proyectos de vida" dentro del Magister en Motricidad Humana y Educación, con la Universidad Autónoma de Chile. Un grupo de 14 Profesores de Educación Física, reunidos bajo el paraguas de la Motricidad Humana y con el propósito de buscar fundamentos epistémicos para transformar el currículo de Educación Física universitaria de dicha universidad.

acción (teoría de la acción).

- La Educación Física, la Recreación, el Deporte como un espacio extremadamente amplio y fecundo de construcción de significados y desarrollo de las formas de pensamiento y aprehensión del entorno y elaboración del propio mundo y del mundo compartido.
- Despojando de la EF su función reproductiva o hegemónica de una determinada concepción del deporte y del modelo de sociedad que éste plantea y busca (deporte como dominación, colonización y enajenación).
- Esto supone una revisión de la terminología y los supuestos conceptuales de la Educación Física en pro de una evolución de la misma a fin de darle mayor coherencia y pertinencia.
- Acentuando el anti-dualismo del pensamiento actual y la complejidad de los fenómenos y al final de toda la realidad.

Fundamentada en las teorías de la CMH (E. Trigo & Montoya, 2006), a saber:

- Paradigma de la complejidad

- Teoría crítica de la sociedad, Ciencia política y revolucionaria
- La teoría del caos
- La Educación como práctica de libertad y autonomía
- La inteligencia creadora
- La teoría del fluir y el ludismo humano
- La teoría de la acción
- La teoría de la comunicación
- La teoría ecológica del desarrollo humano
- Sujeto epistémico
- Teoría de las organizaciones
- Neurofenomenología
- Psiconeuroinmunología
- Inmanencia-Trascendencia

- Asentada en los "pilares de la motricidad humana"



¿Qué podemos, entonces, proponer desde la motricidad humana? Vamos a atrevernos a algunas ideas de partida, que puedan colaborar en esa búsqueda, en ese nuevo camino que muchos docentes están procurando.

Primero hemos de atrevernos a definir y/o re-definir los conceptos de los que partimos, para poder encontrar-nos en el discurso. Sólo poniendo los nombres adecuados a las cosas, podremos comprender lo que la cosa es y queremos que sea. Quedarnos atrapados en los nombres tradicionales dados a las cosas, cuando el contenido

ha superado el continente, nos deja atrapados en pasados conceptos y es prácticamente imposible modificar el imaginario que se tiene de una determinada categoría. Ya que el lenguaje es también una construcción humana, debemos atrevernos, como investigadores, a colocar nombres nuevos a cosas nuevas para poder avanzar.

La Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana (Varios, 2006) deja constancia de la diferencia conceptual-investigadora entre los propósitos de la educación física y la motricidad humana, que recogemos en el siguiente cuadro:

Tabla 2. Propósitos de la educación física y la motricidad humana

| EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE | CIENCIA MOTRICIDAD HUMANA |
|---|---|
| <p>QUÉ: El movimiento. La eficiencia. La eficacia.</p> | <p>QUÉ: La capacidad de la MH El ser humano en su complejidad que se moviliza (siente, emociona, percibe, desea, piensa) desde el aquí y el ahora a la trascendencia y de ésta al aquí y al ahora, en la relación yo-otro-cosmos.</p> |
| <p>CÓMO: técnicas, tácticas, métodos diversos de resolución de problemas concretos de la actividad en curso.</p> | <p>COMO: adentrándose en la subjetividad -sensorial-perceptiva-emotiva-racional-mágica- desde todo tipo de situación provocativa y problemas reales de la vida y el mundo.</p> |
| <p>POR QUÉ: porque el hombre es un ser naturalmente activo, precisa mantener esta condición y mejorarla a través de desafíos que es necesario superar</p> | <p>POR QUÉ: porque el ser humano es indivisible, único, complejo y se construye con el otro y el universo a donde pertenece.</p> |
| <p>PARA QUÉ: para el desenvolvimiento de su condición física; habilidades motoras, rendimiento deportivo, expresividad y competencias agonísticas</p> | <p>PARA QUÉ: Desenvolvimiento yo-otro-cosmos. "Proyecto de Humanización en la búsqueda de la emancipación del Ser Humano" Construcción otros mundos posibles. Proyecto ético-socio-político de revolución de los pueblos.</p> |
| <p>MOVIMIENTO = desplazamiento de un cuerpo en el espacio</p> | <p>MOVIMIENTO = Vida, Energía, Intencionalidad, Superación.</p> |

Veamos entonces: ¿qué es la Educación Física y qué queremos que sea en un contexto determinado?

EDUCACIÓN CORPÓREA

Según lo expuesto anteriormente y a partir de los textos de Manuel Sérgio, de Eugenia Trigo y de la Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana, entendemos la Educación Física ("educación motora" para Manuel Sérgio y... para nosotros a partir de ahora EDUCACIÓN CORPÓREA) como: **la rama pedagógica de la ciencia de la motricidad humana (CMH)**, la cual cumple con los siguientes aspectos:

- Una EDUCACIÓN de todos y para todos los seres humanos sin distinción ni exclusión de NADIE.
- Una Educación de la complejidad del ser humano. Una educación CORPÓREA⁵.
- Si es EDUCACIÓN, es amplia, crítica, propositiva, radical⁶, investigativa.
- Un DERECHO de todos y todas los sujetos sociales planetarios.
- CONTEXTUAL. Es decir, desarrollada de acuerdo a las necesidades de cada pueblo y/o comunidad. Si somos naturaleza y cultura en interdependencia, no puede haber prácticas educativas "globales" para todos los sujetos y todas las culturas. Cada rincón de este planeta, amerita una educación específica y diferenciada de cara a enriquecer sus procesos individuales y colectivos.

- Sus "prácticas" dejarán de ser prácticas-repetitivas, para ser PRÁXIS, es decir, prácticas creadoras, constructoras de sentido, emancipatorias, construidas con los sujetos sociales y no solamente con los sujetos institucionales que gobiernan las organizaciones educativas.
- Del ganar-pierdes al ganar-ganas.
- De la actividad por la actividad a la actividad que desarrolle conciencia de sujeto, de pueblo, de ciudadanía.
- De la dependencia del "entrenador-profesor-jefe" a la autonomía del sujeto. El profesor orienta y da sugerencias para promover la búsqueda y la experimentación.

Un primer intento de definición de la educación corpórea:

Rama pedagógica de la ciencia de la motricidad humana que pretende la educación corpórea de todos los sujetos sociales de una comunidad, poniendo en contexto su ser sujeto-lúdico-creador-ético-político-cultural-social con el propósito de re-conocer, educar y enriquecer su complejidad corpórea, a través de acciones dialógicas amplias, críticas, creadoras, radicales que recuperen las prácticas lúdico-culturales de un pueblo sin desconocer las de los otros pueblos de la Tierra con quienes convivimos.

En los contenidos formativos de estos profesionales, y sin desconocer la historia de la educación física tradicional, de donde nace la CMH, deberán aparecer, a nuestro entender los siguientes ejes:

- Historia y génesis de la educación física-educación corpórea (análisis crítico y propositivo)
- Fundamentos de la motricidad humana (análisis crítico y propositivo)
- Historia de las ideas de la humanidad:

⁵ El equipo Kon-traste, ya en el año 1999 (Trigo y colaboradores), hizo una distinción de términos entre cuerpo, corporeidad, motor, motora, motriz y acuñó el término "motricio-3" para referirse al adjetivo calificativo de "motricidad". Esto ha sido asumido por la comunidad científica internacional (Vanos, 2006 #3850).

⁶ Corpórea, adjetivo de corporeidad. Explica y comprende la complejidad humana, es nuestro ser en el mundo, cómo nos configuramos, expresamos e impresionamos en la construcción de mundos.

⁷ Radical, de raíz, ir a la esencia de las cosas mismas. En este caso, ir a la raíz de la esencia educativa del ser humano.

Occidente, Oriente, África, Amerindia (análisis crítico y propositivo)

- Cuerpo, sujeto y cultura (análisis crítico y propositivo)
- Educación e investigación (análisis crítico y propositivo)
- Prácticas lúdico-culturales-saludables del contexto (análisis crítico y propositivo)
- Prácticas lúdico-culturales-saludables del mundo (análisis crítico y propositivo)

Algunos principios orientadores en base a preguntas

- ¿Una educación para la expresión y la vida o una educación para la reproducción y legitimación de los sistemas establecidos?
- Los espacios de encuentro (acción dialógica) ¿para contribuir a la formación de sujetos autónomos y creadores (librepensadores) o sujetos dependientes de la autoridad?
- Las aulas (formales y no formales) ¿para movilizar la reflexión permanente sobre la persona y la sociedad en aras de la transformación (AULAS INTELIGENTES) o las AULAS PAPAGAYO?
- ¿Seguir apostándole al modelo al que estamos insertos o atrevernos, desde otras miradas, a proponer formas diferentes de ser y estar en el mundo?
- Propuestas en donde el rigor, la coherencia, el compromiso, la responsabilidad, el optimismo y la alegría sean el ideario de acción en y fuera del aula.

Algunos "cómos" para romper la inercia...

- Habiendo entrado en "crisis"⁶. Sólo quien

⁶ Entendemos el concepto "crisis" como posibilidad para el cambio; no como entorpecimiento o depresión.

"entra en crisis" puede aventurarse a buscar otros caminos.

- Quiriendo, atreviéndose, arriesgándose con grandes dosis de esperanza y utopías realizables.
- Sensibilizándonos y sensibilizando a otros de nuestra organización y de las circundantes.
- Estudiando interdisciplinariamente, comprendiendo, compartiendo, arriesgándonos, dialogando, investigando.
- Formando equipos de estudio interdisciplinares con propuestas concretas y dispuestos a implementarlas contextualmente.
- Entendiéndonos y entendiendo al otro como SUJETO CREADOR y RESPONSABLE de su propia acción.
- Gestionando acciones políticas con las Instituciones sociales y gubernamentales de cada región, país, nación.

PENSAMOS QUE ESTE CAMBIO QUE PROPONEMOS, SOLO SERÁ POSIBLE EN PERSONAS CONSTITUIDAS EN GRUPOS QUE TENGAN LA VALENTÍA DE AFRONTAR EL CAMBIO, Y PARA ELLO SERÁ NECESARIO QUE SEAN CONSCIENTES DE LA DIFICULTAD QUE ELLO ENTRAÑA Y CUENTEN CON LOS SIGUIENTES ELEMENTOS MINIMOS (sin ellos, nos parece, según la experiencia tenida en diversos espacios universitarios, que no merece la pena el esfuerzo, porque el desgaste es superior a los logros):



REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Álvarez, M., & Trigo, E. (1998). Deporte en edad escolar y creatividad motriz. En M. González, R. Martín, J. L. Salvador, J. Fernández & M. Bobo (Eds.), *Educación Física e deporte no século XXI, VI congreso galego de E. F.* (1ª Edición ed., Vol. 2, pp. 633-642). Coruña: Universidade da Coruña.
- Aragunde, J. L., Muñío, A. M., & Trigo, E. (1998). La creatividad en la enseñanza de los juegos deportivos colectivos: su aplicación al fútbol. En M. González, R. Martín, J. L. Salvador, J. Fernández & M. Bobo (Eds.), *Educación Física e deporte no século XXI, VI congreso galego de E. F.* (1ª Edición ed., Vol. 2, pp. 759-766). Coruña: Universidade da Coruña.
- Bohórquez, F., Córdoba, C. I., Montoya, H., Naudorf, G., Parada, M., Trigo, E., et al. (2006). *Construcción de un diseño curricular en motricidad y educación comunitaria*. Paper presented at the Conference Name]. Retrieved [Access Date] from [URL].
- Bohórquez, F., & Trigo, E. (2006). Corporeidad, energía y trascendencia: Somos siete cuerpos (identidades o notas). *Pensamiento Educativo*, 38, 75-93.
- Cagigal, J. M. (1972). *Deporte, pulso de nuestro tiempo*. Madrid: Cultura y Deporte.
- Cagigal, J. M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Buenos Aires: Kapeluz.
- Cagigal, J. M. (1981). *¡Oh deporte! (Anatomía de un gigante)*. Valladolid: Minón.
- Cagigal, J. M. (1983). *Deporte: espectáculo y acción*. Barcelona: Salvat.
- Caó, A. R., & Trigo, E. (1998). Creatividad motriz. En M. González, R. Martín, J. L. Salvador, J. Fernández & M. Bobo (Eds.), *Educación Física e deporte no século XXI, VI congreso galego de E. F.* (1ª Edición ed., Vol. 2, pp. 621-632). Coruña: Universidade da Coruña.
- Castañer, M., & Trigo, E. (1995a). Globalidad e interdisciplina curricular en la enseñanza primaria: Propuestas teórico-prácticas. En *Actas del II congreso nacional de Educación Física de facultades de educación y XIII de escuelas universitarias de magisterio* (1ª edición ed., pp. 139-142). Zaragoza-Jaca: Universidad de Zaragoza.
- Castañer, M., & Trigo, E. (1995b). Reflexiones en torno a la globalidad e interdisciplina curricular. En O. d. I. C. d. I. E. F. i. I. E. I. d. C. C. d. Lleida (Ed.), *Ambits específics dels esports i l'Educació Física* (1ª Edición: octubre, 1995 ed., Vol. 2, pp. 595-606). Lleida: Generalitat de Catalunya.
- Castañer, M., & Trigo, E. (1997a). La interdisciplina curricular, una necesidad de la actual reforma educativa. *Aula*, 58, 27-29.
- Castañer, M., & Trigo, E. (1997b). La interdisciplinariedad en la educación obligatoria. En J. Beltrán, V. Santiuste, P. Fernández, A. Tocino & P. Fernández (Eds.), *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica* (1ª Edición ed., Vol. 2, pp. 623-626). Madrid: Universidad Complutense de Madrid, Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Castañer, M., & Trigo, E. (1998). Desde la Educación Física a la interdisciplinariedad. En M. González, R. Martín, J. L. Salvador, J. Fernández & M. Bobo (Eds.), *Educación Física e deporte no século XXI, VI congreso galego de E. F.* (1ª Edición ed., Vol. 2, pp. 643-654). Coruña: Universidade da Coruña.
- Freire, A., & Trigo, E. (2001). Del individualismo a la colaboración, del deporte a la motricidad. En M. Latesa, P. Martos & J. L. Paniza (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI* (1ª ed., Vol. 2, pp. 153-165). Madrid: Esteban Sanz.
- Jaramillo, L. G., & Trigo, E. (2003). Haciendo de la complejidad Paideia: Una propuesta para la ciencia de la motricidad y el desarrollo humano desde otra perspectiva de lo que puede ser ciencia. *consentido*. www.consentido.unicausa.edu.co, 3.
- Jaramillo, L. G., & Trigo, E. (2005). La corporeidad de América Latina: Ideas para un currículo en motricidad humana. *iered*. <http://revista.iered.org>, 1, 2.

- kön-traste, & Trigo, E. (1998). *Creatividad, motricidad y formación de colaboradores*. Unpublished Humanidades, A Coruña, A Coruña
- kön-traste, & Trigo, E. (1999). Creatividad, motricidad y formación de colaboradores. Una experiencia de investigación colaborativa. *Apunts*, N° 56, 113.
- kön-traste, & Trigo, E. c. (2000). *Fundamentos de la motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos* (1ª ed. Vol. 1). Madrid: Gymnos
- kön-traste, & Trigo, E. c. (2001). *Motricidad creativa: una forma de investigar* (Vol. 1). A Coruña: Universidad
- Montoya, H., & Trigo, E. (2006). Una vivencia dialógica como proceso creador en la construcción de mundos posibles. *consentido*, 6.
- Pñera, S. d. I., Pérez, F. M., Pérez, G., Pérez, P., Sanmartín, J., Trigo, E., et al. (1995). Propuestas de secuenciación de contenidos de los bloques intradisciplinarios expresión corporal-cualidades motoras. In D. d. I. C. d. I. E. F. i. I. E. I. d. C. C. d. Lleida (Ed.), *Ambits específics dels esports i l'Educació Física* (1ª Edición: octubre, 1995 ed., Vol. 2, pp. 379-390). Lleida: Generalitat de Catalunya.
- Pñera, S. d. I., & Trigo, E. (1997). Evaluación de los bloques de contenido expresión corporal - Habilidades motoras en el área de Educación Física. *Terbolí*, 4, 24-32.
- Pñera, S. d. I., & Trigo, E. (1998). Intradisciplinariedad y E. F.: una propuesta en la E.S.O. En M. González, R. Martín, I. L. Salvador, J. Fernández & M. Bobo (Eds.), *Educación Física e deporte no século XXI, VI congreso galego de E. F.* (1ª Edición ed., Vol. 2, pp. 655-666). Coruña: Universidade da Coruña.
- Rey, A., & Trigo, E. (1995). Abriendo líneas de investigación en la creatividad motriz. En I. d. E. C. d. L. Organización del Iln. Congreso de l'Educació Física i l'Esport (Ed.), *Ambits específics dels esports i l'Educació Física* (1ª Edición: octubre, 1995 ed., Vol. 2, pp. 157-168). Lleida: Generalitat de Catalunya departament de la presidència, Institut nacional d'Educació Física de Catalunya.
- Rey, A., Trigo, E., & kön-traste. (1998). Motricidad... ¿quién eres? En J. Martínez del Castillo (Ed.), *Deporte y calidad de vida* (pp. 355-368). Madrid: Esteban Sanz.
- Sergio, M. (2001). *Algumas teses sobre o desporto* (1ª ed.). Lisboa: Compendium.
- Sergio, M. (2003). *Alguns olhares sobre o corpo* (1ª ed.). Lisboa: Piaget.
- Sergio, M., Coego, J. M., Trigo, E., Toro, S., & Fernández, M. (2003). Aproximaciones al concepto de motricidad humana. *Kinesis*, 36, 22-27.
- Torreadella, X. (2000). Aproximación a una historia de la educación física y el deporte mediante el análisis de las fuentes bibliográficas (1800-1939). *Apunts*, 59, 11-21.
- Trigo Aza, E. (1989). *Juegos motores y creatividad* (1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Paidotribo.
- Trigo Aza, E. (1994). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física* (1ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1975). *Estudio comparativo en aptitudes físicas en el medio rural y urbano*. INEF, Madrid.
- Trigo, E. (1980). La evolución de la aptitud física en un centro de EGB durante los cursos 1977-78-79. En I. C. G. d. E. Física (Ed.). Pontevedra: sin publicar.
- Trigo, E. (1983). Evolución de la aptitud física durante el curso escolar 1982-83 en 1º y 3º de BUP y su significado en la juventud de hoy. En I. C. G. d. E. Física (Ed.). Pontevedra: no publicado.
- Trigo, E. (1989a). Estudio comparativo en aptitud física en tres centros de ensino de nivel diferente: EXB, BUP, FP e a sua interpretación sociolóxica. In I. C. G. d. E. Física (Ed.). A Coruña: no publicado.
- Trigo, E. (1989b). *Juegos motores y creatividad* (1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1991). Ofertas y demandas en el tiempo libre de los jóvenes de Galicia. *Tiempo libre*, 5, 1-6.

- Trigo, E. (1992a). *A Educación Física no Ensino Médio*. Unpublished manuscript, Pontevedra.
- Trigo, E. (1992b). La educación del tiempo libre de los jóvenes. *Revista de Educación*, 298, 369-392.
- Trigo, E. (1992c). Las actividades motrices en el tiempo libre de los jóvenes. *Apunts*, 27, 66-76.
- Trigo, E. (1993a). Aspectos del juego motor como elemento recreativo. *Tiempo libre*, 7, 36-38.
- Trigo, E. (1993b). *Secuenciación de contenidos dos bloques interdisciplinares de expresión corporal-cualidades motoras na área da educação física na ESO*. Unpublished manuscript, Pontevedra.
- Trigo, E. (1994a). *Aplicación del juego tradicional en el curriculum de Educación Física* (1ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1994b). Cambio de siglo-cambio de sistema educativo: ¿Nueva Educación Física? En c. d. L. Organización del primer Congreso de la Educación Física y el Deporte. Institut nacional d'Educació Física de Catalunya (Ed.), *Àmbits específics de los deportes y la Educación Física. Actas del primer congreso* (1ª Edición ed., pp. 297-315). Lleida: Generalitat de Catalunya.
- Trigo, E. (1994c). Creatividad Motriz: crear para aprender. *R.E.F.*, 66, 12-14.
- Trigo, E. (1994d). La educación del tiempo libre en los nuevos currículos de infantil, primaria, secundaria y bachillerato. *Revista de educación*, 305, 371-394.
- Trigo, E. (1995a). El juego tradicional en el curriculum de educación física. *Aula*, 44, 5-10.
- Trigo, E. (1995b). El juego tradicional y su situación en Galicia. En I. d. C. C. d. L. Organizació del 11n. Congrés de l'Educació Física i l'Esport (Ed.), *Àmbits específics dels esports i l'Educació Física* (1ª Edición, octubre, 1995 ed., Vol. 2, pp. 233-242). Lleida: Generalitat de Catalunya Departament de la presidència, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- Trigo, E. (1995c). Evolución del juego tradicional en Galicia. En *Actas del II congreso nacional de Educación Física de facultades de educación y XIII de escuelas universitarias de magisterio* (1ª Edición ed., pp. 495-502). Zaragoza: Iaca. Universidad de Zaragoza.
- Trigo, E. (1996). El juego tradicional dentro de las perspectivas del siglo XXI. En *Curso de verano del INEF de Castilla y León* (1ª Edición ed., Vol. 2, pp. 485-505). Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Trigo, E. (1997a). "Creatividad Motriz: La dificultad de salirnos de los esquemas motores establecidos." *RECREARTE*, 2, 46-53.
- Trigo, E. (1997b). Un estudio sobre el juego tradicional en Galicia. En J. A. Beltrán, P. Domínguez, E. González, J. A. Bueno & A. Sánchez (Eds.), *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica* (1ª Edición ed., Vol. 1, pp. 184-189). Madrid: Universidad Complutense de Madrid Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Trigo, E. (2000). Nueva Sociedad, Nuevo Paradigma, Nuevo Hombre... ¿viejo Deporte? En W. y S. Wey Moreira, R. (Ed.), *Fenómeno Esportivo no Inicio de um Novo Milênio* (1ª ed., Vol. 1, pp. 157-176). Piracicaba-Brasil: Unimep.
- Trigo, E. (2001a). Cuerpo y creatividad. *Tandem*, 3, 5-24.
- Trigo, E. (2001b). Ludismo, el juego creativo de la vida. En M. Latiesa, P. Mártoz & J. L. Paniza (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI* (1ª ed., Vol. 2, pp. 285-293). Madrid: Esteban Sanz.
- Trigo, E. (2002). El yo sintónico. *consentido*. www.consentido.unicauca.edu.co, 1.
- Trigo, E. (2004a). Inteligencia creadora y ludismo en el seno de las organizaciones. *consentido*. www.consentido.unicauca.edu.co, 2.
- Trigo, E. (2004b). Motricidad, un logos encarnado. *Unicauca Ciencia*, 8, 49-57.
- Trigo, E. (2005a). Ciencia encarnada. *consentido*. www.consentido.unicauca.edu.co, 4.

