

Corporeidad: un concepto problemático en educación física

Por: Felipe Neri Rivero Sánchez

Las presentes notas de trabajo buscan esclarecer qué es la corporeidad y por qué se dice que es la base del aprendizaje en Educación Física (EF), según el nuevo plan de estudios 2002, en lo referente a la primera línea de reorientación de la Educación Física en la educación básica.

Sobre la definición de la corporeidad podríamos decir es que es un saber que se busca y no un saber que se sabe, el punto es que sea buscado; Grasso (2001) le llama *El aprendizaje no resuelto de la educación física*. Un aprendizaje un tanto ambiguo, una base a ser explicada, una idea pendiente a ser clarificada en la agenda de las investigaciones: para, en algún sentido y de alguna manera, ser *encontrada*, ser *resuelta*. El hecho de ser un concepto por explorar, es, lo que a un mismo tiempo, lo vuelve interesante profundo y problemático; ya que conlleva la aventura, la pasión, por el conocimiento (Cioran, 1997).

La corporeidad se inscribe en el problema de la relación mente-cuerpo. Un viejo problema que se remonta a los orígenes del pensamiento en la historia de la filosofía y aún hoy en día siguen debatiéndolo no sólo los filósofos, los historiadores, los científicos preocupados por las ciencias cognitivas, esto es psicólogos, neurofisiólogos, computólogos interesados en programas de Inteligencia Artificial (Benitez y Robles, 1993), sino también, en la actualidad, los educadores físicos. Definir la corporeidad requiere de una apertura, una mirada a otras áreas del conocimiento (Torres, 1998), para pensar qué es lo que aprenden los niños en EF; repensar si enseñamos bajo el principio de la integralidad: tener en cuenta conocimientos previos, creencias, voliciones de los alumnos al plantear una serie de contenidos curriculares en las sesiones de EF. Para ofertar el mayor número de movimientos corporales posibles, intencionados, creativos, conscientes, inteligentes, como dicen algunos.

Para guiar la indagación tendríamos que revisar la Historia de las Ideas lo cual conlleva encontrarse con una gran riqueza de autores, interpretaciones, matices y posiciones teóricas muchas veces confrontadas entre sí mismas; ya ni que decir de las que son distintas. Tendríamos que ser especialistas, exegetas, de una *ciencia* que se ha negado a ella misma, que se re-escribe de manera constante y se re-edita a partir de sus fuentes originarias (Ortega y Gasset, 1995). Tendríamos que seguir los múltiples, diversos, problemáticos y enormes caminos de la soberana de las ciencias, como le llamo Aristóteles (1992). Como una exposición intelectualista rebasa los alcances del presente trabajo, y está lejos de los intereses de los prácticos, proponemos algunas preguntas de análisis, que de fondo plantean serias cuestiones ideológicas: ¿Cómo saber si los alumnos están *realmente aprendiendo algo* en la

clase de EF; ya no digamos útil o significativo sino sólo aprendiendo a moverse de una manera físicamente correcta? ¿Qué es realmente aprender en EF? ¿Cómo saber que un alumno aprende a *moverse de una manera físicamente correcta*? ¿Qué criterios o que normativas determinan lo correcto? ¿Cómo evaluar que alguien aprendió a moverse de forma conciente, intencionada, inteligente y no sólo de manera intuitiva? ¿Es posible evaluar los aprendizajes de manera cualitativa y no sólo cuantitativa? (Sales Blasco, 2003) ¿Es posible realizar una evaluación sistemática y planificada de los aprendizajes de todos los alumnos que llega atender un maestro en un solo día laboral? ¿Puede hablarse de los conocimientos del cuerpo al margen de los conocimientos intelectuales? ¿Cómo establecer comunicación entre profesionales diferentes: los que postulan el trabajo y el deber en lo que respecta a los aprendizajes intelectuales y, los que defienden el juego, las sensaciones, las emociones como formas válidas de conocimiento? Más allá de pretender contestarlas de manera definitiva, esperamos generen nuevas interrogantes y se vuelvan motivo de renovadas exploraciones por otros maestros, cuando menos con los que tienen que ver con la corporeidad.

Al ser un concepto relativamente actual, una idea a ser explorada, cuando menos en nuestro contexto profesional, tendríamos que contrastarlo, a partir del método comparativo, con la tradición docente en la que muchos estamos educados. El siguiente paso, doble, de dicho método es presentar cuatro imágenes diferentes de las cuales se desprenden algunas notas marginales; las cuales servirán, en otro momento, para generar algunas propuestas y conclusiones provisionales sobre la corporeidad como base del aprendizaje en EF.

Modelo tradicional en la formación de docentes.

