

# DEPORTE Y DUALISMO: SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

**Dra. Inma Canales Lacruz**  
**Dra. Ana Rey Cao**  
*Universidad de Vigo*

**RESUMEN:** El sentido de este artículo se centra en la reflexión que merecen las consecuencias y repercusiones de la educación física elitista caracterizada por la eficacia motriz y cómo esta perspectiva educativa se fundamenta en conceptos y términos que determinan su filosofía de acción. De ahí, que resulte relevante establecer una revisión conceptual sobre la dicotomía cuerpo-corporeidad y movimiento-motricidad, y cómo, dependiendo de la asunción de uno u otro término, condiciona su perspectiva científica, y por lo tanto, su intervención educativa.

**PALABRAS CLAVE:** Deporte. Dualismo. Educación física. Cuerpo. Motricidad.

## SPORT AND DUALIMS: INFLUENCE IN THE SCHOOL'S PHYSICAL EDUCATION

**ABSTRACT:** The meaning of this article is based on the reflection that deserve the consequences and the repercussions from the physical elitist education. This education is characterized by the motive efficiency and also how this educational perspective is based on concepts and terms which are the ones that determine its philosophy of action. That is why it is so important to establish a conceptual review about the dichotomy between body-corporeidad and movement-motricidad. And so that, depending on the assumption of one or another of these terms, its scientific perspective will be determined and therefore its educational intervention too.

**KEY WORDS:** Sport. Dualims. Physical education. Body. Motor behaviour

## 1. EL ELITISMO MOTOR EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

La situación actual de la educación física se caracteriza por el predominio de contenidos que desarrollan la eficacia motriz. En este sentido, es revelador constatar que el proceso deportivizador<sup>1</sup> ha fagocitado el amplio abanico de las técnicas corporales, produciendo de esta forma, un absoluto dominio de los deportes sobre el resto de contenidos de la educación física escolar.

Ante la polisemia del término deporte, consideramos necesario precisar que esta reflexión sitúa el fenómeno deportivo en la teoría del proceso civilizador elaborada por Norbert Elias<sup>2</sup> en su obra *El proceso de la civilización*. Este fenómeno producto de la modernidad comparte los valores del sistema capitalista<sup>3</sup>, entre los que interesa destacar la secularización, la igualdad, la especialización, la racionalización, la burocratización, la cuantificación y el récord<sup>4</sup>.

Es decir, este planteamiento conceptual acota el término deporte a las actividades físicas regladas, competitivas y con un referente institucional –federaciones–, tales como el fútbol, el tenis, el atletismo, el remo, etc. Otras, como el senderismo, el yoga, los paseos, la eutonía, juegos como el marro o las cuatro esquinas, no estarían englobadas bajo el término deporte, sino que, serían otras manifestaciones expresivas de la motricidad<sup>5</sup>.

La actual educación física escolar está drenada por el fenómeno deportivo según la acotación del término expuesta en el párrafo anterior y por lo tanto, se caracteriza por el “elitismo motriz”<sup>6</sup>, convirtiendo a las sesiones prácticas en un escenario de frustraciones y de asunciones de incapacidad.

A pesar de los esfuerzos de los profesionales de la educación física escolar por otorgarle prestigio y un mayor papel educativo, la educación física escolar fundamentada en la eficacia motriz supone un reduccionismo para su potencial educativo. Por ejemplo, el mismo Ignacio Barbero<sup>7</sup> confirma la confu-

---

1 Lagardera Otero, Francisco: *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte en Cataluña* [Tesis doctoral]. Barcelona, Universidad de Barcelona, 1990. El objeto de estudio de esta tesis consiste en aplicar un modelo sistémico al deporte, desprendiéndose de su aplicación, que el sistema deportivo posee la misma estructura que el sistema capitalista.

2 Elias, Norbert. *El proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988.

3 Bhrom, J. M. *Sociología política del deporte*. México, Fondo Cultura Económica, 1982. Este autor considera al deporte como producto del capitalismo, que al ser poseedor de sus mismos cimientos va a ser aceptado e integrado por el total de la población.

4 Guttman citado por Renson, R. “Deporte para todos. Nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento” en *Actas del VII Congreso Mundial del Deporte para Todos*. Barcelona, 1998, pp. 2.

5 El concepto de *manifestaciones expresivas de la motricidad* se desarrolla con mayor extensión en el artículo de Ana Rey e Inma Canales “Discurso Epistémico para una Ciencia de la Motricidad”, publicado en la revista *Cinta de Moebio* 28 (2007), accesible en <http://www.moebio.uchile.cl/>

6 Barbero, José Ignacio. “Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio”. *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 28.

7 Op. cit., 1996.

sión que se establece entre científicidad de la educación física con metodología cuantitativa, provocando una educación física escolar basada en tests y baremos. Parece ser que, la tónica general de la cultura profesional es someter al alumnado a múltiples medidas para así, proporcionar relevancia y rigor científico<sup>8</sup> a la disciplina.

## 2. EL CONCEPTO MECANICISTA DE CUERPO Y SU INFLUENCIA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Desde el dualismo platónico de alma-cuerpo y posteriormente con el dualismo cartesiano de Descartes, la cultura occidental se ha vertebrado en una conceptualización dualista, diluyendo concepciones monistas que pudieran aportar una visión holística del ser humano. El paradigma cartesiano comparó el cuerpo con una máquina y, de igual forma estudió el movimiento analíticamente reduciéndolo a sus coordenadas físicas de espacio y tiempo.