- Trigo, E. (2005b). De la motricidad como capacidad vivenciada al desarrollo del concepto. En P. y otros (Ed.), *Libro de Actas IV Congreso Internacional de Motricidad Humana* (1ª ed., Vol. 1, pp. 26-37). A Coruña: Diputación.
- Trigo, E. (2005c). La formación y creación de equipos de investigación. En G. d. i. e. d. e. corporal (Ed.), *Sentidos de la motricidad en el escenario escolar* (1ª ed., Vol. 1, pp. 35-60). Colombia: Grupo de investigación estudios de educación corporal.
- Trigo, E. (2006a). *Inteligencia creadora, ludismo y motricidad* (1ª ed.). Colombia: En-acción / Unicauca.
- Trigo, E. (2006b). Motricidad y creatividad en la escuela. *Motricidad y Persona*, 1, 25-38.
- Trigo, E., & Coego, J. M. (2003a). El deporte: ¿cabe en el proyecto motricidad y desarrollo humano? En Mosquera, Gambau, Sanchez & Puajadas (Eds.), *Deporte y Postmodernidad* (Vol. 1, pp. 213-226). Madrid: Esteban Sanz.
- Trigo, E., & Coego, J. M. (2003b). Red Internacional de Motricidad y Desarrollo Humano: estado de la cuestión. *Perspectivas*, 10, 80-84.
- Trigo, E., Maestu, J., Cao, A. R., Fernández, D., Pedrido, X. A., Sueiro, J. R., et al. (1997). La creatividad motriz. En J. A. Beltrán, P. Domínguez, E. González, J. A. Bueno & A. Sánchez (Eds.), *Nuevas perspectivas en la intervención psicopedagógica* (1ª Edición ed., Vol. 1, pp. 177-180). Madrid: Universidad Complutense de Madrid Dpto. de Psicología Evolutiva y de la Educación.
- Trigo, E., & Montoya, H. (2006). *Teorías que fundamentan la Ciencia de la Motricidad Humana*. Paper presented at the Conference Name [Retrieved Access Date]. from URL.
- Trigo, E., Pedrido, X. A., Sueiro, J. R., & Vázquez, D. (1995). Espacios y materiales: en busca de nuevas propuestas para el desarrollo de la motricidad humana. En I. d. C. C. d. L. Organització del lin. Congrés de l'Educació Física i l'Esport (Ed.), *Ambits específics dels esports i l'Educació Física* (1ª Edición: octubre, 1995 ed., Vol. 2, pp. 271-282). Lleida: Generalitat de Catalunya Departament de la presidència, Institut Nacional d'Educació Física de Catalunya.
- Trigo, E., & Piñera, S. d. I. (1994). En busca de una Educación Física integradora. *R. E. F.*, 58, 5-10.
- Trigo, E., & Toro, S. (2006). Hacia una de-construcción del concepto de ciencia. En L. E. Álvarez & M. Anstizabal (Eds.), *¿Recorre la civilización el mismo camino que el sol? Pedagogía, Subjetividad y Cultura* (1ª ed., pp. 13-34). Popayán: Fondo Editorial Universidad del Cauca.
- Trigo, M. E. (1999). Inteligencia creadora y ludismo. En O. d. i. C. d. i. E. F. i. l. E. l. Catalunya (Ed.), *Aplicacions i fonaments de les activitats físico-esportives* (1ª Edición: octubre, 1999 ed., Vol. 1, pp. 411-422). Lleida: Generalitat de Catalunya.
- Trigo, U. (1996). La creatividad ludico-motriz. *RECRE-ARTE*, 0-1, 63-70.
- Varios. (2006). La ciencia de la motricidad humana (CMH) como área autónoma de conocimiento: trayectorias desde la Red Internacional de Investigadores en Motricidad Humana. *Consentido*, 6.



MOTRICIDAD HUMANA: ¿Cultura del cuerpo o cuerpo cultural?¹

Luis Guillermo Jaramillo Echeverri (ljaramillo@unicauca.edu.co),
Doctor en Ciencias Humanas y Sociales – Educación
Universidad Trás-os-Montes e Alto Douro (Portugal)
Profesor Asociado – Universidad del Cauca,
Popayán – Colombia.

El camino
es desconocido, eterno,
Piso y suelo
siempre virgen.
Nunca más regreso.
(Fetosa, 2006)

RESUMEN

Con esta ponencia quiero expresar mis reflexiones en torno a la Ciencia de la Motricidad Humana y sus aportes a la corporeidad; a la vez, insta a concebir el cuerpo como lugar de enunciación, de encarnación intencionada inscrita desde un tiempo y un lugar. El escrito es una invitación a reflexionarnos como seres posicionales ante las circunstancias de lo que comprendemos por Cultura "Física" y su relación con la Motricidad Humana.

PALABRAS CLAVE: Motricidad Humana – Educación Física – Cuerpo Cultural – Virtualidad – Intencionalidad.

¹ Una parte del presente escrito fue presentada como comunicación en el VIII Congreso Internacional de Fenomenología celebrado en Valencia (España) los días 25-28 de octubre de 2006.

1. ¿Tendencia de la Educación Física o posibilidad para re-existir desde el cuerpo?

La Educación Física viene en su historicidad comprendiéndose a través de tendencias como:

- Deportiva
- Psicomotriz
- Sociomotriz
- Aeróbica y Fitness
- Integradora o de Complementación

Esta última tendencia es reconocida en Colombia por el profesor Hipólito Camacho Coy (2003) como una integración de diferentes tendencias con un criterio de complementariedad, buscando hacer la clase de Educación Física más creativa y versátil. Un ejemplo de ello, es cómo se puede estructurar un programa con los contenidos y fundamentos del deporte pero integrando aspectos de la tendencia Psicomotriz (aspectos de lateralidad, independencia segmentaria y conductas témporo-espaciales entre otras). Esta tendencia se ha preocupado por una Educación Física que atiende al ser humano de manera integral, intentando superar el concepto mecanicista y repetitivo que tradicionalmente tiene el área¹. Sin embargo, las últimas investigaciones en la ciudad de Neiva como *El imaginario del joven sobre la clase de Educación Física*, muestran que:

en torno a los contenidos y forma de trabajo en clase, los estudiantes reclaman un cambio radical. "no más de lo mismo" no más baloncesto, fútbol, voleibol todos los años, que se incursione con otras actividades que permitan más libertad, exploración e integración. Fuera el profesor que regaña, que pone una cara amargada y dicta la clase sin ánimo y aquel que

se limita a entregar un balón para que jueguen sin desarrollar ningún trabajo serio (Camacho, Castillo y Bonilla, 2005)

La investigación concluye probando que es necesario hacer una transformación radical de la gran mayoría de los contenidos que se desarrollan en la clase, de manera que no se enseñen tareas, gestos, técnicas o habilidades rígidas, sino principios organizadores de los movimientos de una manera didáctica. Ello, a pesar de que evidencia algunos resultados positivos como fuente de lúdica, integración y socialización entre los estudiantes.

Más allá de las posibilidades que nos puedan ofrecer la pedagogía y la didáctica, lo que subyace en el imaginario de los estudiantes es la concepción de un cuerpo-máquina y consumo. Así, la escuela y la Educación Física nutren y garantizan la producción de un **Cuerpo-Objeto** que motrizmente pueda responder a las exigencias del mundo del mercado (como idealización estética)². Por tanto, si los imaginarios que tienen las y los jóvenes de la Educación Física se encuentran deportivizados es vano intentar resignificar las prácticas de la Educación Física por cuanto ellas están ancladas en el paradigma eficientista de cuerpo-físico, bajo un modelo de formación instrumental en el ejercicio de una Educación Física/Deportiva, donde se vivencian pocos espacios para la creatividad y la inventiva (Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya, 2005).

Teniendo en cuenta que el problema va mucho más allá del acto educativo y pedagógico y como una posibilidad que intenta desmarcarse de la repetición de una Educación Física/Deportiva; desde hace algunos años venimos proponiendo un paradigma distinto al que nos ha planteado la ciencia moderna; éste se asienta en las bases de la Complejidad propuesta por Morin y otros como

¹ Como ejemplo, sugiero leer la novela *Sin Tetas No Hay Paraíso* de Gustavo Bolívar Moreno, donde el autor expone cómo algunas mujeres consiguen dinero para hacerse una cirugía estética, ello aunado a la edad menor de las mujeres (EL ESPECTADOR, 30 de julio al 5 de agosto, 2006 – Sección Arte & Gente)

Ilya Prigogine; por ejemplo, este último considera cómo ante la omnipresencia de la repetición, la estabilidad y el equilibrio, nos encontramos en un mundo complejo de inestabilidad, evolución y fluctuaciones, es decir, estamos en el pasaje

de un universo geométrico a un universo narrativo, donde el problema central es el del tiempo. Por lo tanto la naturaleza y los seres humanos no están separados y mucho menos son extraños entre sí. No es que los equilibrios no existan, sino que son fenómenos excepcionales y transitorios. Todas las estructuras con el tiempo se mueven alejándose del equilibrio, lo subjetivo surge de todo, a la vez que forma parte de ese todo. Las interacciones dentro de los sistemas son continuas, y esa comunicación constituye la irreversibilidad del proceso, creando correlaciones cada vez más numerosas. No sólo los humanos, la materia también tiene memoria (Prigogine; citado por Wallerstein, 2001: 189).

La Motricidad se plantea como un quiebre epistemológico desde la multi-dimensionalidad de los sujetos, como inestabilidad ante los equilibrios que han operado en el cuerpo a partir de una razón instrumental; quiebre frente a la cosificación y totalización objetiva que adecúa como representación el objeto al sujeto; se instala como emancipación de un cuerpo intencional-encarnado.

Sergio (1999) define la motricidad como intencionalidad operante y como virtualidad para el movimiento centripeto y centrifugo de la personalización en busca de la trascendencia. Feitosa (2006: 105) resalta de esta definición dos términos: El de *Virtualidad* entendida como apertura a todos los posibles y el de *Intencionalidad* como conciencia, voluntad, libertad y elección. Ampliaré los términos de virtualidad e intencionalidad a fin de desarrollar la relación entre cultura física y motricidad, a su vez, como la Motricidad puede volverse una oportunidad de desbordamiento corporeo en nuestras comunidades escolares y no escolares. El término de trascendencia será tema de otros escritos para la presente revista:

1.1 De la Virtualidad al posicionamiento del lugar:

La Motricidad Humana no sólo se circunscribe a escenarios específicos e institucionalizados como la Educación Formal, llámese esta escuela, colegio o universidad, sino que es parte de la vida misma del sujeto, es una capacidad más con la que todos los seres humanos nacemos y que se desarrolla al igual que el resto de capacidades en el diálogo con otros; es decir, es la propia manifestación de la vida en sus distintos modos de expresarse e impresionarse en ese diálogo yo-otro-cosmos. Su *intención* es la toma de conciencia desde la vivencia (sensibilidad) y su *fin o propósito* es el desarrollo humano de cara a la trascendencia (Jaramillo y Yanza, 2005).

La motricidad se contextualiza y desarrolla en los distintos territorios y pueblos del planeta, ya que en cada lugar geográfico existen diferentes cosmovisiones y relaciones de ser en el mundo en la trilogía yo-otro-cosmos. De este modo, *construir conocimiento desde la motricidad, es atreverse a entrar en mundos posibles y no solamente el propio. Mucho más en una sociedad global; en una sociedad de la información donde las formas y estilos de los mensajes expanden los territorios de su posición, la motricidad asume el espacio como el lugar de situación, donde el sujeto ingresa a procesos de conciencia a partir de un aquí y un ahora; o sea, lo coloca en situación en la que el cuerpo, como corporeidad, se abre a diversos contextos, sensibilidades y lenguajes (Murcia, Jaramillo, Camacho y Loaiza, 2005).*

El espacio no es el lugar, ni el mapa es el territorio; tanto lugar como territorio son lugares significados por los sujetos que crean y se recrean culturalmente en la simbolización de sus recorridos; el territorio y los lugares se encuentran saborizados por las memorias colectivas y los múltiples lenguajes encontrados, el lugar es el nicho donde se crea el humus que da vida a saberes que se propagan por contagio en una comunidad, lugares que a su vez construyen territorios que se salen de lo superfluo y transitorio. "El territorio es la memoria colectiva de los lugares y la manera como dichos lugares

inciden de forma directa frente a la cosmovisión que se tiene de la vida; de hecho, nuestra manera de proyectarnos e incidir en la transformación de nuestras subjetividades se encuentra ligada al contexto cultural y geográfico que nos permite ser" (Vesga, 2005).