- 1º. Al tener una acentuada carga curricular orientada hacia lo deportivo busca formar un cuerpo más fuerte, más alto y más rápido; que al mismo tiempo, y esta es toda una paradoja, es un cuerpo más obediente, más dócil (Brohm, et. al., 1978). Lograr un cuerpo deportivo es posible gracias al uso de la técnica, en plural. El uso de las técnicas deportivas dan origen a una EF basada en la enseñanza de repeticiones constantes de los mismos ejercicios fundamentales. Los alumnos tienen que aprender formas muy precisas, y muchas veces muy aburridas, de movimientos que fomentan las habilidades de tipo cerradas o específicas, las cuales se realizan en entornos fáciles de prever, en situaciones estables, con respuestas motoras predecibles que generan seguridad en sus indicaciones, regularidad en sus descripciones y eliminan incertidumbres.
- 2º. Se educa en la idea de que el maestro es el centro de la enseñanza, el ejemplo de cómo hacer las cosas, el que en su persona encarna el culto al modelo; se cree firmemente que el docente es el que debe tener los métodos seguros para el control de las clases. El exhibicionismo del docente y la inhibición del alumno (Fernández, 1990) genera una EF poco participativa ya que se promueve el sometimiento a la autoridad y a las disciplinas que buscan aumentar el poder del cuerpo y ejercer su fuerza en toda su amplitud (Foucault, 1999). Recordemos que el estilo de enseñanza que más utilizamos, y que incluso muchos educadores físicos hemos caído en el abuso, es el de comando o mando directo.
- 3º. Se enseña a buscar la especialización y el éxito como fin al apostar por una evaluación basada más en una teoría de la medición que en una teoría de la

propia evaluación (Díaz Barriga, 1997), la cual se pretende objetiva de los esfuerzos, a través de aplicar pruebas al estilo del laboratorio del desempeño físico.

- 4º. Se aprende a que el niño debe estar al servicio del movimiento no el movimiento al servicio del niño. Razón por la cual, en algunas prácticas docentes, se persigue el record como principio de realidad, de seriedad, de racionalidad, de exactitud; como indicador de veracidad de un sistema de ejercicios.
- 5º. La obligación por el movimiento genera, a través de sus resultados, un sistema de clasificaciones que en sí mismo es discriminatorio: ganadores y perdedores. Una EF inmediatista, basada en los efectos y que ignora la investigación de las causas; una materia de enseñanza que no propicia una relación de diálogo con las necesidades de aprendizaje de los alumnos.
- 6º. Se aprende *un poco de todo*: gimnasia, fútbol, básquetbol, natación, danza, atletismo de pista y campo, voleibol, etcétera. Este modelo de aprendizaje genera una práctica docente, de enseñanza, que es posible observar, sobretodo, en la figura de la *extra-clase* o en proyectos como los de AVANDEP destinados a los equipos, representativos de cada escuela, a los cuales se les lleva a competir en los juegos íter-escolares y, en menor medida, en la sesión de EF en donde todos hacen lo mismo, imitando el modelo de ejecución del maestro, que a su vez se inspira en la biomecánica del último campeón olímpico en turno.

Formación de docentes en la Reforma:

- 1º. Al tener una acentuada carga curricular orientada hacia la observación y la practica docente en condiciones reales de trabajo apuesta por el desarrollo integral^{*} de los educandos por medio de actividades físicas variables y abundantes que fomenten un cuerpo conciente. Un cuerpo que sea capaz de dar sentido a su propia acción. Lograr que los alumnos se vuelvan actores y autores de la acción, que se muevan por cuenta propia y con toda intencionalidad requiere que se les presenten problemas a resolver antes que modelos a ejecutar. Para lo cual se debe fomentar el uso de las habilidades de tipo abiertas o básicas, donde impere un alto grado de incertidumbre: adecuar la respuesta motriz a un medio cambiante, en donde **todos** los alumnos participen de **todas** las formas y los modos de la motricidad, incluyendo los lúdicos y los deportivos.
- 2º. El centro de atención es el niño, en su pluralidad, en su diversidad, en su multiplicidad de posibilidades. Trabajar con identidades corporales, con realidades y en contextos diferentes requiere de un esfuerzo importante en la profesionalización docente (Perrenoud, 2004), de la práctica cotidiana del educador físico al tener en cuenta, en sus intervenciones educativas en los patios escolares, una serie de herramientas, tanto de observación diagnóstica, de reflexión-en-la-acción (Shön, 1987), como de planeación para la transformación y evaluación. Se busca cuidar el desarrollo del Ser basado en la multicorporeidad de los alumnos.

^{*} El desarrollo integral es entendido como un proceso largo y complejo de aprendizaje. Luego, la tarea del educador es transmitir en sus alumnos el gusto por interpretar la realidad; cultivar la sensibilidad a través de la formación de valores para participar en el juego limpio; ayudar a saber quiénes somos y qué podemos hacer (que es el tema de la identidad corporal y a la autoestima de los alumnos). Todo ello a través del hábito de la actividad física, del movimiento conciente, para que cada cual cuide de sí mismo.