Por todo ello, la educación física aborda el cuerpo de forma mecanicista<sup>9</sup> atribuyéndole unos registros de resultados óptimos relacionados con la eficacia<sup>10</sup> y el resultado.

El dualismo cartesiano está presente en el pensamiento de la sociedad, y por lo tanto, también está presente en el alumnado que cursa los estudios de educación física. Para constatar este hecho una de las autoras del presente artículo realizó una pequeña experiencia que consistió en un breve cuestionario que fue contestado a principio del curso académico por el alumnado de primero de la Diplomatura de maestro de educación física de la Facultad de Educación de la Universidad de Zaragoza. Dicho cuestionario incluía un apartado en el que debían definir el concepto de cuerpo. Se detallan las más significativas:

- a) “concepto material del hombre donde reside el alma”,
- b) “conjunto de órganos, músculos y huesos dirigidos por el cerebro”,
- c) “parte física del ser humano”,
- d) “cárcel del alma”.

De los setenta alumnos/as que contestaron al breve cuestionario la gran mayoría tenía una concepción dualista de cuerpo, resultando una minoría los que

8 La obra de Carlo Cipolla (1991), *Allegra ma non troppo*, denuncia sarcásticamente las tendencias pseudocientíficas de sucedáneos intelectuales que buscan El Dorado de las Ciencias Sociales aplicando metodologías cuantitativas a hechos sociales difícilmente medibles.

9 Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. “Motricidad... ¿Quién eres?”. *Apuntes. Educación Física y Deportes*, 59 (2000), pp. 91-98.

10 Pérez-Samaniego, V.; Sánchez Gómez, R. “Las concepciones del cuerpo y su influencia en el currículum de la Educación Física”. *Revista digital Lecturas Educación Física y Deportes*, 33 (2001), pp. 1-6.

intentaban aproximarse a una definición monista: “es el medio por el que el hombre siente y se expresa”; “es el medio por el que nos comunicamos”<sup>11</sup>.

Así pues, resulta evidente la existencia visible del dualismo cartesiano de cuerpo y su inevitable consecuencia en la concepción de una educación física mecanicista fundamentada ésta, en el elitismo y la eficacia motriz; aspectos disgregadores que reducen las notables posibilidades educativas de esta disciplina pedagógica.

### 3. LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR ELITISTA Y MECANICISTA

Retomando las ideas del primer y segundo epígrafe, el presente de la educación física escolar se caracteriza por el sesgo elitista del deporte moderno y por el dualismo de la conceptualización occidental del cuerpo.

La educación física escolar como disciplina institucional nutre su currículum de ambos constructos culturales; el fenómeno deportivo condiciona en gran medida la fuente sociológica del currículum de la educación física, y el dualismo conceptual articula la fuente epistemológica. Ambas influencias operan, como veremos posteriormente, activamente en la fuente pedagógica del currículum de educación física.

Ilustrar la influencia sociológica del deporte en la educación física escolar es tan simple como mencionar la explícita presencia de los deportes en los contenidos del currículum. Por ejemplo en la ESO, existen tres grandes bloques de contenidos: Condición física; Habilidades específicas y Ritmo y expresión. El bloque de Habilidades específicas se divide a su vez en Juegos y deportes –en segundo ciclo en vez de Juegos y deportes se denomina Habilidades deportivas– y en Habilidades específicas en el Medio Natural. Los contenidos en los cuatro cursos de la ESO se relacionan con los aspectos técnicos-tácticos, reglamentarios y estrategias de ataque-defensa, es decir, aspectos básicos y específicos de los deportes. Esta especificidad en la técnica deportiva reflejada en los contenidos es argumentada en la introducción del currículum al referirse al “dominio” de los deportes, es decir que, el alumnado debe mostrar soltura en los fundamentos básicos de las actividades deportivas.

Esta concreción del deporte en los contenidos contrasta con la vaguedad de otras manifestaciones expresivas de la motricidad, que si bien pueden estar presentes en el currículum su desarrollo cuenta con menor grado de especificad.

Algunas investigaciones refuerzan la hipótesis de que la educación física escolar es feudo del fenómeno deportivo, y en consecuencia, refuerza los hábitos deportivos –entendiéndolo por deporte actividades regladas, institucionalizadas y competitivas– del alum-

---

11 Los testimonios escritos del alumnado fueron objeto de análisis de contenido, en los cuales, para determinar que una reseña era dualista tenía que cumplir los siguientes requisitos: a) referencias a dos substancias diferentes; b) mención específica a términos que se puedan relacionar con el dualismo materia-espíritu.

nado<sup>12</sup>. Un reciente artículo constata este hecho a partir de las opiniones de alumnos y alumnas de educación física en una edad comprendida entre los 10 a 17 años<sup>13</sup>. Más específicamente, algunos de los resultados expuestos en este artículo, hacen referencia a que un 32,4 % de los alumnos y alumnas analizados no desea que la educación física aumente su franja horaria en la semana, y que este porcentaje coincide con aquellos que no suelen practicar ningún tipo de actividad física fuera del horario escolar. Por otra parte, hay un elevado porcentaje de chicas de educación secundaria “que considera importante, para realizar actividades físicas a lo largo de la vida, que se le enseñe a realizar otro tipo de actividades físicas distintas a los deportes tradicionales<sup>14</sup>”<sup>15</sup>.