La motricidad indaga por esos lugares que el sujeto recorre y apropia como suyos, lugar como estancia en el mundo que consiste en morar, en identificarse existiendo, «*allí en lo de sí*»; es decir, en lo que es mío. Una morada, una casa para habitar, para hablar de sí, no como continente o espacio vacío donde se le hace imposible escuchar-se, sino como lugar donde *puede*, donde, dependiendo de una realidad que es otra, es a pesar de esta o gracias a ella. ... libre. "Para él, es suficiente caminar para apoderarse de todo, para apresar y hablar de lo apresado; todo está a su disposición; todo le pertenece con la aprehensión original del lugar, todo le es com-prendido" (Levinas, 1977: 62). Caso de los jóvenes que practican actividades asociadas al riesgo y la aventura, o como los carnavales y fiestas populares que hablan de lugares de encuentro para enamorarse, para nacer... para morir.

Pero el cuerpo es también el lugar para el acontecimiento y el encuentro, para ser *infinitamente* Otro en un mundo que nos pertenece, no como posesión sino como familiarización y significación; un cuerpo que se deja permeable, que se muta en la socialización, que escribe y se deja escribir; que percibe la realidad vivida desde la piel, "los sujetos con los que vivimos, especialmente entre las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social en cuanto a una experiencia que pasa básicamente por su sensibilidad y su corporeidad" (Barbero, 2004: 40).

La motricidad no indaga por una cultura que dice llamarse física (Cultura Física), por cuanto lo físico implica ver el cuerpo como objeto de representación; es decir, como totalidad objetiva. Desde la motricidad, el cuerpo es significación a través de los signos, o sea, no son los signos los que hacen posible la significación, es la significación la que hace posible todo signo (Aguirre y Jaramillo,

2006). El cuerpo significa el espacio para hacerlo lugar y territorio en medio de la cultura. Esto nos hace entender la cultura no como modo de vida, sino como "ese conjunto de procesos sociales de significación, o, como el conjunto de procesos sociales de producción, circulación y consumo de la significación en la vida social" (Canclini, 2004: 34).

En medio de la virtualidad, de hacer de este mundo otros mundos posibles, la cultura como montañar de significación hace que el sujeto se exprese en su corporeidad para re-inventar maneras otras (no otras maneras como suma a las ya existentes) de existir, o sea, para re-existir en medio de prácticas cotidianas, una de estas pueden ser las actividades deportivas, los juegos populares, las manifestaciones artísticas, las clases escolares y muchas otras más; pretextos para que el cuerpo signifique y dé sentido a lo hecho y no que el hecho lo signifique a él; caso de los contenidos de la clase de Educación Física a los cuales muchos estudiantes ya no le encuentran *sentido*.

Porque no existe una cultura del cuerpo o cultura física sino un cuerpo cultural, entendido lo cultural como ese campo de tensiones en las diversidades y las diferencias asumidas colectivamente; como "el choque de significados en las fronteras... como redes frágiles de relatos y significados tramados por actores vulnerables en situaciones inquietantes como las bases de la agencia y la intencionalidad en las prácticas sociales corrientes" (Ortner, citado por Canclini, 2004: 39). Lo cultural como algo que sucede en lugares de conflicto, como un proceso político, como posibilidad para el enfrentamiento y la negociación. El cuerpo-sujeto es confrontado, y a pesar de las diferencias presentes con otros, siempre se inventa desde el encuentro y el lenguaje una manera distinta de existir.

A través de la motricidad nos interesa cómo ese sujeto encarna y escribe esas significaciones en su piel; cómo acontece como territorio y cómo crea con otros una subjetividad colectiva. Ello nos pone en el reto de re-pensar o re-corporar programas académicos para rastrear rutas, levantar genea-

logías y re-situar disciplinas tejidas sólo desde lo físico-cósmico y aventurarnos, quizás, a construir desde el sujeto que significa lo que quiere y desea encarnadamente. "Hoy el imaginario de cuerpo aparece como el objeto de distintas inspiraciones y manipulaciones científicas y tecnológicas, pero también es meta de nuevas prácticas de comunicación. Los jóvenes acuden a múltiples incisiones corporales en formas de tatuajes o aretes en distintos lugares de su anatomía, hasta perforaciones en las lenguas y ojos" (Silva, EL TIEMPO, 2004). Es el cuerpo-territorio que emerge desde lo imaginal y emocional, que reacciona a instituciones establecidas (escuela, familia, iglesia) que siguen aferradas a dualismos y que lo expulsan de su sensibilidad.

1.2. La intencionalidad: una oportunidad para ponernos en situación

Nuestra conciencia está volcada hacia los objetos que se muestran a la conciencia. Esto es intencionalidad; o sea, nos encontramos siempre ante las cosas: "el color es siempre extensión y objetivo, el color de un vestido, de una hierba, de una pared, el sonido es ruido del coche que pasa, o voz del hombre que habla" (Levinas, 1977: 202); porque no estamos en el mundo sino que somos del mundo, nos encontramos en medio de las cosas, las se nos aparecen, hacen ante nosotros, esto permite identificarnos y diferenciarnos en medio de ellas, por un momento nos vemos parte de y empezamos a reconocer que no somos extraños ante lo que nos rodea... es decir, nos vemos carnalmente implicados, lo cual ya no tiene que ver con la exterioridad del mundo objetivo.

Cuando nos vemos en relación con lo dado, podemos dirigirnos a los objetos y sujetos con la libertad que nos comporta, no en posición de señorío o adecuación sino como relación subjetiva en la que emerge con fuerza la responsabilidad en dar cuenta de mi acercamiento a ese Otro. La presentación ya no sería de distancia objetiva

sino de relación en la que no se presenta una sola interpretación de lo visto o tocado, sino de múltiples interpretaciones, luces y acontecimientos que permiten develamientos insospechados gracias a la posibilidad de vernos en situación, somos intencionalmente subjetivos.

La motricidad busca en el sujeto aquello a lo cual él le encuentra sentido, aquello que le permite desbordarse de los contenidos pre-determinados por un currículo escolar, muchas veces el contenido nos contiene. La intencionalidad nos revela como seres necesitados, nos devela y des-vela al vernos en medio de prácticas deportivas que tal vez no tienen mucho sentido para los estudiantes. ¿Cómo entonces hacer de nuestras actividades "físicas" lugares de intención? ¿Cómo hacer para que los estudiantes dejen de ver las actividades como externas a ellos sino como parte de?, aquí no nos queda otra posibilidad que ponernos en situación y empezar a revelar desde nuestra subjetividad lo experimentado de dichas actividades.

La intencionalidad no es por tanto adecuación del objeto o sujeto a mi necesidad, es por el contrario, vernos en la incapacidad de no saber cómo se hace... más si el querer hacerlo, es multiplicidad de posibilidades y ver al fin y al cabo que cualquiera de ellas es válida para cada uno de aquellos que hacen parte de una clase; en la intencionalidad, la finitud de un contenido se quiebra para dar paso a la infinitud de posibilidades, es puestos en situación con lo que hacemos, como estallan los contenidos programáticos de una sesión o clase, ya no adecuamos la clase a mis necesidades de orientación, la intencionalidad es inadecuación por excelencia, infinitud misma de lo que podemos ser, hacer y dejar de hacer (Levinas, 1977: p. 53).

Bajo el prisma de la intencionalidad, ya no educamos a los otros sino que nos educamos con ellos, somos interesados respecto al tema que queremos compartir o enseñar, el tema o sesión de clase nos sorprende cuando lo compartimos con los otros, los conceptos se desbordan, el co-nacimiento se nos vuelve co-nacimiento y empezamos a ver que cada tiempo, cada lugar,

cada contenido, no son más que manifestaciones sucedáneas que nos permiten expandirnos en el mundo.

2. POR UN PROFESIONAL CO-IMPLICADO: Colocando la mirada en el Santo y no en los Milagros

Quisiera terminar planteando el desafío de encontrarnos en un mundo multi-paradigmático y sinérgico de situaciones que nos hace pensarlos desde distintos tiempos y lugares. Las instituciones se hacen cada vez más inestables, más disimiles de enunciar, más complejas. Estamos en un mundo globalizado que hace tránsito de la era de la información a la era del conocimiento, ello obliga a que dichas instituciones se pregunten sobre los ajustes que deberán sufrir sus currículos. Ya no podemos asegurar que aquello para lo que estudiamos es precisamente en lo que vamos a trabajar.

Estamos ante una desconcertante paradoja: las empresas reclaman profesionales con proyecto e iniciativa cuando lo que produce la sociedad en su conjunto son individuos inseguros, llenos de incertidumbre y con fuertes tendencias a la depresión, al estrés afectivo y mental. Hasta el ámbito mismo de trabajo está dejando de ser un ámbito clave de comunicación, del reconocimiento social de sí mismo, y por tanto de afirmación personal (Barbero, 2004: 37).

Los nuevos profesionales egresan con la ilusión de buscar un puesto en el mercado en medio de la precariedad y la incertidumbre, muchas veces hacen repliegues sobre sí mismos para encontrar en su interioridad aquello en lo que se sienten satisfechos. Sin embargo, la triste realidad les muestra que se ubican laboralmente no en aquello que quieren sino en las posibilidades que las instituciones ofrecen. Se necesita por tanto un profesional no que busque empleo sino que lo invente y lo genere; que se encuentre a sí mismo y, por medio de su sensibilidad, pueda proyectarse en

ámbitos in-visibilizados, que tal vez no existían o nunca existieron, pero que, gracias a su capacidad creativa buscó un sitio que apropió como lugar, haciendo por ende, otro mundo posible.

Ahora bien, la escuela sigue siendo una opción para el encuentro, muy a pesar de encontrarse en medio del mercadeo y la fe puesta en asignaturas que exigen pensar sólo desde la cabeza y no desde el cuerpo y el corazón. Asignaturas como las Artísticas, la Educación Física y hasta la Religión, son consideradas como espacios para el des-estrés o el recreo del espíritu, mas no como lugares de trascendencia escolar. Aún nos encontramos afincados en binarismos de alma-cuerpo, otorgando prioridad más a uno de ellos, aun nos cuesta generar espacios para mirarnos desde la co-existencia de horizontes, considerando que "el movimiento y el reposo se distribuyen a nuestro alrededor, no según las hipótesis que a nuestra inteligencia les plazca construir, sino según la manera como nos establecemos en el mundo y según la situación que nuestro cuerpo asuma en él" (Merleau-Ponty, 2000: 94). No existen sesiones teóricas y prácticas, existe el sujeto que las representa como tales, pero él, las puede revolver como pretextos de reflexión y acción (praxis) y ser otra cosa al fin.

Estamos llamados, desde la motricidad, a trabajar desde lugares y territorios significados por sujetos que nos comparten su saber, así como seres intencionales donde colocamos no sólo la razón, sino también el corazón. La Educación formal no debe seguir formando, o más bien preparando a los estudiantes sólo para el mercado. Como educadores-educandos, estamos convocados a dar-nos sentidos de expansión con el propósito de proyectarnos con potencia en un mundo global que, por la influencia del capitalismo, se nos hace cada vez más cerrado.

La Motricidad Humana se ha convertido en una oportunidad para mirarnos de otra forma, para sentirnos y sobre todo, para sabernos (sabor) en relación con la vida; la motricidad se encuentra abierta a la crítica con propuesta; a sospechar incesantemente de sus constructos teóricos, pre-

guntarse permanentemente si es *paradigma* en revolución o *para-dogma* sedimentado. Más que una disciplina, la Motricidad Humana nos invita a cuestionarnos corpóreamente, a mirarnos en la alteridad con el otro y los otros y lo más importante, nos convoca a tomar posición del momento histórico que estamos viviendo.

La motricidad humana nos invita a trabajar con personas: "yo persona en relación con otras personas en la construcción de un hombre nuevo, que ya está dentro de cada uno de nosotros, pronto para nacer, para surgir, para actuar, para entrar en la luz de la vida preactiva" (Feitosa, 2006: 107). Para ello, es preciso tener la visión, después hacer el proyecto, identificar las metas y actuar. ¿Cuál es nuestra visión? ¿Dónde estamos instalados como educadores? ¿Cómo hemos construido nuestros tiempos y lugares? ¿Qué tanto encarnamos lo que hacemos?