- 3º. Los resultados de las herramientas de la profesionalización docente (diagnósticos, planeación, puesta en marcha y evaluación), tendrán que ser usadas con un carácter objetivo al centrar la atención en las necesidades básicas, reales, de aprendizaje de los niños y jóvenes que asisten a la escuela pública (Torres,1998); así como, también, avanzar en la definición de los instrumentos y los contenidos del aprendizaje de una forma inusualmente precisa, considerando la diversidad de cada contexto escolar. (Namo de Mello, 1998).
- 4º. El placer por el movimiento busca el desarrollo físico armónico apostando por una estimulación oportuna y no temprana, teniendo en cuenta las necesidades básicas de aprendizaje del sujeto: escuchar las opiniones de los alumnos.
- 5º. Profesionalizar la práctica docente significa crear una cultura de la planeación que sea específica y particular para que resuelva los problemas locales y cotidianos de cada escuela. Un plan anual de EF que tenga en cuenta que cada contexto, cada estado de la Federación, cada escuela es única e irrepetible, cada alumno y cada realidad no es unívoca, no es homogénea; en cambio, es multívoca, heterogénea y en consecuencia sus necesidades de atención e intervención educativa deben ser pensados en lo regional, en lo individual. Lo cual podría conllevar una práctica diferenciada, participativa, creadora de respuestas y no reproductora de recetas.
- 6º. Se busca saber elegir y asumir las renunciaciones de determinados contenidos curriculares de una manera razonada, de una forma particular y ordenada que tenga en cuenta las necesidades de las prácticas de observación y trabajo docente en condiciones reales: ayudar a los estudiantes a superar problemas de aprendizaje, enseñar pocos, y pertinentes, temas a profundidad; enseñara a hacer lo que no se sabe hacer haciéndolo. Construir autonomía y criterio profesional para gestionar el desajuste entre el trabajo prescrito y el trabajo real.

En resumen, estamos ante dos tradiciones que se contraponen, que son antagónicas y que sin embargo persiguen los mismos fines valorales pero con diferentes medios. El primero: consiste en permanecer en la tradicional, selectiva y discriminatoria línea de la Educación Física, con el argumento de que es la base de la detección de talentos deportivos; quedarnos con una planificación directiva, estática y deducida de modelos competitivos, enfoques deportivos y teorías ajenas a las necesidades de los sujetos. El segundo: integración de la corporeidad como base del aprendizaje en Educación Física. Unir lo que hasta hoy ha permanecido separado: el cuerpo y la razón, la teoría y la práctica. El movimiento humano como manifestación de identidad, de unidad corporal e intelectual. Moverse, actuar, jugar, desenvolverse, participar de nuestro momento histórico de manera intencional, conciente, inteligente.

Primera imagen: “Déjalos bien cansados”

Cuando los niños salen a la clase de educación física es frecuente escuchar un requerimiento: ¡Por favor déjamelos bien cansados! ¡Ponlos a correr porque han estado muy inquietos! ¡Que gasten energías para que lleguen tranquilos y puedan concentrarse en el estudio!

Notas marginales sobre: “Déjalos bien cansados”

- ✓ Los propósitos que los ejercicios físicos se proponen en el orden educativo no se pueden dar por conseguidos por el hecho de que los muchachos caigan rendidos en la cama por la noche, aunque esto fuera importante en algunos sentidos (Grupe, 1976).
- ✓ Atrás de la primera imagen se encuentra algo que se llama el dualismo cuerpo-alma (Descartes, 1992). El cual consiste en ver al cuerpo, como el lastre que impide conocer lo bello, lo bueno y lo verdadero. El cuerpo considerado el asiento de la sin razón, de la pasión, el símbolo de la corrupción moral que tenía que ser sometido por las disciplinas, entre ellas las de la dieta, la abstinencia sexual y el trabajo (Turner, 1989). Desde que Platón (1992) corre a un artista como Homero de su República porque el arte produce el mismo efecto que el amor, la cólera y todas las pasiones que implican placer y dolor, destierra el deseo, el instinto y con ello al cuerpo, asiento de todos estos *vicios*. El objetivo del exilio es asegurar la unidad del sujeto humano por medio de principios universales que le den continuidad; principios que una parte de la filosofía (la racionalista) buscó durante siglos en el poseedor de la verdad última, la justicia, la libertad, el deber, algunas veces en la historia de nuestras sociedades, dios y la iglesia, otras la ciencia, más tarde el Estado y las instituciones del cuerpo social como el trabajo, la patria, la familia, la escuela; y, recientemente, el deporte.
- ✓ La escuela tradujo estos conceptos, socialmente dominantes, en las categorías de un trabajo escolar y productivo: el deber de maestros es enseñar y el de estudiantes aprender. Lo que generó una tendencia por aquellas habilidades que sirven para pesar, medir y calcular; una excesiva valoración escolar de las habilidades intelectuales por encima de las posibilidades y el desarrollo corporal (Cagigal, 1979). Que exista una sobrevaloración del intelecto en las escuelas públicas tiene de fondo una construcción histórica en las apuestas del conocimiento y la conceptualización del cuerpo. Queda por: incorporar categorías que equilibren el desarrollo integral del niño a través de ejercitar el cuerpo y la razón. Incluir la educación del cuerpo junto a la educación del intelecto es un acto pedagógico de equidad educativa. Equilibrar trabajo y ocio es un acto de justicia social de las políticas educativas presentes. Por ello, ser maestro de educación física y dar clases en un patio escolar tiene un valor; es un acto educativo que tiene una dimensión cultural.
- ✓ En la actualidad, parece ser, hay un consenso de que para los maestros de educación física el cuerpo es una forma de conocimiento, una manera de aprender, una oportunidad de saber; por lo cual es bastante comprensible que privilegiemos todas las influencias empíricas, todas las experiencias sensibles como ejes fundamentales del conocimiento; por lo que es momento de reivindicar la corporeidad como territorio personal. De igual manera, podemos estar de acuerdo en que es un profesional que ofrece, a través de la acción motriz y del encuentro, del contacto con el cuerpo de otros, un lenguaje de gestos, señales, saludos, formas de comunicación que producen una serie de disposiciones morales muy cercanas a la alegría, el deleite; posesión, disfrute, usufructo de la dimensión afectiva por medio del sentimiento del poder hacer las cosas, del experimentar movernos con seguridad. El *gozo pedagógico* como dimensión que