No es casual por tanto, como señala Ignacio Barbero<sup>16</sup> que la elección de las diplomaturas y licenciaturas de educación física por parte del alumnado esté estrechamente relacionada con las vivencias de eficacia motriz hegemónicas de las actividades físicas deportivizadas. No es descabellado pensar que la concepción del alumnado universitario sobre la educación física esté relacionada con la condición física más que con el desarrollo de las posibilidades motrices<sup>17</sup>.

Con respecto a la influencia epistemológica también el dualismo es una constante en la articulación taxonómica y semántica del currículum de educación física correspondiente al desarrollo de la LOGSE<sup>18</sup>. Por ejemplo, en la ESO se distinguen tres grandes bloques de contenidos cuyo criterio aparente de organización es la distinción entre res extensa –que podría corresponder a los bloques de Condición física y salud y de Habilidades Específicas– frente a res cogitans –que se correspondería con el bloque de Valores, actitudes y normas–.

Vistas las fuentes sociológicas –fenómeno deportivo– y las epistemológicas –dualismo cartesiano– nos detenemos a esbozar los meandros que configuran en la fuente pedagógica de la educación física escolar.

La racionalidad técnica<sup>19</sup> de la educación física escolar parece ser la heredera de las fuentes curriculares que acabamos de citar:

- 12 Torre, E. La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias. [Tesis doctoral]. Granada, Universidad de Granada, 1998.
- 13 Varios “¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física?”. *Revista Tandem*. Didáctica de la Educación Física, 23 (2007), pp., 68-85.
- 14 El término deporte tradicional aquí expuesto coincide con la conceptualización de deporte desarrollada en este artículo y expuesta en las primeras páginas.
- 15 Varios “¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física?”. *Revista Tandem*. Didáctica de la Educación Física, 23 (2007), pp., 83.
- 16 Op. cit., 1996.
- 17 Canales Lacruz, Inma. *Consecuencias pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [tesis doctoral]. Lleida, Universidad de Lleida, 2006. Se puede consultar en <http://www.tesisexnarxa.net>. De hecho, resulta una constante las numerosas decepciones por parte del alumnado universitario de educación física cuando descubren que los planes de estudio de la carrera elegida no se corresponden con las expectativas de rendimiento deportivo.
- 18 En el momento de la realización del artículo resulta inminente la aplicación del nuevo currículum de la LOE.
- 19 López Pastor, Víctor; Monjas Aguado, Roberto; Pérez Brunicardi, Darío. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde, 2003.

*“Estos planteamientos se corresponden con la investigación educativa típicamente positivista, basada en la psicología conductista, y caracterizada por la idea de operativización, objetivación, medida y cuantificación de las conductas; así como la noción de sistema de variables y de relación causa-efecto, y la uniformidad de lo que ocurre en el aula. Esto es, se concibe la educación como un proceso de modificación de los patrones de conducta de las personas, y la enseñanza y el aprendizaje como procesos posibles de ser reducidos a hechos y comportamientos observables, cuantificables y acumulables, con el fin de generalizarlos a otros entornos e individuos”<sup>20</sup>.*

Esta racionalidad técnica se manifiesta en la didáctica de la educación física. Sin ánimo de entrar en debates polémicos sobre la pertinencia de ciertos términos didácticos, utilizamos en sentido amplio el concepto de estrategia didáctica, entendido como el manejo de los medios o métodos en orden a lograr un objetivo<sup>21</sup>. La estrategia instructiva<sup>22</sup> tiene como objetivo inculcar determinados patrones de conducta, y para ello, utiliza conjuntamente los métodos de enseñanza directivos –lo que algunos autores denominan estilo de mando directo y asignación de tareas– y las tareas definidas.

Esta estrategia es la que más se adecua a la racionalidad técnica, al constituir el ambiente ideal para la transmisión de un modelo técnico ideal y la obtención del resultado homogéneo en el menor tiempo posible. Es la estrategia idónea para la creación de “el cuerpo” y “el movimiento” que viene determinado desde fuera, desde lo arbitrado como norma de la racionalidad y la eficiencia moderna.

Este tratamiento racionalista técnico del cuerpo y el movimiento, contextualizado en unas situaciones que buscan la eficacia en referencia a unos modelos pre-establecidos –ora modelos de funcionalidad deportiva, ora patrones de habilidad físico-condicional–, se circunscribe a una experiencia del cuerpo altamente codificada, normativizada y operativizada. La educación física escolar parece ser la hora de un cuerpo que sólo se manifiesta cuando se le sitúa en referencia a un modelo ideal.

Parece olvidarse que el cuerpo es condición existencial del ser humano, manifestándose en todas las acciones que emprendemos en nuestra vida, independientemente de que tengan un componente de operatividad motriz. Es decir que, el profesorado de educación física parece obviar que el aprendizaje establecido a partir de sus clases de balonmano, de relajación o de malabares, pueda trascender y extrapolarse a otras experiencias cotidianas de sus propios alumnos y alumnas ajenas al contexto de la educación física y del deporte.

Esta preocupación es motivo de reflexión de otros autores, entre los que se encuentra Ignacio Barbero<sup>23</sup> que dice:

20 Op. cit., p. 47.

21 Martín Molero, Francisca. *El método: su teoría y su práctica*. Madrid, Dykinson, 1993, pp. 51.

22 Galera, Antonio. *Manual de didáctica de la educación física I*. Una perspectiva constructivista moderada. Funciones de impartición. Barcelona, Paidós, 2001.

23 Barbero, José Ignacio. “La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital <cuerpo> en educación física”. *Revista iberoamericana de educación*, 39 (2005), pp. 30.

*“El profesor de educación física no debe entender ni comprometerse únicamente con el tratamiento del cuerpo en las horas específicas destinadas a enseñar su materia, sino que, en cuanto docente que participa de un proyecto común con los de las otras disciplinas, debe ser capaz de decir algo a propósito del papel del cuerpo en los demás momentos pedagógicos”.*

Otros autores ajenos a la educación física comparten esta misma opinión en cuanto a la relevante incidencia que poseen los aspectos que rodean a la corporalidad. Como señalan García Carrasco y García del Dujo<sup>24</sup> la ruptura cartesianoide entre realidad pensante y realidad biológica, ha hecho que los procesos educacionales se entendiesen como acontecimientos del espíritu, olvidando la unidad psicósomática y manteniendo

“alejadas de la preocupación pedagógica cuestiones como el papel de los escenarios de acción en los procesos de formación, el lugar de la emoción en los procesos de coordinación de la acción, el autorreconocimiento del hombre en el ecosistema frente a la idea tradicional de la liberación ecológica y de la concepción del hombre como rey de la creación..., al tiempo que se dificulta considerablemente la tarea de buscar un espacio en la formación para la cultura sanitaria emocional, vial, la educación multicultural, etc.”<sup>25</sup>.

## **4. DEL MOVIMIENTO A LA MOTRICIDAD Y DEL CUERPO A LA CORPOREIDAD**

Desde una perspectiva histórica del pensamiento occidental resulta un punto de inflexión la ya consolidada teoría sistémica de Bertalanffy<sup>26</sup> que aborda la compleja realidad desde la intersección de los sistemas que la componen.

De igual forma, estas concepciones sistémicas han repercutido en el ámbito de la educación física escolar y, el epistemólogo portugués Manuel Sergio<sup>27</sup> esboza una teoría con un corte integral del ser humano. Su compromiso epistemológico se ubica en la búsqueda de una ciencia que englobe la unidad de la diversidad, proponiendo un objeto de estudio centrado en la motricidad desplazando, por tanto, el popular término de educación física.

Ana Rey y Eugenia Trigo<sup>28</sup> rescataron este planteamiento de Manuel Sergio en cuanto a la consideración de la motricidad humana como objeto de estudio. En su artículo “Motricidad, ¿quién eres?”, intentaron conceptualizar el término de motricidad como el sumatorio del determinismo genético y la intencionalidad, correspondiéndose esta última con

24 Op. cit., p. 22.

25 Op. cit., p. 22.

26 Bertalanffy, L. *Teoría general de sistemas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1976.

27 Sergio Vieira e Cunha, Manuel. *Motricidade Humana. Uma nova ciencia do homem*. Lisboa, Ministerio da Educação e Cultura, 1986.

28 Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. “Motricidad... ¿Quién eres?”. *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59 (2000), pp. 91-98.

la adquisición cultural, por lo que la motricidad humana es resultado también del proceso socializador, atribuyéndole de esta manera, rasgos de creación humana.

A la educación física escolar<sup>29</sup> –en su consideración de fenómeno educativo sistemático–, le interesa como medio la motricidad cultural, autoconsciente, la cual, es propia de la condición humana. Implica al psiquismo como entidad consciente de sí mismo. Este tipo de motricidad –proyectiva, simbólica y volitiva– está encaminada hacia la mejora del ser humano y permite el desarrollo intencional de nuestra corporeidad.

Resultado de esta motricidad cultural nos encontramos con las técnicas corporales, las cuales requieren –presuponen– la doble direccionalidad de la motricidad –centrífuga y centrípeta<sup>30</sup>– y por supuesto, la doble dimensión del ser humano –biológica y cultural–. Algunas de esas técnicas corporales –deportes, juegos, ejercicios físicos, danzas, acrobacias, etc.– son empleadas en la educación física porque son un medio clave de socialización y conocimiento de la cultura propia<sup>31</sup>.

Consecuencia de este posicionamiento de corte integral se establece la reflexión sobre la corporeidad. Y, para ello, es necesario fundamentarse en las teorías existencialistas que sitúan la corporeidad como centro de la existencia. Estas teorías parten de que el sujeto percibe la realidad a través de la experiencia, posibilitada ésta, única y exclusivamente gracias a la existencia corporal. El sujeto para vivir debe proyectarse porque la existencia no viene dada<sup>32</sup>.

La corporeidad deja de ser una cosa en el mundo y se convierte en una plática con el entorno, ya que “no están las cosas por un lado y nosotros por otra”<sup>33</sup>. Esta existencia convierte la corporalidad en una unidad perceptiva, estableciendo nexos de relación con la realidad, y consecuentemente, vinculando al otro en esta interacción<sup>34</sup>.

Por ejemplo, una práctica muy interesante para evidenciar que la identidad es proporcionada por la mirada de los demás consiste en colocar a la mitad de los individuos una pegatina de color verde en la frente, mientras que a la otra mitad se le coloca una pegatina roja. Cuando se está pegando el adhesivo el alumno o alumna permanece con los ojos cerrados, para que así, no pueda saber que color le identifica. El coordinador o coordinadora de la experiencia da la consigna que no se puede

29 En este artículo la educación física es abordada como disciplina educativa y no como disciplina científica, y por lo tanto, desde una racionalidad que la entiende como una didáctica específica dentro de las Ciencias de la Educación. Esta didáctica se caracteriza por la particular metodológica de utilizar como medio la motricidad, y muy especialmente en sus expresiones dinámicas (Rey Cao, 2006). Como señalaba José María Cagigal (1996: 465-466), la educación física tiende a la educación general pero con una especial atención a su dimensión motriz.

30 Se entiende por direccionalidad centrípeta el movimiento concreto –*greifen*– (Merleau-Ponty, 1980), es la motricidad desprovista de intención, la motricidad como objeto. Mientras que, la direccionalidad centrífuga se refiere al movimiento abstracto –*zeigen*– (Merleau-Ponty, 1980), proyectivo, la motricidad provista de intención (Rey y Canales, 2007: 112).

31 Martínez Barreiro, Ángeles. “La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas”. *Papers de Sociología*, 73. (2004), pp. 129.

32 Heidegger, Martin. *El ser y el tiempo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1996.

33 Quesada, J. *Historia de la filosofía*. Barcelona, Ariel, 2003, pp. 376.

34 Merleau-Ponty, Maurice. *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península, 1980.



utilizar la comunicación verbal, aunque sí se puede interaccionar. Normalmente, la respuesta generalizada de los individuos es la de agruparse por colores. Como cada individuo no puede ver su color, debe “confiar” en el mensaje que le proporcionan los demás, indicándole que es uno u otro color. Para complicar dicha experiencia se suele introducir un individuo previamente informado del trabajo a realizar, al cual, se le dan indicaciones para que confunda a algún individuo sobre su identidad cromática. Cuando termina la experiencia, el sujeto confundido tiene serias dudas de cual es el color que lleva pegado en su frente, resultando este hecho, importante para incitar a la reflexión de cómo la identidad personal es transmitida por el reflejo de los demás<sup>35</sup>.

El cuerpo no existe como entidad en sí, sino que existe como manifestación de una existencia. Hegel integra el objeto en el sujeto y viceversa, es decir, la realidad está en la conciencia del sujeto. Por lo tanto, la corporalidad debe ser entendida como un proceso dialéctico con el mundo. El mundo es percibido por el sujeto, y de esta manera, lo hace suyo. Es esta acción la que va a posibilitar la fusión individuo-mundo<sup>36</sup>.

En este sentido, se posibilita que el concepto de cuerpo sobrepase las coordenadas espacio temporales<sup>37</sup>, situándose como inserción de la realidad siendo ésta configurada por la percepción del sujeto. La frase yo soy mi cuerpo<sup>38</sup>, viene a explicar “el cuerpo como dato fenomenológico de la expresión que el hombre hace de sí mismo”<sup>39</sup>.

Así pues, y como veíamos en el epígrafe anterior, el presente de la educación física elitista-mecanicista fundamentada en la racionalidad técnica, parte de un cuerpo ajeno al sujeto, al cual, van dirigidas las actividades. Parece como si las tareas de la educación física no fuesen para el ser, sino que fueran para el físico que ese ser-cuerpo tiene. Dicho con otras palabras, es como entender que las tareas no están dirigidas al alumnado, sino al cuerpo que poseen y que solo se manifiesta y es útil –para estar delgado, para tener resistencia, para tener éxito social, etc.– en los contextos de educación física-deportiva.

## 5. HACIA UNA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR PLURAL

A lo largo de este artículo hemos intentado argumentar cómo la determinación de una conceptualización u otra configura un modo de operar u otro. Es decir, ante acep-

35 Canales Lacruz, Inma. *Consecuencia pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [Tesis doctoral]. Lleida, Universidad de Lleida, 2006.

36 Schwartzmann, F. *Teoría de la expresión*. Barcelona, Universidad de Chile, 1966, pp. 123.

37 Bajo este mismo interés que comprende el cuerpo más allá de sus dimensiones físicas, ampliándolo a una perspectiva simbólica-cultural, Jordi Planella (2004), realiza una tesis hermenéutica sobre la construcción social del cuerpo en las praxis pedagógicas.

38 Coca, Santiago. *Comunicación y creatividad. La expresividad creativa del gesto*. [Tesis doctoral] Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1988, pp. 29; Santiago, Paloma. De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Madrid, Nancea, 1985, pp. 17.

39 Santiago, Paloma. De la expresión corporal a la comunicación interpersonal. Madrid, Nancea, 1985, pp. 16.

ciones dualistas de cuerpo y movimiento se constituye un tipo de educación física escolar mecanicista. De la misma manera que el dominio de la tradición deportiva ha constituido una educación física escolar deportivizada fundamentada en el elitismo motriz.

Sin embargo, si adoptamos las propuestas fenomenológicas expuestas a lo largo del artículo, y sin intención de abordar una labor de estructuración curricular de la educación física escolar, podemos esbozar dos vías de acción para la superación del elitismo y mecanicismo de la educación física escolar.

La primera de ellas consiste en la diversificación de sus contenidos. La técnica corporal entronizada en la educación física escolar es el deporte, y junto a él, discurren todo el universo social en el que se desarrolla –valores, usos y comportamientos que reproducen los pilares del sistema capitalista tales como el progreso, el consumismo, la propaganda política, la competición; la homogeneización, la burocratización, el éxito, etc.–. Ya vimos anteriormente como en los currícula de educación física la técnica corporal del deporte tiene un desarrollo más específico y concreto que el resto de técnicas corporales.

Por lo tanto, parece necesario que ante la progresiva emergencia de otros tipos de valores y actitudes frente al mundo, la oferta de técnicas corporales deba evolucionar de forma paralela a los cambios sociales, siendo evidente el paulatino desinterés por parte de la población de la competición<sup>40</sup> y la homogeneización. Y es precisamente aquí, donde otras técnicas corporales pueden suponer un revulsivo pedagógico cimentado en el reconocimiento de la heterogeneidad de las técnicas corporales, y en consecuencia, de la singularidad motriz resultado de su praxis, y la inexistente competición entre los individuos.

El advenimiento de la postmodernidad ha desencadenado una necesaria diversificación de la cultura de la motricidad, es así como, varios autores intentan conceptualizar las nuevas prácticas corporales: deporte no deportivo<sup>41</sup>; deporte desportivizado<sup>42</sup>, horizonte deportivo marginal<sup>43</sup>. Por ejemplo, Javier Olivera y Alberto Olivera<sup>44</sup>

---

40 A pesar de que las encuestas sobre hábitos deportivos no reflejan un descenso en la práctica deportiva, sino más bien una estabilización de los niveles de práctica, Jaume Cruz (2006) alude a un inquietante descenso de los niveles de práctica deportiva de la población escolar en la ciudad de Barcelona. Este mismo autor en el VIII Congreso de la Asociación Española de Investigación Social Aplicada al Deporte muestra los resultados de una investigación promovida por el propio Ayuntamiento de la ciudad para averiguar las posibles causas de dicho descenso y, entre otras conclusiones, el estudio refleja cómo el carácter competitivo de las actividades deportivas es el aspecto de menor interés para la población femenina que las practica.

41 Dietrich; Heinemann citados por Renson, Roland. "Deporte para todos. Nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento" en *Actas del VII Congreso Mundial del Deporte para Todos*. Barcelona, 1998.

42 Crum citado por Renson, Roland. "Deporte para todos. Nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento" en *Actas del VII Congreso Mundial del Deporte para Todos*. Barcelona, 1998.

43 Mata, David. "Deporte: cultura y contracultura. Un estudio a través del modelo de los horizontes deportivos culturales". *Apunts*, 67 (2002), pp. 6-16.

44 Olivera Beltrán, Javier; Olivera Beltrán, Alberto. "La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo". *Apunts*, 41 (1995), pp. 10-29.

inspirados en la visible demanda social que establece Gilles Lipovestky en su controvertida obra *La era del vacío*<sup>45</sup> aluden a un buen número de prácticas que responden a otros modelos corporales, ajenos al modelo corporal ascético, hedonista y narcisista.

Algunas alternativas que pueden orientar esta diversificación de técnicas corporales dentro del currículum de educación física, pueden proceder entre otras, de la aportación de la praxiología motriz, la cual, permite conocer la lógica interna de las situaciones motrices que configuran el universo de las técnicas corporales. De esta manera, la popular taxonomía de Pierre Parlebas –CAI– permite entender que la mayoría de los deportes están ubicados en dos de los ocho posibles dominios que establece dicha taxonomía –los dominios donde están presentes la colaboración y los adversarios sin incertidumbre–.

En este sentido, el Diseño Curricular del área de educación física en la etapa de Educación primaria de la Comunidad de Aragón está constituido a partir de dicha taxonomía praxiológica<sup>46</sup>. De esta manera, esta propuesta curricular induce al profesorado a elegir tareas más diversificadas, ya que, los deportes quedan incorporados en dos de los seis grandes bloques de contenidos.

Dentro de esta propuesta de diversificación de las técnicas corporales en la educación física escolar, deberían cobrar mayor desarrollo el ámbito de las prácticas expresivas e introyectivas, es decir, y retomando la clasificación de Olivera y Olivera<sup>47</sup>, debería potenciarse los modelos corporales místicos que tienen como referencia ideológica la psicología humanista y una lógica filantrópica y humanitaria.

En este sentido, Patricia Stokoe<sup>48</sup> propone un tipo de planteamiento pedagógico que se fundamenta en el descubrimiento de la motricidad singular de cada individuo, huyendo por lo tanto, de la reproducción mimética de patrones de ejecución. Es decir que, desde este tipo de perspectivas pedagógicas las propuestas motrices se convierten en vehículos de exploración de las posibilidades motrices de los individuos.

La educación física escolar se debería convertir en un medio que posibilite el autoconocimiento de las posibilidades motrices, para ahondar en la propia idiosincrasia que le dirija hacia los propios modelos que reflejen su identidad.

Esta filosofía pedagógica se corresponde con planteamientos didácticos acordes a la racionalidad práctica<sup>49</sup>, en la que una de las finalidades se centra en la búsqueda de “la autonomía, la emancipación y la libertad, como ser humano que vive en una sociedad democrática”<sup>50</sup>.

---

45 Lipovestky, Gilles. *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama, 1990. Este autor dibujó el perfil de una sociedad postmoderna guiada por otro tipo de valores opuestos a los que fundamentan el sistema deportivo, tales como el individualismo, la heterogeneidad y el hedonismo.

46 López Pastor, Víctor; Monjas Aguado, Roberto; Pérez Brunicardi, Darío. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde, 2003, pp. 128.

47 Op. cit.

48 Stokoe, Patricia. *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1988.

49 López Pastor, Víctor; Monjas Aguado, Roberto; Pérez Brunicardi, Darío. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde, 2003.

50 Op. cit., p. 17.

Las estrategias didácticas acordes a esta racionalidad práctica serían las participativas y emancipativas, que se estructuran en torno a métodos de enseñanza individualizados y cognitivos –programas individuales, trabajo por grupos, enseñanza modular, resolución de problemas, descubrimiento guiado y ambientes de aprendizaje– y tareas semidefinidas y no definidas.

Es decir, la educación física escolar caracterizada por la eficacia motriz se fundamenta en la “perfección motriz”, sin embargo, la educación física que se caracteriza en la vivencia de la motricidad aspira desarrollar las capacidades motrices en función de sus posibilidades y necesidades<sup>51</sup>.

Así pues, a partir de este planteamiento plural, la educación física escolar debe ampliar sus concepciones mecanicistas por mor de una motricidad que integre la concepción de corporeidad que se aludía en anteriores epígrafes. Es decir, a la educación física no sólo le tiene que importar el rendimiento de la motricidad de cada individuo, sino, cómo es vivenciada y proyectada<sup>52</sup>.

Con respecto a la segunda vía de acción que aludíamos en párrafos anteriores –la superación del dualismo vigente– este artículo pretende fomentar el uso de una terminología más acorde con la complejidad de los contenidos de la educación física escolar.

A partir de la reflexión detallada en este artículo se pueden extraer dos conclusiones relacionadas con los conceptos de motricidad y corporeidad. Por una parte, se fomenta el concepto de corporeidad, el cual, alude a que el cuerpo es lo que permite al individuo interactuar y manifestarse y, por lo tanto, relacionarse con el mundo. Esta idea concibe un cuerpo que se emociona, que hace y que siente<sup>53</sup>.

Y, por otra parte, derivada de esta concepción corporal, se aborda la motricidad como esa apariencia del ser del que se reflejan todas sus inquietudes y rasgos personales, lo que facilita su proyección en el mundo: “Motricidade entendida como a condição de possibilidade que actualiza o potencial permanente de acção”<sup>54</sup>.

51 La subjetividad abarca más allá del ámbito educativo, y como explican los fundamentos biológicos la dinámica de la vida tiende hacia la heterogeneidad: “Es infinitamente improbable que se encuentren dos organismos de la misma especie en el mismo estado, cualquier que sea el nivel de funcionamiento considerado. De ahí que, junto al concepto de identidad, otro concepto clave de la ontología educacional sea el de diferencia; constituye un principio universal para toda propuesta de formación el hecho de que los sujetos de referencia siempre serán heterogéneos. Todos los hombres son diferentes, aunque se encuentre en similar estado de desarrollo o pertenezca a un mismo nicho ecológico o cultural” (García Carrasco y García del Dujo, 2001: 112).

52 Sebastiani, Enric María. “Educación física: algo más que enseñar a chutar un balón”. En Pujadas, Xavier y otros (Comps.) *Culturas deportivas y valores sociales*. Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L., 2006.

53 Duch, Lluís; Mèlich, Joan-Carles. *Escenarios de la corporeidad. Antropología de la vida cotidiana 2/1*. Madrid, Trotta, 2005.

54 “Motricidade entendida como la condición de posibilidad que actualiza el potencial permanente de la acción”. [A.T.] Sergio Oliveira e Cunha, Manuel. *Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa, Edições FMH, 1996, pp. 168.

Estas concepciones superan acepciones tales como cuerpo y movimiento substancial, e incluso apuntan la necesidad de reflexionar sobre la pertinencia de la denominación de educación física, en la búsqueda de un término más respetuoso con la complejidad sistémica del ser en su existencia corporal. Esta discusión ya ha sido motivo de reflexión por parte de algunos autores, y como menciona José Luis Pastor Pradillo:

*“Todavía en 1966 se proponían nuevas denominaciones que, como la Fisiagogía, ya indicaban la inminente decadencia del término Educación Física. Pero no sería esta ni la más exitosa ni la última propuesta. A partir de la década de los años setenta se ofertan nuevas fórmulas terminológicas para aludir a una ciencia y a una actividad profesional que ya parece haberse diferenciado substancialmente de la antigua educación física”<sup>55</sup>.*

También serían motivo de reflexión y de renovación de búsqueda conceptual los términos y asociaciones dualistas que articulan el currículum de educación física tales como expresión corporal, ritmo y expresión o condición física y salud.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBERO, JOSÉ IGNACIO. “Cultura profesional y currículo (oculto) en educación física. Reflexiones sobre las (im)posibilidades del cambio”. *Revista de Educación*, 311 (1996), pp. 13-49.
- BARBERO, JOSÉ IGNACIO: “La escolarización del cuerpo: reflexiones en torno a la levedad de los valores del capital <cuerpo> en educación física”. *Revista iberoamericana de educación*, 39 (2005), pp. 25-51.
- BERTALANFFY, L.: *Teoría general de sistemas*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1976.
- BHROM, J. M.: *Sociología política del deporte*. México, Fondo Cultura Económica, 1982.
- CAGIGAL, JOSÉ MARÍA: “Deporte, pulso de nuestro tiempo” en *Obras Selectas, Volumen II*. Cádiz, Comité Olímpico Español, Ente de Promoción Deportiva “José María Cagigal”, Asociación Española de Deporte para Todos, 1996.
- CANALES LACRUZ, INMA: *Consecuencia pedagógicas de la mirada y el tacto en la expresión corporal* [Tesis doctoral]. Lleida, Universidad de Lleida, 2006. Disponible en línea ><http://tesisenxarxa.net>.
- CIPOLLA, CARLO: *Allegro ma non troppo*. Barcelona, Crítica, 1991.
- COCA, SANTIAGO: *Comunicación y creatividad. La expresividad creativa del gesto*. [Tesis doctoral] Madrid, Universidad Complutense de Madrid, 1988.
- CRUZ, JAUME: “*Culturas deportivas y valores en la educación física y el deporte*”. En Pujadas, Xavier y otros (Comps.) *Culturas deportivas y valores sociales*. Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L., 2006.
- DUCH, LLUÍS; MÈLICH, JOAN-CARLES: *Escenarios de la corporeidad*. Antropología de la vida cotidiana 2/1. Madrid, Trotta, 2005.
- ELIAS, NORBERT: *El proceso de la civilización*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1988.
- GALERA, ANTONIO: *Manual de didáctica de la educación física I. Una perspectiva constructivista moderada*. Funciones de impartición. Barcelona, Paidós, 2001.

<sup>55</sup> Pastor Pradillo, José Luis. “¿Quo vadis gimnástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión?”. *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 1 (2004), pp. 19.

- GARCÍA CARRASCO, JOAQUÍN; GARCÍA DEL DUJO, ÁNGEL: *Teoría de la educación*. Tomo II. Salamanca, Universidad de Salamanca, 2001.
- HEIDEGGER, MARTIN: *El ser y el tiempo*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1996.
- LAGARDERA, FRANCISCO: *Una interpretación de la cultura deportiva en torno a los orígenes del deporte contemporáneo en Cataluña*. [Tesis doctoral] Barcelona, Universidad de Barcelona, 1990.
- LIPOVESTKY, GILLES: *La era del vacío*. Barcelona, Anagrama, 1990.
- LÓPEZ PASTOR, VÍCTOR; MONJAS AGUADO, ROBERTO; PÉREZ BRUNICARDI, DARIÓ: *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar*. Barcelona, Inde, 2003.
- MATA, DAVID: "Deporte: cultura y contracultura. Un estudio a través del modelo de los horizontes deportivos culturales". *Apunts*, 67 (2002), pp. 6-16.
- MARTÍN MOLERO, FRANCISCA: *El método: su teoría y su práctica*. Madrid, Dykinson, 1993.
- MARTÍNEZ BARREIRO, ÁNGELES: "La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas". *Papers de Sociologia*, 73. (2004), pp. 127-152.
- MERLEAU- PONTY, MAURICE: *Fenomenología de la percepción*. Barcelona, Península, 1980.
- OLIVERA BELTRÁN, JAVIER; OLIVERA BELTRÁN, ALBERTO: "La crisis de la modernidad y el advenimiento de la posmodernidad: el deporte y las prácticas físicas alternativas en el tiempo de ocio activo". *Apunts*, 41 (1995), pp. 10-29.
- PASTOR PRADILLO, JOSÉ LUÍS: "¿Quo vadis gimnástica? Aproximación histórica a la evolución de una profesión?". *Revista Española de Educación Física y Deporte*, 1 (2004), pp. 15-38.
- PLANELLA, J.: *Cos i discursivitat pedagògica: bases per a la ideació corporal*. [Tesis doctoral]. Barcelona, Universitat de Barcelona, 2004.
- QUESADA, J.: *Historia de la filosofía*. Barcelona, Ariel, 2003.
- RENSON, ROLAND: "Deporte para todos. Nuevas y viejas formas de la cultura del movimiento" en Actas del VII Congreso Mundial del Deporte para Todos. Barcelona, 1998.
- REY CAO, ANA: "La educación física en el juego de la ciencia". *Revista de Investigación en Educación*, 3 (2006). En prensa.
- REY CAO, ANA; TRIGO AZA, EUGENIA: "Motricidad... ¿Quién eres?". *Apunts. Educación Física y Deportes*, 59 (2000), pp. 91-98.
- REY, ANA.; CANALES, INMA: "Discurso Epistémico para una Ciencia de la Motricidad". *Revista Cinta de Moebio*, 28 (2007), pp. 104-123. Disponible en línea > <http://www.moebio.uchile.cl/>
- SANTIAGO, PALOMA: *De la expresión corporal a la comunicación interpersonal*. Madrid, Nancea, 1985.
- SEBASTIANI, ENRIC MARÍA: "Educación física: algo más que enseñar a chutar un balón". En Pujadas, Xavier y otros (Comps.) *Culturas deportivas y valores sociales*. Madrid, Librerías Deportivas Esteban Sanz, S. L., 2006.
- SERGIO VIEIRA E CUNHA, MANUEL: *Motricidade Humana. Uma nova ciencia do homem*. Lisboa, Ministerio da Educação e Cultura, 1986.
- SERGIO OLIVEIRA E CUNHA, MANUEL: *Epistemologia da Motricidade Humana*. Lisboa, Edições FMH, 1996.
- SCHWARTZMANN, F: *Teoría de la expresión*. Barcelona, Universidad de Chile, 1966.
- STOKOE, PATRICIA: *Expresión corporal. Arte, salud y educación*. Buenos Aires, Humanitas, 1988.
- TORRE, E: *La actividad física deportiva extraescolar y su interrelación con el área de educación física en el alumnado de Enseñanzas Medias*. [Tesis doctoral]. Granada, Universidad de Granada, 1998.
- VARIOS: "¿Qué opinan y qué esperan los alumnos y las alumnas de la educación física?". *Revista Tandem. Didáctica de la Educación Física*, 23 (2007), pp., 68-85.