No son sólo los contenidos de la Educación Física, la Recreación o el Deporte lo que se necesita cambiar, ni las tendencias que se puedan poner en práctica, ni las diferentes metodologías de orientación; tampoco son sólo las formas de evaluación (proceso o producto) con las que se mide el estudiante, ni la práctica pedagógica en cuestión; no son los milagros producidos en torno al área lo que se necesita cambiar, son los Santos que significan y crean esos milagros los que pueden desbordar el currículo escolar. Mientras no se dialogue con los Santos (estudiantes y docentes) en principio de reciprocidad, colocando todo nuestro ser intencionado en ello, difícilmente daremos el salto que queremos: de cultura física a una re-existencia del cuerpo.

REFERENCIAS

- Aguirre, J. C. y Jaramillo, L. G. (2006). El otro en Levinas. Una salida a la encrucijada sujeto-objeto y su pertinencia en las ciencias sociales. Texto aceptado en la revista Latinoamericana de Ciencias Sociales en Niñez y Juventud. Cinde-Universidad de Manizales. Blanecolor.
- Barbero, J. M. (2004). Crisis identitarias y transformaciones de la subjetividad. En: *Debates sobre el sujeto. Perspectivas contemporáneas*. Fundación Universidad Central. Departamento de Investigaciones DIUC. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. Pág. 33-46.
- Camacho, H., Castillo, L. E., y Bonilla, B. C. (2005). El imaginario del joven ante la clase de Educación Física. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Camacho, C. H. (2003). *Pedagogía y Didáctica de la Educación Física*. Armenia: Kinesis.
- Camacho, C. H., Castillo, L. E., Bahamon, P. y Cala, R. (1997). *Alternativa Curricular y Educación Física para la Secundaria*. Neiva: Universidad Surcolombiana.
- Feitosa, A. & Kolyniak C. (2006). *Mudanzas. Horizontes desde la Motricidad*. Colección en acción. Popayán: Universidad del Cauca.
- García Canclini, N. (2004). *Diferentes, Desiguales y Desconectados*. Barcelona: Gedisa.
- Hurtado, D. H., Jaramillo, L. G., Zuñiga C. I. & Montoya J. H. (2005). *Jóvenes e Imaginarios de la Educación Física. Un estudio comprensivo en la ciudad de Popayán*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Jaramillo, L. G. y Yanza, P. (2005). Pilares fundamentales en la construcción de un currículo en Motricidad y Desarrollo Humano. En: *Cuerpo y Movimiento*. Bogotá: Universidad del Rosario.
- Levinas, E. (1977). *Totalidad e Infinito: ensayo sobre la exterioridad*. Salamanca: Sigueme.
- Lipman, M. (1997). *Pensamiento Complejo y Educación*. Ediciones de la Torre. Madrid.
- Merleau-Ponty, M. (2000). *Sentido y Sinsentido*. Barcelona: Península.
- Murcia, N., Jaramillo, L. G., Camacho, H. & Loaiza M. (2005). *Imaginarios de los jóvenes escolares ante la clase de Educación Física*. Armenia: Kinesis.

Sergio, M. (1999). *Um Corte Epistemológico. Da Educação Física à Motricidade Humana*. Lisboa: Instituto Piaget.

Shön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño en la enseñanza y en las profesiones*. Madrid: Paidós.

Shön, D. (1998). *El Profesional Reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Buenos Aires: Paidós.

Vesga, P. I. M. (2005). Reflexiones en torno al concepto de territorio. Documento en proceso de construcción. Materia: Territorio y Población. Licenciatura en Etnoeducación. Departamento de Estudios Interculturales. Universidad del Cauca. Popayán.

Walsh, C. (2005). (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En: Walsh, C. (comp.) *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial*. pp. 13-36. Quito. Universidad Andina Simón Bolívar. Abya-Yala.

Wallerstein, I. (2001). *Conocer el mundo, saber el mundo. El fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI*. México: Siglo XXI editores, S. A.



Montañismo y persona

Cristián Galoso Vinet
Luis Iván Ramírez Palacios

ABSTRACT

This document shows the mountaineering in Chile and it's connection sports along with the development of regular practice during differents phase of education outdoor.

The purpose of this document is to go in details over some mountaineering schools in Chile. We also believe this is the right moment and time to understand that former pre-grade level investigation in this area related to these activities have went up in this past years and must be supported with further investigation which can be added it to the curriculum of severals schools across the country.

KEY WORDS: mountaineering, practice of mountaineering, schools and persons.

RESUMEN:

El presente documento nos presenta al montañismo en Chile, y su relación con el desarrollo sostenido en su práctica y en el proceso de formación de las personas en actividades al aire libre.

El propósito es mostrar algunas escuelas relacionadas con el área del montañismo en Chile. Creemos también que ha llegado el tiempo de comprender que las investigaciones a nivel de pre-grado en esta área deben ser más estimulantes y comprender que el aumento de esta actividad debe ser fortalecidos con investigaciones que apoyen el currículo de las distintas escuelas.

PALABRAS CLAVE: montañismo, práctica del montañismo, escuelas y personas.

Montañismo y Persona

El vivir simplemente la vida al aire libre.

En los últimos años el montañismo, o para los que lo relacionan con las actividades al aire libre, se ha desarrollado impresionantemente, tanto del punto de vista cuantitativo, como en las experiencias cualitativas en el entorno del medio natural.

El montañismo: "Se denominan a las actividades deportivas y recreativas que se realizan en la cordillera de los Andes y, por extensión, en las demás montañas de Sudamérica" (SAN ROMÁN, 1989: 7).

También la práctica del montañismo a través de distintas agrupaciones reunidas en la Federación de Andinismo de Chile, en su reglamento reconoce y define las siguientes actividades deportivas y recreativas, en Chile, que se practican en la montaña, como el excursionismo, las expediciones y ascensiones:

"También el reglamento considera las técnicas de escala en roca, hielo o mixtas y deportivas indoor, hasta hace poco se diferencian el campismo, las marchas de montaña y el ski randonne" (SAN ROMÁN, 1989: 8.). Es en este campo de acción o terreno de juego, donde nuestros alumnos, deben generar aprendizajes significativos que se enmarcan en el desarrollo y fortalecimiento de su persona y su rol en el medio natural.

Un relato que nos llama la atención mucho por la trascendencia es el relato de Eugenia Trigo que nos permite ver el lado positivo de su experiencia para su persona. En la revista de Motricidad y Persona de la Universidad Central de Chile deja ver la importancia de esta experiencia en su formación y "su incidencia en lo motricio", en su relato nos llama a vivir, a pasarlo bien y más aun a recordar estas épocas y actividades como inolvidables y que guardan en su corazón gratos recuerdos (Motricidad y persona 2007: N° 1/2006: 33). Aprovechando este relato queremos reflejar la importancia que refleja en Eugenia Trigo a lo largo de su desarrollo como persona esta actividad, realizando con agrado este

tipo de actividad al aire libre, la cual nos relata la importancia que reflejó para ella y el significado potencial que tiene el montañismo en su formación profesional.

También un relato que nos llama la atención y que nos permite ver es el primer relato en Chile que es la ascensión al cerro El Yunque, de 915 metros, efectuada épicamente el 19 de noviembre de 1795, que sería el primer relato que hemos recopilado de una actividad considerada dentro del montañismo. No deja de llamar la atención que hubieran prendido fuego al bosque, el que estuvo ardiendo ocho días sin motivo racional en la isla Juan Fernandez (SAN ROMÁN, 1989: 9).

De estos dos relatos, se nos presentan dos líneas o corrientes que se reflejan hoy en día en Chile en dos grandes escuelas de formación, que nos permitirá entender cómo se ha desarrollado el montañismo a nivel de enseñanza en las dos escuelas mencionadas que trabajan en esta área, teniendo una visión en su línea conceptual. Como lo presenta la escuela nacional de montaña esta tiene "una línea en lo conceptual de la siguiente forma: historia del montañismo, etapa del montañismo, equipamiento, alimentación, planificación de las actividades, recorridos, peligros, primeros auxilios, montañismo para niños como una de las fortalezas más potente en esta área" (LUCERO, 1999: 10).

En cambio también se nos presenta hoy en Chile otra línea que nos muestra la NOLS (Nacional outdoor leadership school). "Esta escuela está centrada en siete principios conceptuales que los resumimos en:

- 1.- planificación anticipada de las salidas.
- 2.- concentrarse en lugares ya impactados.
- 3.- manejar adecuadamente los desechos y basura.
- 4.- dejar lugar visitado tal como se encontró.
- 5.- minimizar el uso de fogata.

6. – respetar flora y fauna.

7. – ser considerado con otros visitantes.”

De estas dos escuelas, una es marcada en líneas de conceptos claros y otra en siete principios, ambas han formado en sus distintos cursos y niveles a cientos de montañista, y personas que practican esta actividad. Hoy en día las escuelas de educación física del país han mezclado estas dos líneas de enseñanza; unas han optado por un proceso de enseñanza donde el alumno resilientemente muestra una necesidad de aceptar a sus compañeros y a él mismo en las actividades al aire libre. Un aporte importante que puede definir a estas escuelas es que ambas se centran en la entrega de un conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas, técnicas y recursos que permiten desenvolverse o practicar actividades físicas, deportivas en la naturaleza, con seguridad y con el máximo respeto a su conservación: disfrutando, compartiendo y educándose en ella. Es aquí donde la persona a través de este tipo de actividades abre sus puertas emocionales y afectivas para poder ser guiadas en un proceso educativo.

Los alumnos y educadores de estas escuelas, incluyendo a la Universidad Central de Chile, realizan un trabajo centrado en las personas; una gran definición y aporte para este artículo es la que realiza la Profesora Susana Gamboa: “la necesidad de ser humanos supone la aceptación de uno mismo” (GAMBOA 2005: 47). En el mismo artículo John Powell al referirse a los signos de la propia aceptación, destaca los siguientes puntos sintetizados:

- Las personas que se aceptan a sí mismas son personas felices.
- Las personas que se aceptan a sí mismas se acerca a las demás con mayor facilidad.
- Las personas que se aceptan pueden reírse de ellas mismas a menudo y fácilmente.
- Las personas que se aceptan son personas con autodeterminación.

- Las personas que se aceptan establecen buen contacto con la realidad.

La persona y por sobre todo nuestros alumnos, nos permiten poder acompañarlos en sus decisiones que tomarán cada vez que el medio natural, cualquiera sea su escuela de formación, deba tomar una decisión esta sea favorable o desfavorable para su crecimiento como persona. Dentro de este proceso de formación el que estemos presente como educadores, monitores, instructores, nos facilita las posibilidades de fomentar la afición por las actividades al aire libre como medio de ocupar el tiempo de ocio y el desarrollo personal.

En el área de las investigaciones la PUCV ha publicado a nivel de tesis entre los años 2000 – 2005 en el eje curricular de actividades en contacto con la naturaleza, se aprecia una baja producción académica de apoyo a este eje; y de las cinco tesis publicadas las metodologías utilizadas son de carácter exploratorio y etnohistórico, que la información obtenida apoya el conocimiento de aspectos concretos que son propios de este eje, tales como la utilización de un modelo socio-recreativo, la realización de un campamento donde se incluirán actividades relacionadas con diversos subsectores del sistema escolar forman. La identificación de motivos que impelen a jóvenes a participar en carreras de aventura (Galia: 2005 : 16).

Nos llama la atención las pocas tesis en esta área, siendo hoy día probablemente una de las actividades y ejes con mayor proyección de todos los niveles, donde posiblemente investigaciones, podrían ser orientadas y aportar al área de la satisfacción, la relación actividad y valores, entre otros temas:

Yo era de esos que nunca
iban a ninguna parte sin termómetro
Una bolsa de agua caliente
Un paraguas y un paracaídas
Si pudiera volver a vivir, viajaría más liviano
Si pudiera volver a vivir,....., viviría.”