orienta el trabajo de los educadores físicos está muy lejos de sólo cansar y agotar las energías de los niños, niñas y jóvenes que asisten a la escuela.

Segunda imagen: “El trabajo con el cuerpo de la escolta”

Cuando se le pide al maestro de educación física que prepare la escolta, como parte del trabajo extraescolar, en algunas escuelas, es frecuente que le manden a los niños con mejor promedio, el problema que inmediatamente se presenta es que, por lo general, son también los niños con mayores problemas tanto de coordinación en la marcha, como de percepción de su propio cuerpo.

Notas marginales sobre: “El trabajo con el cuerpo de la escolta”

- ✓ En términos globales, preparar la escolta representa un problema de la institución educativa en su conjunto ya que hay una disparidad de criterios, tal parece ser que trabajáramos con dos alumnos diferentes, con dos proyectos excluyentes entre sí, ya que por un lado se alienta a los que tienen excelencia en los patios y son habilidosos para manejarse con su cuerpo, pero tienen dificultades académicas y, por el otro se impulsa a los que son buenos para el desarrollo de las capacidades de comunicación en el uso de la lengua hablada y escrita y, además, reconocen, plantean y resuelven problemas por medio de la información matemática; creándose con ello una especie de torneo, dividiendo la escuela en bandos opuestos, los cuales comúnmente no reconocen, entre ellos mismos, el valor de sus diferencias y, en consecuencia, se niegan a un trabajo colegiado. Planteadas así las cosas, unos y otros no han logrado una educación integral.
- ✓ Un análisis moderno de la temática del cuerpo, dentro de la escuela, empieza con un rechazo a los dualismos. Romper con dicotomías; entre teoría y práctica, entre cuerpo y razón no hay necesariamente una relación de exclusión. El desarrollo integral exige tanto un trabajo inteligente con el cuerpo en los patios como el desarrollo de una inteligencia emocional en las aulas (Goleman, 1996; Grasso, 2001). Pugnar por unir lo que está separado es a lo que podríamos llamar, anticipadamente: integrar la corporeidad.
- ✓ Antigua herencia occidental: hay una historia de las ideas pero no una historia del cuerpo, llevarla a cabo implica moverse en esa área incierta donde pensamiento y vida confluyen, conlleva comenzar, tal vez, por estudiar las prácticas a través de los discursos y conjugarla con otras historias. Como dice Michel Feher (1991:12): *“... la historia del cuerpo humano no es tanto la historia de sus representaciones como la narración de sus modos de construcción. Pues la historia de sus representaciones se refiere siempre al cuerpo real considerado una entidad <<sin historia>>.”*

De lo cual se deduce que una tarea ineludible de los maestros de educación física consiste en rastrear cómo nos hemos constituido históricamente en eso que hoy somos, construir y reconstruir la historia de nuestras identidades. Escribir la cultura histórica del cuerpo, de sus juegos, de sus prácticas escolares, de sus sonrisas; para no ser considerado un gremio sin historia, sin identidad.

Tercer imagen: “El cuerpo en la escuela”

Si un alumno reprueba español o matemáticas en la escuela se arma un lío grande, se platica con la maestra, con la directora, con el psicólogo, con el niño o la niña, se llama a junta familiar, se sugieren vigilancias, correcciones, tratamientos, atenciones. Pero, en cambio, si reprueba una materia como educación artística o educación física a quien le reclaman es al maestro porque o no ha sabido enseñar o en algún aspecto de sus métodos de enseñanza está fallando.

Notas marginales sobre: “El cuerpo en la escuela”

- ✓ La escuela actúa sobre el cuerpo ya que es su primer objeto e instrumento técnico más inmediatamente visible. El cuerpo como centro de interés educativo en unas acciones, algunas veces, directas y otras circunstanciales. El cuerpo en la escuela es un tema que en la actualidad ha dejado de pasar desapercibido por teóricos e investigadores, no son pocas las veces que aparece analizado o referido como problema importante, como realidad histórica que se encuentra emparentado a una trama de relaciones de fuerza y relaciones de forma, de poder y de saber. (Ball, 1989; Daniel, 1980).
- ✓ Los estudios del cuerpo en la escuela forman dominios de saber, en el sentido de que son una manera de intervenir sobre los otros, de cuidar el cuerpo en situación, en movimiento, la manera de establecer un régimen sobre las acciones de sujetos específicos. El estudio de las prácticas corporales (las horas de entrada-salida-descanso, los exámenes, las ceremonias) conllevan, a su vez, técnicas específicas y detalladas de enseñanza-aprendizaje, las cuales son usadas para civilizar a las generaciones jóvenes (los ejercicios de orden, las formaciones, las posturas como la escritura).

Cuarta imagen: “La corporeidad como base del aprendizaje en EF”

*En un diálogo entre dos hermanas pequeñas se oye lo siguiente: “... *- Qué es aprender? *- Aprender... es como cuando papi me enseñó a andar en bicicleta. Yo tenía muchas ganas de andar en bicicleta. Entonces... papá me dio una bici... más chica que la de él. Me ayudó a subir. La bici sola se cae, la tienes que sostener andando ...*- A mi me da miedo andar sin rueditas.*- Un poco de miedo da, pero papá sostenía la bici. No se subió a la bicicleta grande y dijo “Así se anda en bici...” No, él se puso a correr a mi lado, siempre sosteniendo la bici... muchos días, y de repente, sin que yo me diera cuenta, soltó la bici y siguió corriendo al lado mío. Entonces yo dije: ¡Ah...! ¡Aprendí! *- Una mujer que escuchaba la escena desde lejos no pudo dejar de mirar la alegría del “aprender” pronunciando que se había trasladado hasta el cuerpo de la más pequeña, y aparecía en el brillo de sus ojos. *- ¡Ah!, aprender es casi tan lindo como jugar...” (Fernández A. 1995)*

Notas marginales sobre: “La corporeidad como base del aprendizaje en EF”

- ✓ Si jugar es serio, aprender puede ser divertido, porque para aprender primero necesitamos tener “ganas”, de hacer las cosas, como la de andar en bicicleta, estar dispuesto a que alguien nos guíe, nos oriente, en un proceso donde vamos

hacer los propios actores del aprendizaje, constructores de autoría; que es aquí probablemente donde está lo esencial del sujeto que aprende: el placer de dominar a la bicicleta-instrumento-lápiz-escritura-conocimiento..., placer de dirigir, de autonomía, de hacer las cosas por uno mismo, <<descubrirlas>>, *que nos caiga el veinte*. Placer de apropiarse de la autoría productiva.

- ✓ Sostener, apoyar, acompañar el aprendizaje, cuidar que el otro cuide de sí mismo, trabajar para que otro supere los límites de su organismo. Enseñar el <<cómo hacer>> a través de ofrecer a los alumnos experiencias vivenciadas, sin importar un modelo o una finalidad utilitaria en específico (el deseo de andar en bicicleta no se hizo presente porque la niña necesitara ir más rápido a comprar el pan, ni porque tuviera que triunfar en una carrera) es una tarea por lograr en educación física. Estamos más acostumbrados a estar al frente, dirigiendo y guiando los aprendizajes, que estar al lado, corriendo junto con los alumnos los riesgos de caer, afrontando la incertidumbre de tropezar, haciéndonos corresponsables del hecho. La responsabilidad compartida exige la adjudicación de culpas inmovilizantes.
- ✓ La corporeidad no tiene una relación contingente o exterior con la existencia, pues mi cuerpo está siempre presente de forma inmediata en la experiencia:
 - a) El cuerpo no es un objeto o un instrumento, más bien, **yo soy mi cuerpo**, lo que constituye mi sensación primordial de posesión y control. Percibo y experimento las potenciales acciones sobre mi cuerpo como mío por medio de mi íntimo y concreto control sobre él.
 - b) **Mi cuerpo es yo y me expresa a mí**. En todo caso, mi cuerpo es sobre lo que puedo ejercer una autoridad cercana e inmediata, el punto de partida de reflexiones sobre existencia y posesión, sobre libre albedrío y responsabilidad como acciones intencionales de mi propio proyecto de vida.
 - c) Mi experiencia vivida en el mundo se da siempre a partir del punto de vista de mi cuerpo, al ver el mundo, yo no estoy consciente de mis ojos, sino únicamente de un campo visual. Mi corporeidad es indicada tanto por los objetos del mundo como por otras corporeidades en situaciones específicas e interacciones concretas, los cuales les señalan mi ubicación, lo que está enfrente, atrás, por debajo o a los lados.
 - d) El **otro** es percibido no como objeto sino como un sujeto con una corporeidad similar y vivida como significativa para cada uno. El cuerpo nunca es tan sólo un objeto físico, sino en todo momento una corporificación de la conciencia.
- ✓ Los estudios sobre la integración de la corporeidad, como base de aprendizaje en educación física son el cuerpo del hombre y el movimiento, utilizados con conciencia y control: darse cuenta de lo que hacemos y dar cuenta de cómo lo hacemos, saber lo que podemos lograr y lo que no, reconocer nuestras posibilidades y nuestras limitaciones. En tal sentido, tiene la responsabilidad directa e ineludible de humanizar lo humano a través de un ejercicio del gozo pedagógico, educativo, sobre el cuerpo. Un trabajo sobre sus acciones, sus

sensaciones, sus emociones, sus deseos, sus violencias, de una manera inteligente y con un sentido social. Los estudios sobre la integración de la corporeidad representan la posibilidad de mantener unidos *logos* y *físis*, cuerpo y razón. Una educación física, del cuerpo, sino con un <<carácter total>> del hombre, cuando menos sí con un carácter integral y congruente para cada realidad social. En ese sentido toda práctica corporal, física, gimnástica, lúdica, de movimiento pues, es una práctica que encierra detrás de sí una idea de hombre y de sociedad que juzgamos educativamente correcta, justa para uno y en consecuencia para todos. La educación física, como intervención educativa, que pretende el equilibrio entre la acción del hombre particular y los imperativos culturales que regulan su hacer en el mundo, tiene que integrar los dualismos y conciliar cosas como que el individualismo no exterminar las estructuras sociales y, que la colectividad no devore al hombre individual. El reto está ahí, queda saber quién se hará cargo de él.

- ✓ Siguiendo a dos clásicos de la educación física, José María Cagigal y al Dr. Ommo Grupe, podemos partir, a nivel de reflexión, que ella es una disciplina humanista, en el sentido que se dirige a una realidad unitaria antropológica llamada hombre ya que él es el sujeto receptor de la acción “educación física”. Formulación teórica bastante ambigua e imprecisa ya que uno podría preguntarse cuál es la esencia del hombre, y al no existir una respuesta absoluta se abren todo tipo de puertas a la causalidad y a una adaptación a crítica a modelos pedagógicos inconsistentes. Por lo tanto, el objeto de estudio de la educación física es problemático, ya que no está centrado en un proyecto único de hombre. Es una práctica de intervención que tiene que aprender a moverse en una diversidad de movimientos corporales, de prácticas, de conductas, de desarrollo de contenidos y de finalidades culturales dispares. En consecuencia, la didáctica de la educación física no tiene un *fundamento*, una esencia, una verdad única, sino un conjunto de verdades locales, plurales, que sirven en unos contextos culturales históricos y no en otros. Lo cual se reflejó en una serie de prácticas dispares como las siguientes:
 - a) El diseño y aplicación de baterías de evaluación de las capacidades físicas que buscaba homogeneizar y estandarizar sin tener en cuenta las diferencias de los alumnos.
 - b) En su mayoría, la base de las programaciones en educación física son los juegos competitivos en contra de los juegos cooperativos (Velázquez Callado, 2004).
 - c) El concurso de la clase modelo, la clase ideal, que por ser eso, ideal, sucedía como un evento extraordinario de planeación de las actividades, ignorando la participación cotidiana del grueso de los alumnos, inscribiendo la realidad de la clase de educación física en espacios descontextualizados, asépticos, higienizados de los conflictos institucionales, enfocándose, en el mejor de los casos, en un solo grupo.
 - d) La relacionada con ciertas prácticas docentes donde impera la improvisación: *“Hoy es lunes, qué material se tiene... bueno hoy se trabajará con cuerdas... y lo que sucede es que se dan las cinco o diez clase de ese día con el mismo patrón de*

movimientos, haciendo adaptaciones en intensidad y duración de las actividades, según del grupo que se tratase”.

El resultado es obvio, los contenidos de la educación física quedan desvinculados de las otras materias, la enseñanza-aprendizaje no tiene una secuencia lógica en lo que se refiere a la planeación anual, se pasa de un contenido a otro, lo cual permite, por decir lo menos, simular demasiado.

Propuestas

- ✓ Para superar relativismos, dualismos e incertidumbres quisiéramos remitirnos a la *“Declaración Mundial sobre educación para todos. Satisfacer las necesidades básica de aprendizaje”*, llevada a cabo en Jomtiem, Tailandia, en el año 1990, en donde se resuelve por una educación para todos por medio de satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje, las cuales son definidas como: conocimientos, capacidades, actitudes y valores necesarios para que las personas sobrevivan, mejoren su calidad de vida y sigan aprendiendo. En nuestro caso, una educación física para todos significa una práctica incluyente, que atienda la pluralidad de posibilidades corporales y que respete tanto la diversidad de expresiones como de conductas motrices expresadas en contenidos de aprendizaje que no uniformen (que todos hagan lo mismo, de igual forma, la forma ideal que marcan los campeones, en el momento y el lugar que se les indica), que no busquen la marca y el rendimiento, sino ofertar el mayor número de participaciones dinámicas: que las actividades sean divertidas para todos, que todos experimenten un sentimiento de victoria, que no se excluya a nadie por falta de habilidad, que se aprenda a aceptar, compartir y confiar en los demás.
- ✓ En lo que respecta a las necesidades básicas de aprendizaje, es un concepto a ser incorporado en educación física ya que constituye una orientación importante para la formulación de políticas educativas; dado su carácter objetivo y articulador; pues orienta en saber qué y cómo enseñar las prácticas corporales de una manera que **vincule y complemente los contenido intelectuales de la educación básica** al avanzar en la definición de los instrumentos y los contenidos del aprendizaje de una forma inusualmente precisa, considerando la diversidad.
- ✓ Considerar la diversidad de los contextos y la multiculturalidad de las posibilidades corporales de los alumnos es una tarea que hoy se le plantea a la profesionalización de los docentes en educación física. Uno de esos instrumentos de precisión para enseñar los contenidos básicos que debe aprender un niño o adolescente en edades escolares es llamado Unidades Básicas de Programación. Jordi Díaz Lucea (2002) dice que:

“... constituyen la concreción máxima de la programación escolar. En ellas se conjugan, e interactúan, todos los elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje. De alguna manera, representa la herramienta más útil para el profesor en su tarea diaria con los alumnos”.

Esta herramienta es utilizada para la etapa de primaria como de secundaria, para referirse a una parte concreta de un período educativo, generalmente variable, en el

que se desarrollan y trabajan objetivos y contenidos que tienen unas características comunes. En la construcción de una unidad básica de aprendizaje se deben tener en cuenta los siguientes aspectos:

- ♣ Definición del contexto, debe ser construida a partir de la situación concreta del centro, de sus recursos, de la organización de los equipos de profesores.
- ♣ Forma parte de una definición curricular. Su presencia se justifica en función de objetivos educativos generales, de etapa, de ciclo, de área y los específicos de propia unidad.
- ♣ Planificación: Va dirigida a los alumnos de un curso, de un nivel concreto, de un ciclo educativo; tiene fijados los límites temporales, tanto de dedicación como de duración; precisa de unos recursos didácticos que estén al alcance de los profesores y de los alumnos.
- ♣ Desarrollo: Los contenidos concretos de tipo conceptual, procedimental y actitudinal habrán de ser seleccionados con apego a los principios de secuenciación y evaluación de los objetivos, de los contenidos y del desarrollo del proceso.
- ♣ No existe un esquema determinado para su elaboración. Cada profesor puede optar por elaborarlas a partir de sus necesidades y circunstancias.

Conclusiones

- ✓ Decía Albert Camus (1989) que en la carrera por la vida el cuerpo nos lleva la delantera. El problema de la experiencia del cuerpo es el problema de la corporeidad. Seguramente porque el cuerpo es nuestro primer y permanente contacto con el mundo, lo que configura nuestra contingencia, de tal manera que encontrarle sentido a la vida es la pregunta más apremiante de la existencia, pues ante la desesperanza y el dolor que nos produce saber que la enfermedad, la vejez y la muerte son tres verdades aplastante que no terminamos de comprender, de hacerlas concientes, pero cuando descubrimos lo absurdo y lo trágico de ellas nos vemos tentados a escribir un manual de la felicidad, una especie de antídoto compuesto de salud, juventud y gozo. La solución que se ha encontrado no proviene de los alquimistas sino, cosa curiosa y paradójica, de algunos filósofos, médicos, trainings y educadores que han descubierto que la respuesta está relacionada con el cuerpo: valorarlo, cuidarlo, ejercitarlo...
- ✓ La corporeidad es trabajar el cuerpo en movimiento, objeto de conocimiento de la EF, bajo la óptica del sujeto: no bajo una mecánica acartonada de la fórmula capitalista de la utilidad, el rendimiento y la ganancia; en cambio, la propuesta es mucho más simple y más sencilla mediante una actitud gratuita de participación de las diferencias e integración de todos y cada uno de los alumnos en las acciones motrices.
- ✓ La corporeidad es la base del aprendizaje en EF porque lo mismo trabaja con técnicas específicas y cerradas del deporte (principio de realidad), lo que nos permite movernos en pequeños archipiélagos de certeza en medio de grandes océanos de incertidumbre (Morín, 1999), representados por la participación en la acción del juego (principio del placer) el cual es de origen: pasión, alegría, chanza,

esperar lo inesperado, movilizar el cuerpo no en partes sino en su globalidad, en su totalidad.

- ✓ La corporeidad es esperar la clase de educación física para hacer muchas cosas sin un aparente sentido y que son divertidas pero también, en otro sentido y con otro enfoque, para aprender pocas cosas de manera específica, concreta y a profundidad: lanzar, atrapar, correr, saltar, etcétera.
- ✓ Una definición de la corporeidad pasa por tratar de conciliar las aporías de los extremos. Conjugan las mejores tradiciones de lo cualitativo y de lo cuantitativo que puede tener la EF. Entre los resultados y el proceso, entre lo que se le demanda y lo que puede ofertar, entre las tradiciones culturales de los enfoques de la EF en los espacios cerrados de las escuelas y los cambios sociales de la actividad física de los deportes alternativos y los nuevos juegos electrónicos la materia tiene que encontrar un punto que concilie las rupturas con los orígenes que le aseguraron identidad (Brach y Crisorio, 2003), hoy en crisis.

Bibliografía

- Aristóteles (1992), *Metafísica*. México, Porrúa, Colección. "Sepan cuantos..." N. 120.
- Ball, S. J. (1998), *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*, España, Piados.
- Benítez, L./Robles, J. A. (Compiladores) (1993), *El problema de la relación mente-cuerpo*. México, UNAM.
- Brhom, Jean-Marie, Pierre Bordieu, et. al., (1978), *Materiales de sociología del deporte*, España, La Piqueta.
- Cagigal, J. M. (1979), *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires, Kapeluz.
- Camus, A. (1989), *El mito de Sísifo*, México, Alianza.
- Cioran. E. M. (1997), "En el cementerio de las definiciones", en *Breviario de podredumbre. Una tormenta de lucidez*. España, Suma de letras.
- Daniel, D. (1980), *El cuerpo enseñado*, Barcelo, Paidos, (Biblioteca de técnicas y lenguajes corporales).
- Díaz Barriga, A. (1997), "Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia", en *Didáctica y curriculum*. México, Piados.
- Díaz Lucena, J. (2002), *El currículo de la educación física en la reforma educativa*, Zaragoza, INDE.
- Feher, M. et. al. (1991), *Fragmentos para una historia del cuerpo humano*, Madrid, Taurus.
- Fernández, A. (1995), *Aprender es casi tan lindo como jugar*, en *Revista de la escuela y del maestro*. México, Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano, Año II, Julio-Agosto, No. 6.
- (1992), "El lugar del conocimiento y el saber en la corporeidad atrapada", en *La sexualidad atrapada de la señorita maestra. Una lectura*

- psicopedagógica del ser mujer, la corporeidad y el aprendizaje. Buenos Aires, Nueva Visión.
- Foucault, M. (1999), Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión, México, Siglo XXI.
- Goleman, D. (1996), La inteligencia emocional, Buenos Aires, Vergara.
- Grasso, A. (2001), El aprendizaje no resultado de la educación física. La corporeidad. Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Namo de Mello, G. (1998), Nuevas propuestas para la gestión educativa, México, SEP, (Biblioteca del Normalista).
- Max van Manen, (1998), el tacto en la enseñanza. El significado de la sensibilidad pedagógica, Barcelona, Paidós.
- Ommo Grupe, (1976), Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física, Madrid, Instituto Nacional de Educación Física.
- Ortega y Gasset, J. (1995), ¿Qué es la filosofía? Madrid, Espasa-Calpe.
- Perrenoud, P. (2004), Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica. Barcelona, Graó.
- Platón, (1992), Diálogos, México, Porrúa, (Colección sepan cuantos... No. 13).
- Sales Blasco, J. (2002), La evaluación de la educación física en primaria. Una propuesta práctica para evaluar al alumnado. Barcelona, INDE.
- Schön, D. (1987), El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan, Barcelona, Paidós, (Temas de educación).
- Torres, Rosa María (1997). Cumbre internacional sobre educación. Profesionalización docente. México: Confederación de Educadores Americanos-UNESCO [Cuaderno de trabajo 8].
- Turner, B. (1989), El cuerpo y la sociedad, Exploraciones en teoría social. México, FCE.
- Velázquez Callado, C. (2004), Las actividades físicas cooperativas. Una propuesta para la formación en valores de la educación física en las escuelas de educación básica. México, SEP.