(José Luis Borges) Resiliencia

Conclusión

A partir de este artículo, podemos concluir que de las escuelas en Chile relacionados con la formación e instrucción del montañismo o actividades al aire libre, todas ellas centran a la persona y las experiencias positivas o negativas como un medio de formación.

También es posible establecer que el nivel de documentos e investigaciones en el área es mínimo y que no se ve reflejado con el aumento de participantes y tiempo dedicado a estas actividades por las escuelas de formación.

Es posible concluir por lo tanto, de las actividades al aire libre – montañismo, deben ser fortalecidas a través de investigaciones, que permitan un proceso y trabajo más guiado con las personas, en las distintas escuelas del país.

Bibliografía

- 1 – San Román, Gastón. Historia del montañismo en Chile. 1989 (primera Edición). Impresores Quick Santiago Chile
- 2 – Motricidad y Persona, (Revista), 2005 n°1 Universidad Central Chile
- 3 – Ruiz, Carlos, Manual de Montaña Escuela Nacional De montaña Chile. 2000 (Primera edición), Santiago Chile
- 4 – Susana Gambio Juego y resiliencia. 2005 Editorial Bonum; Buenos aires Argentina
- 5 – Galia, Vidal. Aporte a las tesis de grado en el período 2000-2005 a los ejes curriculares PUCV 2005. (tesis de grado), Viña del Mar



Motricidad Humana: lo lúdico y estético como elementos que emergen de ella

Verónica Romo López.
Mg. en Investigación Educativa
Dr.(C) Psicología y Educación

1. ¿Cómo entender la motricidad humana?

Diversos autores (Murcia, 2003; Jaramillo, 2001; Sergio, 1999; Trigo, 2000) nos han planteado un concepto de motricidad que va mucho más allá de la simple corporeidad biológica, o de la unión de lo motor-físico y lo psicológico (psicomotricidad), en que la mente "controla" lo motor. Desde estas perspectivas, la motricidad sería un conjunto de capacidades eminentemente funcionales al servicio de la eficiencia:

Pero no cabe duda que la motricidad es mucho más que la funcionalidad reproductiva de movimientos. La motricidad humana puede ser vista también como creación, espontaneidad, intuición; y por tanto construcción de la propia identidad, de una manera de ser, expresar y por tanto comunicar lo propio y único de cada ser humano.

Es de gran importancia en este punto destacar la postura de Trigo (2000), que plantea la fortaleza que nos entrega el ser "proyectos" al nacer; manifestamos la neotenia o condición de criatura "nacida antes de tiempo". Y es, en efecto, una fortaleza porque nos entrega la posibilidad de ser mejores

seres humanos. Es que la condición misma de nuestra "neotenia", nos obliga a construirnos poco a poco desde el nacimiento: es la construcción que hacemos mediados por la cultura que nos rodea.

Esta neotenia se manifiesta en nuestra motricidad como en todo nuestro ser. Construimos nuestra propia forma de movimiento como expresión de ser único que somos, en tanto tengamos la suerte de estar rodeados de adultos que nos facilitan esta posibilidad.

La identidad motricia (Murcia, 2003), se gesta en el intercambio dialéctico cuerpo-mente y cultura. Y se construyen así identidades motricias en el deporte, en la danza y en el movimiento cotidiano.

La construcción del yo motricio se realiza entonces en la interacción del individuo con los "otros y otras" y por tanto en la acción comunicativa (Habermas, 1999). En consecuencia, la motricidad humana, no se reduce a manifestaciones técnicas ni al rendimiento y funcionalidad; trasciende hacia la autoexpresión, hacia la gestación permanente de la identidad, hacia la asignación de sentido a la vida misma.

Cabe destacar que en el mundo actual, fuertemente desintegrado en muchos sentidos, se aprecia

también esta desintegración en la reducción que se hace del saber de la educación física, adjudicándole a este saber únicamente lo funcional de la motricidad: ejercicio para la salud, ejercicio para la mal llamada "estética corporal"; todas ellas propuestas que tienen su fundamento en una mirada mercantil y de consumo.

Pero la motricidad humana, como eje articulador de nuestra identidad tiene fundamentos que están más allá desde Piaget, que reconoce la necesidad de la corporeidad en la construcción mental, desde Freud, que reconoce la necesidad de reconocimiento y aceptación de nuestro cuerpo para un adecuado funcionamiento socio-emocional. Pero también en los precursores de la Educación en el mundo y de la Educación Parvularia en particular: Froebel, Comenio, Montessori, las Hermanas Agazzi, Decroly, quienes reconocen en el movimiento, en el juego corporal, en la sensorialidad, la base del desarrollo verdaderamente integral del ser humano. Es esta conciencia de la corporeidad la que lleva a la verdadera comunicación: con la vida, con los otros y con uno mismo/a.

2. Motricidad Lúdica y estética

No podemos por tanto olvidar el tema de la corporeidad y la motricidad humana en los procesos educativos. La tesis que deseo plantear es que en la educación motriz no sólo desarrollamos la mente sino también el espíritu, en tanto este lo entendemos como la actitud sensible de bondad hacia la belleza de lo "otro", elementos que no siempre se incorporan en la comprensión del desarrollo humano integral.

Parece ser evidente que mientras el ser humano se socializa, en los procesos de comunicación básica generados en la motricidad, en la corporeidad que se desarrolla y en la sensorialidad, nos aproximamos al conocimiento del mundo de los objetos y producciones culturales, al conocimiento de uno/a mismo/a, al conocimiento de la normatividad social. Cabe destacar que en los niños y

niñas, particularmente antes de los 8 años, esta aproximación al mundo ocurre en forma de juego. Tiene siempre un elemento lúdico.

Recordemos que el juego ha sido definido en muchas formas. Se pueden destacar algunos rasgos que aparecen claros en la clasificación de juego que hace Huizinga (1983):

- **Juego sociodramático**, en el que jugamos a imaginar algo que no somos o que no existe: somos piratas, esta piedra es un autito. Es el tipo de juego propio de la primera infancia.
- **Juego de competencia**, en el que nos ceñimos a normas claras y previamente establecidas y hay siempre un ganador y un perdedor: el lucha, el naipes, el fútbol. Este tipo de juego es más característico de la segunda infancia, de la adolescencia y de la adultez.
- **Juego libre**, en el que nuestra imaginación se echa a volar con el único objetivo de provocarnos placer: descubriendo diferentes formas en las nubes, los sonidos que se producen al golpear diferentes objetos, los distintos colores y formas que se producen al doblar y luego desplegar un papel manchado de colores. Es el tipo de juego que puede darse a través de la vida de quienes mantienen su capacidad de asombro y entusiasmo, como es el caso de los artistas.

El elemento lúdico tiene que ver con el aspecto imaginativo (el "hacer como si") y con el placer que este genera.

En efecto, de acuerdo con estas ideas, juego puede ser definido como una actividad humana y lúdica, porque:

- las personas imaginan una situación ficticia ("hacen como si...")
- se involucran intensamente, siempre involucrando su motricidad, su cuerpo físico y sensorial, vehículo de su mente y espíritu

- se ejercita la solución de problemas (creatividad)
- se expresan libremente emociones y pensamientos
- involucran un aspecto social, comunicativo en la mayoría de los casos
- se hacen gratuitamente por el solo placer que provoca el hacerlo
- permiten recrear y transformar la realidad
- es la actividad más frecuente en niños y niñas

3. Lúdica, estética y motricidad

Hay grandes similitudes entre estas características del elemento lúdico de los juegos y el elemento estético de las obras de arte o de la naturaleza. Como planteaba John Dewey, lo estético es aquella cualidad de nuestras experiencias reales que nos permite tomar conciencia del sentido vital que esta experiencia tiene, conciencia a la que se llega fundamentalmente a través de una apertura sensible, no eminentemente cognitiva. El juego es en sí una experiencia real, es integral, es consumado. En consecuencia, del juego es posible llegar a la fase estética y transformarlo en una actividad artística, si intencionadamente buscamos expresar, esto es, presionar fuera de nosotros, el sentido vital y profundo de la experiencia lúdica vivida.

Podemos entonces decir que:

- El arte emerge de la percepción estética de la realidad: por tanto, desde la motricidad humana, desde su sensorialidad y su inserción corpórea en el mundo.
- El verdadero juego tiene siempre un carácter lúdico, imaginativo y placentero, que se genera en lo corpóreo sensorial.

- El verdadero juego permite alcanzar una percepción estética.
- La actividad expresiva-artística posee siempre un carácter lúdico.

Lo estético, lo lúdico y el aprendizaje, tienen una suerte de coincidencia, la que se inicia en el carácter corpóreo sensorial de todos ellos; pareciera posible plantear que el ser humano es ante todo un ser motriz; un ser que se construye en todos los ámbitos desde la motricidad. En efecto, se puede establecer que:

- Lo estético es aquella característica de las experiencias humanas que permite percibir en ellas una cualidad vital, inexplicable en palabras cotidianas
- El arte emerge por tanto, como un lenguaje que permite a las personas expresar su percepción estética de la realidad.
- Lo estético se caracteriza por su intensidad e integralidad y placer que provoca en este encuentro persona-elemento estético
- Lo lúdico se caracteriza por su intensidad, integralidad y placer en la vivencia del elemento lúdico.
- El verdadero juego tiene siempre la presencia de una actitud lúdica, y permite aproximarse a la vivencia del elemento estético de la experiencia: el verdadero juego permite alcanzar una percepción estética.
- El aprendizaje es la apropiación que las personas realizamos de una experiencia. Para que se produzca es necesario que exista una experiencia integral y estética, puesto que es este elemento estético el que asigna sentido a lo vivido y permite su verdadera apropiación y transferencia.
- La actividad expresiva-artística (que posee siempre un carácter lúdico) y la actividad lú-

dica (que permite con facilidad la percepción de elementos estéticos) son actividades que conducen al verdadero aprendizaje.

Resulta difícil imaginar una experiencia de aprendizaje que no sea lúdica y estética, por cuanto debe ser integral e intensa, debe tener sentido en la vida de las personas, debe por tanto sustentarse en su corporeidad y sensorialidad, en su forma de ser un ente motriz, en su motricidad que lo identifica.

4. Experiencias Ordinarias y Reales: el rol de la motricidad, lo lúdico y lo estético

De acuerdo al planteamiento de John Dewey, una experiencia surge al existir un intercambio de un ser vivo con su medio ambiente.

Para que este intercambio exista, es necesario que el organismo sea capaz de experimentar una sensación, esto es, una estimulación que puede provenir de su entorno (ser externa), o de su propio cuerpo (ser interna). La acción que fue provocada por el estímulo, involucra una respuesta refleja o consciente.

Si la sensación es llevada al plano consciente, esto quiere decir que hemos percibido la sensación y probablemente el estímulo que la provocó. La percepción, por tanto, la entenderemos como el proceso de "darse cuenta" (Pérl, 1989), de tomar conciencia del mundo externo y/o interno que se encuentra presente y reaccionar ante él.

Podemos percibir estos intercambios, sensaciones y estímulos, como meras fuentes de placer o dis-placer sin elaborar pensamientos o sentimientos. Con el objeto de darle un nombre, diremos que en tal caso la percepción no fue plena, sino parcial, y la experiencia que habremos vivido será sólo una experiencia ordinaria. Nuestra motricidad no ha sido puesta en juego con toda su potencia e integralidad, no nos hemos manifestado como seres que tienen y construyen su identidad motriz.

Si, en cambio, la percepción es plena, es decir, es verdaderamente una informadora del mundo no solo sino con su historia y sus posibilidades (motricidad humana en plena acción), entonces, nuestra experiencia será integral.

Los sentimientos y pensamientos que emergen de una experiencia integral son así, productos cognitivos si es que surgen de la conciencia íntima y plena de una situación vivida u observada.

Si esta experiencia, que ha sido vivenciada mediante una percepción plena e integral, es llevada hasta su consumación, es decir, es finalizada, Dewey dice que se alcanza entonces una "experiencia real".

La experiencia, en resumen, se inicia en la sensación y percepción de estas sensaciones y podrá ser real cuando es percibida y vivenciada en forma integral (con las sensaciones y percepciones, esto es con la motricidad; con el afecto y el intelecto) y es luego consumada. Cualquiera de estas dos características que falte (integralidad y/o consumación), para que la experiencia se transforme en ordinaria.

Es propio del ser humano el vivenciar experiencias reales. Son estas las que nos permiten crecer y elaborar y pensamientos profundos (no necesariamente complejos), que provocarán un cambio positivo en la persona misma o en su entorno. Son las que generan verdaderos aprendizajes.

Dewey sostiene que una vez consumada la experiencia real, se alcanza una etapa de comprensión profunda del significado vital de esta experiencia, a la que él llama "fase estética". Es estética puesto que se percibe en ese momento la perfección de la experiencia, no porque haya sido necesariamente placentera, porque se comprende el crecimiento que nos ha provocado.

Habitualmente, la mayoría de nuestras experiencias cotidianas no llegan a ser reales; la rutina, entre muchos otros factores, no nos permite vivir plenamente, las actuamos mecánicamente, sin tomar plena de las sensaciones, sin elaborar

sentimientos. Nuestra motricidad deja de ser lo que verdaderamente debe ser: un soporte que se integra con la mente y el espíritu, que sostiene nuestro ser. Y las pocas veces en que nos salimos de la rutina y vivenciamos plenamente una situación, a menudo el apuro, las miles de cosas que tenemos que hacer en el día, no nos permiten consumir adecuadamente la experiencia. Nuestro extremadamente frecuente "se me hizo tarde" oscurece y trunca muchas posibles experiencias reales.

Dewey destaca como otro factor de gran importancia en nuestra habitual incapacidad para vivenciar experiencias reales, y por lo tanto, fases estéticas, a la costumbre de encasillar y etiquetar las situaciones como si en la vida existieran compartimentos independientes para cada experiencia vivida, para las personas, los hechos y todo cuanto vivenciamos. Esta costumbre nociva se aprecia claramente en nuestros sistemas escolares: la integración de las asignaturas es casi inexistente, llevando a los niños y niñas a pensar en lo humano y la vida como un extraño rompecabezas, cuyas piezas jamás se unen. La motricidad es así vista como lo meramente físico; separado de lo afectivo, de lo socio-cultural, de lo cognitivo.

Finalmente resulta de gran importancia destacar el planteamiento de Félix Schumacher (1985) referente a la hiperintelectualización de nuestros sistemas educativos y de la vida humana en general. Es así como nos enseñan, dice Schumacher (1975), el "cómo" de la vida, separadamente según el casillero, pero no nos enseñan ni nos a encontrar el profundo "para qué", que requeriría necesariamente de la integración de las experiencias del saber humano. Esta hiperintelectualización nos desintegra y nos impide la vivencia de la experiencia real, impidiéndonos por tanto, alcanzar la fase estética, verdadero momento de aprendizaje. En esta hiperintelectualización, la motricidad no se une con la mente y el espíritu y se reduce a un instrumento físico sin verdadera integración.

La vivencia de la fase estética puede quedar en el interior del individuo, sin más elaboración. Emerge una expresión simple y directa, de aquello que se ha vivenciado.

Pero también puede entonces surgir una necesidad, un problema que ha de vencerse. El problema es básicamente un deseo de conocer, de perfeccionarnos en el saber del mundo propio o externo (que al final, es también propio). En este caso estaremos en el camino de la expresión externa elaborada, el que necesariamente implica atravesar ciertas etapas que corresponden al proceso creativo. Nuevamente este proceso, sea con énfasis en lo cognitivo (ciencia) o en lo afectivo (arte), requiere del ser humano con su motricidad en plenitud, con su afecto y su pensamiento; las diferencias son sólo un asunto de énfasis.

5. Conclusión

La unión entre la motricidad y pensamiento, entre motricidad y expresión, parece tener evidencia suficiente que la sostiene. Esta comprensión de la motricidad como elemento constitutivo de lo humano, por tanto, como elemento que sostiene y acoge el pensamiento y el afecto, no parece ofrecer dudas. El ser humano construye su mundo propio interno y externo, sobre la base de su corporeidad y su sensorialidad. Sin ello, no hay conocimiento. Incluso el elemento ético está claramente incorporado puesto que si me aproximo al mundo desde mi propio cuerpo y sentidos, vivo integralmente y con apertura la experiencia, consumándola y llegando a la fase estética, en la que me encanto, me maravillo con la experiencia, no seré capaz de destruirla. Resta por indagar desde la teoría y la empiria las formas en que la aproximación al mundo desde una motricidad plena, facilita las experiencias reales y el "amor" hacia lo que vivo y por tanto, un compromiso ético con ello. No cabe duda que son necesidades urgentes en el mundo del siglo XXI.

Bibliografía

Dewey, John (1983). *Art as Experience*. Perigee Books, USA.

Best, D. (1978). *Emotional Education Through Art*. Journal of Aesthetics Education, Vol. 12, Nº 2.

Schumacher, F. (1975). *The small is beautiful*, en Dickie, George (1977) *Aesthetics*, St. Martin Press, New York.

BERGER y LUCKMANN (1983). *La construcción social de la realidad*. Ediciones Amorrortu Buenos Aires.

HABERMAS, Jürgen (1999). *Teoría de la Acción Comunicativa*. Tomo I. Racionalidad de la Acción y Racionalización Social; Tomo II. Crítica de la razón Funcionalista. 4ª Edición. España. Tauros.

JARAMILLO, MURCIA y PORTELA (2002). Sentido que la comunidad educativa le encuentra a los procesos de educación física en la escuela de básica en el departamento de Caldas. *Informe final de investigación*. Vicerrectoría de Investigaciones, Universidad de Caldas.

Perl, F. (1989)

SAVATER, Fernando. *El valor de Educar*. Barcelona: Ariel, 1997.

SEITZ, JA. The development of metaphoric understanding. Implications for a theory of creativity. Abstract. Internet. 1997.

SÉRGIO, Manuel. *Um Corte Epistemológico. Da Educação Física a Motricidade Humana: Epistemologia y Sociedade*. Instituto Piaget. Lisboa. 1999.

TRIGO, Eugenia y colaboradores. *Creatividad y motricidad*. Madrid: Inde, 2000.



Motricidad vs. Psicomotricidad

Rodrigo Núñez Sandoval

Profesor Escuela Educación Física

Magíster en Medicina y Ciencias del Deporte

Doctor (T) en Ciencias Implicadas en el Desarrollo Deportivo del Ser Humano
(Universidad de Córdoba, España)

Doctor en Motricidad Humana, Actividad Física y el Deporte
(Universidad de Granada, España)

Para tener una definición más clara de la psicomotricidad es necesario definir las dos partes que la constituyen: motricidad y psico (Arnaz, 1984).

La motricidad es una entidad dinámica que se subdivide en noción de organicidad, organización, realización, funcionamiento unido al desarrollo y a la maduración, todo lo cual se agrupa bajo la terminología de función motriz.

La motricidad se manifiesta por el movimiento, siendo este el estado de un cuerpo en el cual la posición respecto a un punto fijo cambia continuamente en el espacio en función del tiempo y con relación a un sistema de referencia. Para llegar a esta relación interviene una entidad organico-neuro-lógica que se basa en tres sistemas:

1. El sistema piramidal o sistema del movimiento voluntario, que permite la motilidad de las distintas partes del cuerpo y se compone de haces piramidales y haces de fibras nerviosas, dirigiéndose desde las circunvoluciones cerebrales a la médula espinal.
2. El componente córtico-cerebral o sistema del cerebelo, regulador de la armonía del equilibrio interno del movimiento.

3. Sistema extrapiramidal, que asume la motricidad automática o automatizada, y es el conjunto de núcleos grises motores y de fibras nerviosas situadas en las regiones subcorticales y subtalámicas del cerebro.

En esta entidad orgánica intervienen tanto la motricidad y el aparato locomotor como todas las funciones perceptiva – sensorio – motrices, que influirán directamente el desarrollo y el grado de maduración del sujeto.

Bajo el término de psico se encuentran desde los elementos superiores del espíritu hasta los sensitivos (Wallon, 1979). Hace referencia al desarrollo psíquico que se obra en el sujeto a través del movimiento y se refiere tanto a la inteligencia como a la vida emocional. Sus puntos esenciales son: solución motriz e ideación de esa actividad motriz.

Al margen de ciertos intereses más prácticos que teóricos, más corporativos que científicos, no parece fácil hacer perdurar la distinción entre motricidad y psicomotricidad. Sin embargo, si esta polémica ha perdido parte de la enjundia que la animaba, parece que ha sido más porque el interés es atraído hacia otros ámbitos de reflexión que porque haya sido resuelta de manera concluyente. Este

desinterés será más preocupante en la medida en que, desde el ámbito de las llamadas Ciencias de la Actividad Física y el deporte, se considere que su solución afecta o no afecta a la definición de la propia identidad.

El objetivo de este análisis es decidir, en primer lugar, si esta diferencia tiene sentido en la actualidad o si en la disputa se aportan nuevos argumentos. A este respecto habría que concluir que difícilmente pueden encontrarse defensores del paradigma dualista de la naturaleza humana y que, como consecuencia, la propuesta unitaria parece fórmula aceptada de manera generalizada en el panorama científico. Si esto es así, habría que preguntarse, en segundo lugar, por qué permanece todavía, más o menos latente, la vieja disputa teórica y por qué se perpetúa esa especie de antagonismo entre aquellos técnicos que se autocalifican de motricistas o psicomotricistas. ¿Ambas pretendidas ciencias poseen objetos de estudios diferentes? ¿asistimos a un absurdo intento de diferenciación sólo apoyado en intereses corporativos difícilmente justificables desde el discurso científico?

Cuando W.R. Hess analiza la evolución del concepto de motricidad concluye que sólo es posible comprender la acción si se tiene en cuenta el punto de partida, su desenvolvimiento y el fin que persigue. Con estos elementos intenta sintetizar tanto la complejidad conceptual de la conducta como la necesaria sistematización que requiere el desarrollo motor. Lo que la psicología moderna nos ha develado es que la conducta humana no es algo distinto de la actividad física o del comportamiento deportivo y, como consecuencia, ha impuesto a motricistas y psicomotricistas un punto de partida idéntico y un objetivo de estudio común ordenado desde el mismo paradigma unitario y, en gran parte, con campos de actuación compartidos o difícilmente diferenciables.

Con independencia de cual sea la etiqueta que convenga utilizar, desde los dos ámbitos se admite que la conducta, ya sea con fines expresivos, transitivos o relacionales ha de entenderse como un complejo psicosomático. Si analizamos las dos dimensiones posibles del constructo, podríamos

distinguir el dominio psíquico (los apartados cognitivos, el sistema afectivo emocional y los componentes sociales) y la intencionalidad de la conducta que se concretaría mediante una acción de ineludible componente motor. En esta concreción práctica podríamos distinguir distintas capacidades de las que dependerá su eficacia.

Así planteado, el uso de este esquema permitirá una interpretación global o explicar la conducta desde perspectivas parciales pero, en cualquier caso es necesario el referente de un modelo que será de orden subsidiario: coincidente con la Gestalt si lo que intenta es destacar su carácter holístico, con el psicoanálisis si se fundamenta en lo simbólico y en el inconsciente, en el conductismo si se utiliza el aprendizaje como fórmula explicativa de la conducta o cognitivista si esta se referencia principalmente al tratamiento de la información.

En otro caso se podrá reducir el proceso de estudio de la conducta a aspectos más concretos, a elementos más simples o a limitar el interés a determinados procesos fisiológicos, a la biomecánica de la respuesta, al objetivo o al contexto, como puede ser, por ejemplo, el ámbito deportivo, pero, de ninguna manera podrá evitarse el referente general que representa el paradigma unitario.

Como propone Le Boulch para la escuela del siglo XXI, se trata de dar prioridad a la acción y al movimiento, entonces ¿cuál puede ser el escrúpulo o la objeción que pueda oponerse a la aceptación del movimiento como principio genérico para los dos sectores enfrentados? ¿Se puede alegar reparo que aleje esta propuesta del objeto de estudio de ambas disciplinas o del oficio de sus titulados? Y si es así, ¿cuál es la utilidad de seguir distinguiendo entre motricidad y psicomotricidad?

MOTRICIDAD

El diccionario de la Real Academia Española no recoge el término "Motricidad", aunque sí otras expresiones relacionadas como "movimiento".

"motor" o "motriz". Otros diccionarios y enciclopedias si incluyen el vocablo "motricidad", como el diccionario Larrousse, que la define como: "Conjunto de funciones de relación asegurada por el esqueleto, los músculos y el sistema nervioso que permiten los movimientos y desplazamiento de hombres y animales. Existen numerosas definiciones de motricidad, pero a pesar de los diferentes matices que éstas incluyan, todas coinciden en relacionar la motricidad con el movimiento. Según Córdova y Navas la definen como "La acción o proceso de cambio de lugar o posición con respecto al buen sistema u objeto de referencia, asimismo distinguen dos tipos fundamentales de movimiento: movimiento lineal o de traslación, en el que un objeto se desplaza como un todo, y este puede ser rectilíneo o curvilíneo, y movimiento angular o rotatorio, que es el que se produce cuando un objeto actúa como un radio que se mueve circularmente en torno a un punto fijo".

La capacidad motriz permite al ser humano mantener distintas posturas, desplazarse, tomar y manipular objetos o comunicarse a través del lenguaje, las expresiones y gestos faciales y corporales. En los animales existen múltiples repertorios innatos de comunicación mediante la expresión corporal (cantos y danzas de apareamiento en los pájaros; gestos amenazantes para marcar territorio o establecer jerarquía).

La motricidad no es impersonal; se transforma a través de la historia social, en la conciencia concreta y creadora... Hasta el momento del dominio del lenguaje hablado, la motricidad, en perfecta armonía con la emoción, es el medio privilegiado de exploración multisensorial y de adaptación al entorno. A partir de la adquisición del lenguaje, el movimiento engloba la regulación de las intenciones y la concreción de las ideas. La ontogénesis de la motricidad es el corolario de dos herencias: la biológica y la social. No es un estado abstracto sino la "capacidad de desarrollar el propio potencial personal y responder de forma positiva a los retos del ambiente". Se considera pues "un recurso para la vida diaria", pero no con el objeto de la

vida; es un concepto positivo que hace hincapié en los recursos sociales y personales, así como en las capacidades físicas.

Vitor da Fonseca

CUERPO, CORPOREIDAD Y MOTRICIDAD

Los conceptos de cuerpo, corporeidad y motricidad se necesitan unos a otros cuando nos referimos al ser humano. Sergio (1996) habla de las dimensiones de la persona haciendo referencia a términos como corporeidad, motricidad, comunicación y cooperación, historicidad, libertad, noosfera y trascendencia, destacando que la motricidad emerge de la corporeidad. Está en el mundo como señal de un proyecto.

La motricidad acompaña a la corporeidad y ambas no se distinguen (Gomes de Freitas, 1998), pues cuando nos movemos es el cuerpo el que se mueve y nuestra corporeidad la que se manifiesta: Ser cuerpo implica habitar con otros cuerpos en la dimensión de la intercorporeidad (Bosi, 1995).

Entendemos la motricidad como la "vivencia de la corporeidad para expresar acciones que implican desarrollo del ser humano" (Trigo y colaboradores, 1999). Dado que el concepto de corporeidad se refiere exclusivamente al ser humano, la motricidad, por lo mismo, también se contextualiza en la persona solamente y no en el animal. El animal posee movimiento pero no tiene conciencia de ese movimiento, el movimiento es instinto pero no cultura, por lo que no podemos hablar en la especie animal de motricidad, sino sólo de movimiento (Fonseca, 1996).

Para Trigo y colaboradores (1999), confundir el cuerpo con la corporeidad es limitar al ser humano a animal u objeto. La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas mismas manifestaciones emocionales, sentimientos, pensamientos son parte de ese cuerpo. De esta manera, hablar del cuerpo

humano en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico (lo único que podría denominarse "cuerpo") para entender y comprender al propio "humanes" (su corporeidad, su todo yo).

El reduccionismo que ha sufrido la educación física al entender el movimiento como objeto de estudio, en vez de la persona que actúa con todo su yo, ha llevado consigo que la corporeidad se viva exclusivamente como cuerpo que se mueve (conducta observable), sin tener en cuenta el verdadero significado de la inteligencia "psicosocioafectivomotricia".

PSICOMOTRICIDAD

La Psicomotricidad hace referencia a la conjunción de dos conceptos clásicos, *psyché*, que deriva etimológicamente del griego y significa alma, y motor, que viene del latín y significa mover. La evolución de una concepción moderna de *psyché* unida a motor –Psicomotricidad– se va a referir, pues, tanto a aspectos psicológicos como motores, de manera más precisa, a la coordinación y control del movimiento actuados por un agente que los ejecuta y coordina. El acto motor, representado en su esquema más simple por el juego de los receptores, cerebro y efectores, tiene sentido como adaptación y consecución de autonomía respecto al medio en que se vive.

El desarrollo de la psicomotricidad estará por ello vinculado a la maduración física, que se expresará en aspectos que van desde los movimientos rudimentarios y reflejos del recién nacido a aspectos que señalarán un alto grado de coordinación, "motricidad fina", que se dan en conductas como vestirse solo o control de esfínteres, que están implicando ya un control diferenciado de músculos específicos.

El ámbito de estudio de la psicomotricidad se refleja fundamentalmente en el contenido de los repertorios básicos de personalidad sensorial–motores, como los que pueden evaluarse a través de test

psicomotores, tales, por poner algunos ejemplos, como la Escala de desarrollo motor de Gessel.

La extensión del concepto de motricidad al de psicomotricidad está indicando la necesidad de un enfoque o comprensión multidisciplinar del campo, en el que la motricidad, dimensión básica y constituyente de los seres vivos, se imbrica, interacciona y fundamenta el funcionamiento, desarrollo y aprendizaje de capacidades tan esenciales para la vida del ser humano como es el lenguaje, el pensamiento, el conocimiento, la motivación, el afecto, y, en fin, la personalidad.

CONCLUSIONES

- Sólo existe una diferencia sustancial entre Psicomotricidad y Motricidad en la medida en que ambos conceptos se sitúan en los extremos de un continuo donde un polo lo representa el modelo de cuerpo biomecánico y, en el otro, el aparato psíquico representado por sus funciones que se pretenden de un carácter absolutamente abstracto.
- Psicomotricidad y Motricidad serán realidades distintas en la medida en que los objetos de estudio de cada una sean diferentes, específicos y exclusivos.
- Sólo podrán alegarse diferencias entre Psicomotricidad y Motricidad si la única ubicación de cada una de ellas fuera un ámbito distinto: la reeducación, la terapia o la clínica para la Psicomotricidad, y el rendimiento motor, para la motricidad.
- En conclusión, la diferencia que existe entre motricidad y psicomotricidad se resume en estas dos preguntas: MOTRICIDAD: ¿puedo hacer? y PSICOMOTRICIDAD: ¿cómo lo puedo hacer?
- Después de analizar a diversos autores y atendiendo a sus aportaciones se puede decir que la base de la psicomotricidad no es solo movimiento, ya que esta no es exclusivamente una

actividad motriz, sino también una actividad psíquica consciente, que es provocada ante determinadas situaciones motrices.

- En consecuencia la psicomotricidad aparece como el conjunto de comportamientos técnicos gestuales tanto intencionados como voluntarios.

BIBLIOGRAFÍA

1. Collado S., Pérez C., Carrilo J. "MOTRICIDAD: FUNDAMENTOS Y APLICACIONES" Editorial Dykinson 2004 España, Madrid
2. Escrivá A. "PSICOMOTRICIDAD: FUNDAMENTOS TEÓRICOS APLICABLES A LA PRÁCTICA" Editorial Gymnos 1999 Madrid
3. Pastor, J.L. "PSICOMOTRICIDAD VERSUS MOTRICIDAD ¿CONFLICTO CONCEPTUAL O CRISIS DE IDENTIDAD?" 2005 Universidad de Alcalá
4. Trigo, E. "CREATIVIDAD Y MOTRICIDAD" Publicaciones Inde 1999 España
5. Trigo, E., Piñera S. "MANIFESTACIONES DE LA MOTRICIDAD" Publicaciones Inde 2000 España
6. Trigo y col. "FUNDAMENTOS DE LA MOTRICIDAD" Editorial Gymnos 2000 España





A G E N D A

Desde marzo del presente año, nuestra Carrera ha tenido una serie de eventos que consideramos importantes, tanto como para comunicarlos a los componentes de nuestro grupo de trabajo, vale decir a profesores de educación básica, educación física, escuelas de formación inicial y todos aquellos interesados en nuestra área de Motricidad Humana.

1. En el mes de marzo tuvimos la Inauguración de Nuestro centro de Deportes, que cuenta con piscina templada de 25 metros, seis pistas, la que a corto plazo, fuera de las clases a alumnos y horas de entrenamiento para las ramas, nos servirá como Centro de capacitación y perfeccionamiento para los educadores y especialistas del mundo acuático.

También se cuenta con tres gimnasios, con la misma idea de atender las demandas de la Carrera, y de la Coordinación de Deportes, en temporadas de invierno y de verano, podrá ser un Centro de Capacitación, actualización y perfeccionamiento con Cursos diversos de Deportes, gimnasia, motricidad, etc.

2. En la Inauguración tuvimos la participación del Profesor Dr. Manuel Tubino, Presidente de la FIEP, quien desarrolló la Clase Magistral de "La Motricidad en la contemporaneidad: Actualidad y Tendencias", asistieron aproximadamente 400 personas entre alumnos y profesores de distintas Casas de Estudio.

Simultáneamente el Profesor Alejandro Orbelli, desarrolló el Seminario de Juegos Motrices, y una clase expositiva y práctica en donde trabajó con 40 párvulos, presentando la propuesta del Desarrollo de la motricidad a través de los juegos.

3. Una actividad interesante y digna de destacarse fue el Seminario Organizado por los Centros

de Alumnos de Nuestra Universidad Central y la Universidad Católica Raúl Silva Henríquez. Este Seminario se desarrolló en ambas Casas de Estudio y contó con una alta asistencia de estudiantes y profesores. Todo un éxito por las Charlas y por la magnífica organización de los estudiantes, quienes demostraron a la Comunidad, que es posible realizar actividades Interinstitucionales, especialmente cuando hay coincidencia en los ideales y en la tarea de recuperar para la Educación Física nacional su lugar de importancia y de prestigio.

4. La organización del CAMEF (Consejo Metropolitano de Educación Física), formado por los Directores de las Carreras de Educación Física de la región Metropolitana, en su quinta reunión, decidió organizar para el presente año dos Eventos Intercatedras.

El objetivo de estos eventos es el de reunir a los distintos catedráticos relacionados con los temas de: a) Motricidad y b) Didáctica. El primer Evento se realizó en Nuestra Casa de Estudios. Participaron nueve Escuelas de Educación Física, con representantes de las Cátedras de Desarrollo Motor, Motricidad Humana y Psicomotricidad. Las presentaciones de cada Escuela y las conclusiones del Encuentro, es probable que las presentemos en nuestro próximo número.

5. Finalmente queremos destacar que en la temporada de vacaciones de invierno, se realizó la Segunda Etapa del Curso de Doctorado: "Investigación en Motricidad, actividad física y deportes", que se dicta en nuestra Universidad Central en convenio con la Universidad de Granada, España. Diecisiete profesores-alumnos terminaron con éxito los Cursos impartidos y pasarán a la penúltima etapa de Investigación, para preparar el examen de Suficiencia Investigativa en enero del 2009.



Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación