

Fundamentación epistemológica e identidad de la educación física*

Epistemologic base and identity of physical education

José Luí́s **Pastor Pradillo**

Universidad de Alcalá

E-mail: tote.pastor@uah.es

Resumen:

En el siglo XIX, la actividad física inició un largo proceso para conseguir su institucionalización como disciplina docente dentro de los currícula. En este periplo necesitó elaborar una fundamentación epistemológica desde la que justificar su presencia, su estatus y su trascendencia.

La superación del paradigma cartesiano y la vigencia de un modelo unitario para concebir la naturaleza humana exigió una adecuación conceptual que, en nuestra opinión, todavía no se ha logrado de manera coherente desde la cual diseñar una alternativa metodológica que haga posible y eficaz la aplicación didáctica en Educación Física.

Pensamos que cualquiera que sea esta alternativa ha de fundamentarse en un compromiso conceptual concreto para el que nosotros proponemos aquella perspectiva que coincide con la interpretación que actualmente se empieza a identificar como Motricidad.

Palabras clave: Motricidad. Didáctica. Educación Física.

Abstract:

In the XIX century, physical activity initiated a long process to achieve its institutionalization as a teaching discipline in the curricula. In this journey, it had to elaborate an epistemologic base from which to justify its presence, its status, and its transcendence.

To overcome both the Cartesian paradigm and the dominance of a unitary model to conceive human nature demanded a conceptual matching that, in our opinion, it has not yet achieved the needed coherence from which to design a methodological alternative in order to make possible and efficient the didactical application in physical education.

We believe that regardless of which alternative one chooses, it has to root itself in a concrete conceptual commitment for which we propose the perspective that coincides with the interpretation that at present begins to be identified with Motricidad.

Key words: Motricidad. Didactics. Physical education.

* * * * *

1. INTRODUCCIÓN

Desde que, mediado el siglo XIX, la actividad física iniciara su larga, contradictoria y, a menudo, instrumentalizada implantación como materia docente ha recorrido un periplo salpicado de contradicciones, de rectificaciones y de intentos de justificación y legitimación casi siempre erróneos o dudosamente fructíferos (Pastor Pradillo, 2005a).

Atribuir la frecuente e ¿injusta? valoración que desde el ámbito educativo se ha otorgado a la Educación Física, de manera exclusiva, a una terca incomprensión, a prejuicios corporativos o a extravagantes conjuras solo sirvió para esconder la verdad tras el parapeto del victimismo. No sirvió para corregir aquellos otros aspectos que, sin duda, podrían constituir el argumentario de la discriminación que, según las épocas, ha sufrido tanto la asignatura de Educación Física como sus docentes en España (Pastor Pradillo, 1995, 1997). Nosotros creemos que en el origen de esta marginación se encuentra la carencia de una comprensión ecuánime y que, en gran parte, el status que actualmente disfruta, responde más a un precepto jurídico regulador de su ordenación académica que al reconocimiento de un prestigio científico y social coherente con su calificación de asignatura fundamental (Pastor Pradillo, 2005b).

Explicar esta situación no es fácil ni puede ser resuelta con argumentaciones simplificadoras sino que, también, obedece a múltiples causas que todavía concretan una identidad insuficiente para definir el papel de la Educación Física en el proyecto docente. Esta complejidad no debe ser razón suficiente para que todavía siga sin conseguirse esa imprescindible identidad y, como consecuencia, otros aspectos tan fundamentales como la discriminación de sus objetivos, su contribución al proyecto docente, los principios metodológicos más eficaces o el perfil de sus docentes.

Esta indefinición parece que ha sido un rasgo permanente de una anómala evolución conceptual que, a menudo, se ha limitado a una renovación taxonómica. Cuando finalizaba el s. XIX, por ejemplo, el profesor de Gimnástica Molina Martín (1842) proponía unas orientaciones didácticas para la Educación Física que, formuladas con una terminología actualizada, hoy serían perfectamente asumibles por una gran mayoría de docentes:

- *“Todo en la naturaleza es reformable y la causa de toda reforma es solo una: EL MOVIMIENTO. El movimiento regulariza, embellece, anima y perfecciona todo: La Gimnástica es la ciencia de los movimientos.*
- *La Gimnástica, hija predilecta de la higiene, cuando bien entendida por la sociedad sea propagada con fe y entusiasmo, hará disminuir el contingente patológico que puebla nuestros hospitales.*
- *No solo es Gimnástica, como ordinariamente se cree, el arte de evolucionar las extremidades, sino la ciencia del desarrollo de nuestras entrañas que,*

como los miembros, puede ser convenientemente modificadas por el ejercicio.

- *La educación física tiene su racional fundamento en la Gimnástica higiénica.*
- *SABER RESPIRAR: he aquí la primera y más importante necesidad de la vida, que solo la Gimnástica sabe regularizar acertadamente.*
- *Saber moverse es distinto que saber quebrantarse; lo primero es con la Naturaleza, lo segundo es contra esta, en que la armonización y regularidad constituyen la eterna ley de sus evoluciones. La Gimnástica ha de desenvolver la organización humana dentro de su ciclo fisiológico, pues cuando este se rebasa por torpeza o por industria, nace la teratología gímnica, vulgarmente conocida con el nombre de Acrobatismo.*
- *El acróbata es una aberración de la Pedagogía."*

Un análisis comparativo de los contenidos incluidos en los programas y curricula de la asignatura a lo largo de su historia revela como su aparente evolución frecuentemente se ha limitado a la renovación terminológica de su misma denominación: Gimnástica, Ejercicios Corporales, Gimnasia, Educación Física y Deportiva, Expresión Dinámica, etc.

2. HISTORIA DE UNA EVOLUCIÓN CONTRADICTORIA

Para comprender mejor una situación, es conveniente rastrear sus antecedentes históricos pues, a menudo, en ellos residen la causas que generaron las circunstancias que se analizan.

En el primer opúsculo que en España pretende definir el concepto de Gimnástica, Francisco Aguilera, Conde de Villalobos (1842), para diferenciarla de la Funambulía, le atribuye una intencionalidad educativa que debería perseguir objetivos muy concretos: unos privados, encaminados a la educación *"de la porción física y tangible de la naturaleza humana"*, *"a robustecer nuestra salud"* y *"a libertar nuestra vida"*; y otros públicos, *"para propagar la población, ejecutar acciones útiles al estado y a la humanidad, y hacernos respetar y aun temer de los demás pueblos de la tierra"*.

Más tarde, quienes reflexionaron sobre la educación física, aun proponiendo otros objetivos, facilitarán la instrumentalización de una asignatura cuya presencia en el currículum escolar justificarían más por la repercusión pública de sus objetivos que por los beneficios relacionados con la higiene privada. La perspectiva higiénica inicial realizaba mayor hincapié en la trascendencia que representaba la regeneración de la raza o el robustecimiento de la nación que en su contribución a la educación integral del individuo.

A partir del primer tercio del s. XX, incluso la importancia concedida a la instrucción en determinadas manifestaciones deportivas pareció justificarse al servicio de un prestigio internacional de la nación a través de la competición que como una forma de expresión lúdica. La formación del carácter que siempre se alegó para legitimar la práctica deportiva en la escuela frecuentemente estuvo más referida a las virtudes cívicas o patrióticas que a la potenciación de la idiosincrasia de los alumnos o a propiciar su desarrollo evolutivo.

A lo largo de los últimos cien años, la asignatura de Educación Física no ha resuelto su evolución conceptual y su definición identitaria de manera coherente. Esta circunstancia sin duda contribuyó a que su implantación como disciplina académica se realizara de manera irregular y contradictoria a lo largo de un proceso que, formalmente, se prolongará desde 1847 hasta 1957 cuando el Plan de Estudios para Institutos Nacionales de Enseñanza Media consolida la presencia de la asignatura en todos los cursos de bachillerato. Solo a partir de 1986 se puede afirmar que la Educación Física consigue un status equiparable al resto de las materias docentes.

Durante este periodo, diversos aspectos como la variación de sus fines y objetivos, la selección de recursos o la formación de sus docentes deberían haberse orientado por la evolución de los nuevos paradigmas mediante un proceso de revisión crítica y una actualización coherente con las aportaciones de las modernas ciencias del hombre. Sin embargo, el análisis histórico de estas circunstancias no muestra este proceso sino una constante inadecuación metodológica. Que en el año 2007 aun no estén clarificados los parámetros de esta inaplazable evolución didáctica no deja de ser un síntoma (Pastor Pradillo, 2001).

2.1. La paradoja conceptual de la Educación Física

Se ha recurrido a distintos paradigmas para construir un perfil convincente de la asignatura de Educación Física. No obstante, si analizamos este periplo podremos observar que, transcurrido más de un siglo, todavía se corre el riesgo de terminar en el mismo lugar donde se empezó. Si en 1883 se apelaba a la Higiene, en el año 2007, algunos se empeñan en identificarla básicamente con la Salud. Dos conceptos que, cuando se analizan, puede comprobarse que, utilizando una terminología diferente, incluyen exactamente los mismos contenidos (la alimentación, el aseo, la aireación, el vestido y el ejercicio corporal) como fórmula eficaz para prevenir una noción de enfermedad que, en el siglo XIX, era de carácter exclusivamente orgánico y que, en el s. XXI, en Educación Física, pese a las innumerables declaraciones retóricas con que suelen iniciarse todas las disertaciones sobre este tema, sigue considerándose desde esa misma limitada naturaleza física.

Se ha ignorado el fenómeno que Manuel Sergio (2003) ha calificado de "*corte epistemológico*", que imponía la sustitución del paradigma cartesiano por otro modelo unitario para entender la naturaleza humana y en el transcurso de la historia, invariable y reiteradamente, tercamente se ha mantenido a la asignatura ubicada en una paradoja donde solo ha conseguido un perfil contradictorio y una identidad insuficiente. Mientras que estuvo vigente el paradigma dualista para entender la naturaleza humana, los docentes de Educación Física justificaron su función, casi de manera exclusiva, con la formación del carácter de la infancia y de la juventud. Sin embargo, una vez sustituido éste por otro de carácter unitario se reclamará el reconocimiento de la asignatura como consecuencia de la importancia que supone la consecución de objetivos fundamentalmente relacionados con la dimensión orgánica y funcional.

Esta paradoja conceptual, que sin duda también revela indisimulables carencias de carácter científico en sus docentes, podrían situarse en el origen de su tradicional infravaloración dentro del comunidad escolar (Pastor Pradillo, 2003). La limitación demostrada por los docentes de Educación Física para evolucionar conceptualmente y el desinterés que la asignatura, por diversas razones, ha suscitado siempre en la esfera de la Pedagogía se intentaría resolver con la afanosa búsqueda de un argumento que definitivamente sirviera para legitimar su presencia concretando con objetivos y resultados tangibles la tópica, manida y legitimadora apelación a una mente sana en un cuerpo sano. Y así, desde los paradigmas higiénicos iniciales, sucesivamente, se irían destacando fines tan diversos como la regeneración de la raza, la grandeza de la nación o la formación del carácter mediante una instrucción deportiva que se pretendía ajena al espectáculo para evitar su identificación con la denostada funámbula a que se refería Francisco Aguilera.

2.2. El perfil del docente de Educación Física

Posiblemente uno de los factores que mejor definen la naturaleza de una disciplina docente, de sus fines, objetivos y metodología sea el perfil de los docentes encargados de impartirla. Generalmente su capacitación se diseña para dotarles de cuantas capacidades se consideran necesarias para conseguir los objetivos atribuidos a la asignatura. Veamos, por tanto, aunque solo sea a grandes trazos, cual ha sido la evolución del perfil que, para ellos, se ha reclamado en España.

Macías Picavea (1895), uno de las principales figuras del regeneracionismo krausista en España, revelaba la facilidad para reconocer al *"verdadero profesor de Educación Física por su aspecto exterior"* sólo con fijarse en *"sus proporciones, su modo de andar, lo ancho de sus hombros, lo alto de su pecho, lo fino de sus líneas de gravitación y equilibración; no pobres de aspecto raquíptico y extenuado, ni tampoco tan obesos por el desarrollo de los tejidos celular y adiposo que se parezcan al paquidermo, constante compañero de San Antón; seguro indicio de la falta de estudio y prácticas"*. Todo profesor digno de este nombre, tiene y debe ser *"inteligente, instruido, capaz, prudente, dotado de abnegación, tener golpe de vista y un tacto muy especial (...) no tiene necesidad de conocer el Álgebra, saber Latín y Griego, pero si deben saber Anatomía, Fisiología y Mecánica con la mayor extensión posible"*.

En 1901, la Liga de la Educación Nacional afirmaba que el profesor de Gimnástica debería ser *"una mezcla de profesor de pedagogía y de médico"*. En 1938, el Teniente Coronel Ricardo Villalba, en una conferencia dictada en curso para Maestros, intentando resolver este permanente dilema, propone un perfil sincrético entre los profesores que el califica de *"prácticos, sin ningún estudio especial ni preparación técnica"* y aquellos otros *"solamente teóricos"*.

Ya en 1943, en el transcurso del I Congreso Nacional de Educación Física, Antonio Almagro enuncia un perfil rotundamente comprometido con un supuesto modelo falangista, un *"sistema ascético novísimo"*, que requería enlazar la Educación Física con la formación política para lo cual, el profesor,

llevaría *“con naturalidad a sus discípulos hacia la charla, el ejemplo o la anécdota doctrinal y moralmente formativos, siendo él, por su parte, modelo permanente de buen falangista*. Consecuencia de esta misión trascendental del profesor o monitor de Educación Física sería la necesidad absoluta de *“seleccionarlos cuidadosamente desde el punto de vista de su formación política, moral y religiosa”* (Pastor Pradillo, 2000).

En 1950, Mariano Barrera González describe el perfil del Profesor en función de aquellos valores que en su opinión han de ser los que caractericen a la Educación Física: *“Señalando ya el fin único que pretendemos, la salud, en sus dos facetas física y moral, sentimos la necesidad en nuestro educador físico de dos sólidos puntales en que levantar su hermoso ideal: la Anatomía y Fisiología por una parte y Psicología y Ética por otra, sin las cuales no ha de pasar de mero practicón, usurpando el terreno al entrenador ...”*.

Es muy probable que la esterilidad de esta búsqueda, aun inconclusa, se debiera al permanente empeño en hallar una razón, una revelación capaz de dignificar a la Educación Física en vez de iniciar una revisión crítica y eficaz de su sustento epistemológico para concluir nuevos fines, metodologías coherentes y eficaces y, sobre todo, una nueva identidad.

3. FUNDAMENTO Y EVOLUCIÓN EPISTEMOLÓGICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Como ya hemos visto, el corte epistemológico a que se refería Manuel Sergio, de alguna manera, implica el rechazo de la propuesta de aquella educación integral que reducía la educación física al desarrollo de cuantos aspectos integraban la res extensa, la materia.

Sustituido ya el paradigma dualista por el modelo unitario, actualmente la paradoja parece perpetuarse cuando los objetivos de la Educación Física se concluyen de un concepto de salud de naturaleza orgánica o solo se relacionan con capacidades físicas básicas y con destrezas deportivas, de manera que, aparentemente, seguiría en vigor la máxima de Juvenal como argumento inapelable para legitimar la presencia de la Educación Física en los currícula escolares.

Sólo propuestas consideradas marginales en su metodología, como son la corriente psicomotricista o la praxiológica, intentaron, con cierta coherencia, el ensayo de adecuación epistemológica y metodológica que reclamaba el nuevo paradigma unitario. La mayoría de las propuestas didácticas, pese a enfáticas afirmaciones sobre la naturaleza holística del hombre, en la práctica, prosiguieron instaladas en la paradoja que significa perseguir exclusivamente objetivos somáticos y la instrucción en habilidades deportivas en la infundada certeza de que, por sí mismos, serían capaces de desencadenar otros efectos de naturaleza psicosomática o de propiciar la adquisición de actitudes y valores, por ejemplo (Pastor Pradillo, 2007a).

Sin embargo, al menos retóricamente, fue un tópico generalmente aceptado, el compromiso epistemológico con un paradigma un global, unitario y holístico para, desde él, proceder a la actualización de la educación física tradicional. Este propósito hacía inevitable e ineludible una nueva formulación de contenidos que imponía una inevitable selección de fines y de objetivos y la revisión del diseño metodológico de la Educación Física.

Pese a la importancia de este proceso, si analizamos la historia de la Educación Física, podremos comprobar como los escasos intentos de actualización ensayados nunca fueron capaces de construir una alternativa definitiva y coherente con una necesidad que más parecía ser intuitiva que fundamentada científicamente.

La pretensión de identificar la Educación Física con la salud, por ejemplo, tan valorada por algunos, actualmente, no solo implica el abandono de objetivos relacionados con la instrucción deportiva sino también la reducción del concepto genérico de educación física al de educación para la salud.

Ya en 1932, Franklin Myers y Clinton Bird, que seguramente también desconocían los planteamientos de Pedro de Alcántara (1935), se proponen la descripción de una *"nueva educación física"*. Para ello, establecen un concierto entre la educación higiénica y la física ya que, en su opinión, el nuevo concepto ha de preocuparse, *"en primer término, de proporcionar formas de recreo sanas e higiénicas. Tratar de dar el máximo de ocasiones para la práctica de la buena ciudadanía, el espíritu deportivo o la facultad de conducir masas"*. En consecuencia, *"la nueva educación física y la nueva educación higiénica tendrían un objetivo primordial común: la promoción del bienestar físico"*. Como puede comprobarse, en Educación Física, ni la noción de bienestar como alternativa a la de salud (Pastor Pradillo, 2007d, 2007c) es un hallazgo tan reciente como a algunos interesa pensar.

4. Una alternativa desde la Motricidad

Si se analizan las distintas propuestas metodológicas existentes en el ámbito de la docencia de la Educación Física, al menos aparentemente, se sigue considerando que la actividad deportiva es una panacea de la que solo pueden provenir efectos saludables o beneficios educativos y que, quizá por eso, constituye el principal recurso didáctico y el rasgo identitario fundamental de la Educación Física. A menudo, el deporte, como actividad reglada y competitiva mediante rendimientos o destrezas específicas, se ha constituido en expresión y fin de la intervención docente y, pese a cuantas matizaciones quieran formularse, sigue ratificando la nítida e innegable vinculación existente entre deporte y Educación Física que, para algunos pocos, define exageradamente la identidad de sus docentes, de los centros de formación y del mismo ámbito científico al que se adscriben.

No parece que esta vinculación responda adecuadamente a las exigencias que el corte epistemológico reclamaría. La revisión de los actuales presupuestos de las ciencias del hombre destaca la evolución experimentada por

los principales referentes epistemológicos de la Educación Física (Pastor Pradillo, 2007b). En nuestra opinión, los referentes fundamentales que deberían haber regido la evolución conceptual y metodológica de la Educación Física son el cuerpo y el movimiento siendo, precisamente, el complejo específico donde se relacionan ambas nociones su objeto de conocimiento diferenciador e identitario y, como consecuencia, de la intervención docente.

Ambos conceptos, entendidos por la comunidad científica de manera diversa a lo largo de los dos últimos siglos (Pastor Pradillo, 2007b), han experimentado una evolución conceptual que podría representarse en dos itinerarios paralelos y relacionados. En uno de ellos a la carne se la ha ido otorgando distintas consideraciones que se intentaron expresar con denominaciones inéditas como cuerpo, lo corporal, corporeidad, corporalidad, etc. De idéntica manera, las nuevas significaciones del movimiento, ahora entendido como algo más complejo que una mera resolución biomecánica, se denominaron ejercicio, praxia, acción, comportamiento, etc. Completando la descripción de Vayer y Toulouse (1987) podríamos resumir esta evolución como una sustitución del cuerpo por el Yo y del movimiento por la conducta.

Ante esta tesitura cabe preguntarse si la Educación Física ha sido capaz de adecuarse epistemológicamente a esta evolución renovando los objetivos que han de caracterizarla y sus procedimientos de intervención didáctica (Rigal, 2006).

Por idénticas razones a las expuestas por Manuel Sergio, desde la Neurología, Damasio (2006) calificaba al modelo dicotómico como el "*error de Descartes*". En nuestro caso, si de lo que se trata es de analizar las posibilidades y necesidad de la docencia de la Educación Física desde el nuevo paradigma parecerá prudente preguntar por su utilidad, sus cometidos y la metodología adecuada y eficaz de que dispone.

Genéricamente, desde el ámbito de la Didáctica, se suelen clasificar los objetivos educativos, y también los de la Educación Física, en contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. Sin ignorar la importancia que puedan tener dentro del currículum, no nos parece que ninguno de ellos justifique que la presencia de la asignatura de Educación Física sea imprescindible en la escuela. Ni los conocimientos, los procedimientos específicos de la asignatura, casi siempre deportivos, o la transmisión de valores son determinantes e ineludibles para adquirir una adecuada preparación para la vida adulta ni es la Educación Física el único recurso con que cuenta la escuela para conseguirlo.

Justificar la presencia de la Educación Física como vía para transmitir información teórica es un recurso que ya fue intentado en el s. XIX con el abandono de las sesiones prácticas y la utilización de libros de texto, a menudo editados por el mismo profesor, hasta que, en los primeros años de la siguiente centuria, el Ministerio de Instrucción Pública se vio obligado en varias ocasiones a prohibir las clases teóricas y el uso de manuales declarando la asignatura exclusivamente práctica. En la actualidad, habida cuenta del número de horas

dedicadas a esta asignatura en cualquiera de los niveles educativos, debería priorizarse los objetivos en función de su importancia y de las posibilidades de consecución que el contexto didáctico permite. A este respecto, cuando menos, parece discutible el empeño en transmitir una información teórica que, a menudo, se concreta, por ejemplo, en las mismas generalidades higiénicas que el alumno adquiere por otras vías, en datos relacionados con reglamentos deportivos o la simplificaciones de contenidos que pretenden proporcionar al alumno unas competencias relacionadas con el acondicionamiento físico que, si fueran tan elementales como se plantean, no tendrían porqué ser reclamadas, en otros ámbitos, por licenciados universitarios. Si resulta que no son tan simples constituye una imprudencia inducir su utilización por parte de alumnos de primaria y secundaria.

Menor sustento parece encontrar la instrucción en determinadas destrezas y modalidades deportivas en una educación general. Ya son pocos, incluso entre los políticos, los creen que los centros escolares, en dos horas semanales, pueden proporcionar el nivel de rendimientos que requiere el deporte competitivo de un país desarrollado. Proporcionar a los alumnos un nivel de destreza en varios deportes en tan escaso espacio de tiempo es un objetivo ilusorio y dudosamente conveniente desde el punto de vista pedagógico. Actualmente, en España, existen suficientes ofertas públicas y privadas que, durante los espacios de ocio, con una mayor eficacia e idoneidad, ofertando la ocasión de la práctica física, aumentan el nivel competitivo y fomentan hábitos saludables y lúdicos.

Considerar la actividad física o deportiva como un medio de transmisión de valores no impide reconocer que la asignatura de Educación Física no es la única vía. La totalidad de los docentes cualquiera que sea su área de conocimiento (ahora incluso se pretende imponer una asignatura específica), están empeñados en la labor transversal de inculcar aquellas actitudes y valores, socialmente aceptados, que facilitan el proceso de socialización al alumno dotándoles así de los criterios necesarios para regir su conducta.

Sin embargo, junto a estos objetivos, existen otros que sí confieren a la asignatura de Educación Física una importancia capital y determinan que su presencia sea en ciertos niveles prioritaria y fundamental o insustituible en otros. La construcción de estructuras y el desarrollo de las cualidades físicas básicas o de las aptitudes psicomotrices es imprescindible para la educación del individuo y de trascendencia ineludible durante toda la vida del futuro ciudadano. En consecuencia, han de ser contemplados de manera específica en cualquier diseño de educación general. Los objetivos relacionados con estos aspectos son competencia exclusiva de la asignatura de Educación Física y solo sus docentes poseen conocimientos y recursos metodológicos para lograrlo a través de un proceso de intervención.

Estos objetivos nunca poseen una función informativa sino que son de carácter estructurador, requieren de métodos y técnicas que permiten intervenir en sistemas sutiles, complejos o fundamentales y que, por tanto, reclaman del docente la garantía de una capacitación muy específica y diferenciada. Abordar

la Educación Física ignorando esta circunstancia o justificando su presencia en la escuela con fines complementarios, dificultará la adquisición de una acertada identidad cimentada en la competencia didáctica y en el rigor científico que su complejidad y trascendencia exige.

En consecuencia, creemos que la identidad nuclear de la asignatura de Educación Física ha de estar basada en los objetivos relacionados con la estructuración psicomotriz que nosotros identificamos con la Motricidad (Pastor Pradillo, 2007a) lo cual, en absoluto significa que propongamos la erradicación del deporte escolar o que el docente ignore la importancia de transmitir valores. Lo que queremos indicar es que las señas de identidad, de forma sustantiva, han de derivar del proceso de intervención con el cual se pretende dotar al alumno de la estructuración psicomotriz necesaria para una adecuada construcción del Yo y de una capacidad conductual motrizmente eficaz para resolver su proyecto adaptativo y vital.

5. LA MOTRICIDAD COMO CONCRECIÓN EPISTEMOLÓGICA Y DIDÁCTICA

Una Educación Física identificada con la Motricidad se caracterizaría como un proceso de intervención que condiciona sus resultados a los efectos derivados de la experiencia de una conducta motriz. El resto de los instrumentos o fórmulas didácticas no serán sino recursos eficaces para potenciar este proceso de estructuración que será identificado en función del compromiso conceptual desde el que se entiendan los dos referentes fundamentales del proceso experiencial: el cuerpo y el movimiento.

5.1. Aproximación al concepto de Motricidad

Cualquiera que sea la elección que se realice para elaborar el cuerpo doctrinal que desarrolle el concepto de Motricidad, una definición coherente exigirá la aceptación de una creencia previa, de un paradigma inicial que, como afirma Cecchini (1993), evidencia la imposibilidad de una *“actividad motora desligada de elementos psicológicos”* cuya expresión ya no se identificará con el movimiento sino con la conducta.

Por tanto, a nivel epistemológico, este nuevo enfoque trasladaría el interés de lo motor a la conducta y del cuerpo a un Yo descrito como un cuerpo en movimiento. Podríamos afirmar que el objetivo fundamental de la Motricidad ha de referirse a la potenciación de cuantas aptitudes, estructuras, organizaciones funcionales o sistemas psicomotrices permiten al individuo resolver su problema adaptativo, la emisión de comportamientos y el desarrollo de la personalidad (Aucofourier, 2004). Algunos tratadistas (Berruezo, 2000) esquematizan su descripción resaltando aquellos elementos o aspectos que permiten al sujeto integrar *“las interacciones cognitivas, emocionales, simbólicas y sensoriomotrices en la capacidad de ser y de expresarse en un contexto social”*.

Si todos los objetivos de la Motricidad se orientan hacia la comprensión de la conducta y, en consecuencia, la intervención se realiza mediante el empleo

de las posibilidades que proporciona la experiencia del comportamiento motor, la alternativa metodológica debería dar respuesta tanto a objetivos vivenciales como funcionales que, de acuerdo con Boscaini, se integrarían en la noción del "Yo" encargado de la ejecución de la conducta (Boscaini, 1992 y 1994) y en quien radica el principio de realidad.

5.2. El proceso de intervención en Motricidad

Si por intervención entendemos cualquier procedimiento con el que se pretende incidir en la alteración, potenciación, favorecimiento, desarrollo o modificación de determinados procesos, mecanismos o sistemas, en este caso, estaríamos refiriéndonos a aquellas capacidades, estructuras o conductas identificadas o descritas desde la fundamentación epistemológica que, concretamente, haya sido elegida (Llorca y otros, 2002). Desde el planteamiento unitario podemos entender por intervención la aplicación práctica de las técnicas y recursos necesarios para favorecer el desarrollo global de aptitudes o capacidades y para estructurar cuantas potencialidades son necesarias para dotar al sujeto de su máxima eficacia adaptativa o para reestructurar sus funciones conductuales.

En cualquier caso, siempre deberán distinguirse dos aspectos fundamentales de cuya definición dependerá tanto el diseño como el desarrollo de la intervención:

- la intención con la que se aborda el proceso de intervención, (los objetivos)
- la acción que concreta su desarrollo, (la experiencia motriz).

Concretar ambos aspectos, respetando el inevitable compromiso conceptual previo, requiere tener en cuenta ciertos postulados (Fundación ICSE, 1993):

- Considerar el desarrollo psicológico como consecuencia de la intervención activa del individuo en el mundo mediante el conocimiento y control de su propio cuerpo y la acción consciente.
- El desarrollo implica la identidad, como un proceso único, de las funciones neuromotrices y las psíquicas.
- Las capacidades mentales complejas (análisis, síntesis, abstracción, simbolización, etc.) se fundamentan en el grado de elaboración del esquema corporal.
- Lo corporal es la dimensión básica, el medio indispensable para establecer la relación con el mundo.
- El movimiento es el recurso relacional necesario del comportamiento.
- Vitor da Fonseca (1996), afirma que la intervención ha de tener como finalidad *"actuar por mediación del cuerpo sobre las funciones mentales, comportamentales y psicológicas perturbadas del niño, del adolescente y del adulto, teniendo constantemente en cuenta la dimensión relacional"*. Este autor se interesa por el nexo relacional, entre una situación y una acción o entre el estímulo y la respuesta, que considera *"inteligible"*

cuando el cuerpo funciona como un catalizador para la *“promoción y el equilibrio de las funciones integrativas, emocionales, elaborativas, simbólicas o cognitivas”*. En consecuencia, concibe la Psicomotricidad como una *“perspectiva más global que utiliza todas las posibilidades del movimiento, del cuerpo, de expresión, de relación, con vistas a reestructurar la personalidad y a maximizar las potencialidades adaptativas”*.

5.3. Los contenidos del proceso de intervención

Sintetizar la complejidad que impone esta perspectiva requiere elaborar un constructo que nos permita comprender cuales son sus elementos y, sobre todo, como se producen las relaciones, las interacciones o los nexos dialécticos existentes entre el yo y el mundo puesto que, finalmente, serán las capacidades necesarias para el comportamiento lo que condicione la disposición vivencial, experiencial o existencial del individuo (Gardini y Mas, 2001).

La estructura psicomotriz constituye la base funcional donde se asienta el Yo. Podríamos definirla como un constructo en el que se integran cuantos elementos intervienen en la organización del Yo y que, por tanto, condicionan su identidad, su actuación y la percepción del mundo con el que ha de relacionarse.

Todos los contenidos de la intervención han de ser ubicados en esta estructura puesto que cualquier efecto que de la praxis de la intervención pudiera derivarse, necesariamente, debería repercutir en ella o en alguno de sus elementos. Es a la vista de esta estructura psicomotriz como ha de decidirse la estrategia y la actuación concreta que persiga la metodología de la intervención de manera que se convierte en el referente permanente, en el mapa conceptual, desde el que se decida tanto la intención como el ámbito de actuación o los objetivos específicos que se pretendan en cada caso.

En esta estructura, de carácter psico-orgánico, podemos distinguir unas dimensiones concretas y una organización que ordena, en distintos niveles, sus elementos y la actividad funcional que se manifiesta a través de la conducta motriz (Tomás, 2005). Esta respuesta conductual, en la que siempre existe el componente tónico-motriz, para su ejecución exige la participación de distintos elementos y mecanismos que, en todo caso, están sometidos a una determinada forma de organización. La conducta genera una experiencia que se concreta en unos determinados efectos y, según los casos, permite su utilización como recurso metodológico para conseguir los objetivos que se propone el proceso de intervención.

5.4. Los medios de intervención

No es solo el objeto de estudio lo que identifica una ciencia, a menudo, también contribuyen los medios que utiliza para alcanzar sus objetivos o para aplicar sus postulados. La Motricidad destaca dos: el cuerpo y el movimiento. Toda metodología de intervención desarrollada desde la Motricidad descansa en

las posibilidades que ofrecen estos dos conceptos proporcionando recursos suficientes para acceder a la consecución de los objetivos.

Sin embargo, su simple enumeración no clarifica suficientemente su papel o sus posibilidades metodológicas. Para comprender su verdadera dimensión e importancia es necesario revisar la significación de la que son susceptibles cada uno de ellos. El cuerpo, en Educación Física, puede asumir múltiples significaciones (Maigre y Destrooper, 1976), todas ellas necesarias para la construcción del Yo corporal: cuerpo objeto, cuerpo instrumento, cuerpo condición de acción y cuerpo expresión.

Jean Le Boulch (1972) formuló su propuesta de *“educación por el movimiento”* como una nueva alternativa que sirviera para renovar la metodología de la Educación Física. Sin embargo, si se interpreta literalmente el propósito básico de la Psicocinética, la educación por el movimiento aportaba muy pocas novedades. ¿Acaso no era también mediante el movimiento como la educación física tradicional ejecutaba su tarea didáctica?. La novedad de la propuesta radicaba en la forma de entender los dos elementos del axioma: educación y movimiento. El concepto de movimiento, que Le Boulch proclamaba como el principal medio de educación, ya no se adecuaba, exclusivamente, al modelo de cuerpo objeto o de cuerpo instrumento sino que incluía, con mayor énfasis, las características propias de un cuerpo considerado como condición de la acción, de la conducta.

De cual sea la comprensión que del movimiento se realice dependerá la formulación de objetivos y de intenciones diversas en la intervención. Para nosotros, el movimiento debe definirse en función de distintas significaciones que, de manera genérica, le conforman como una respuesta adaptativa cuya dinamización siempre estará orientada por una suerte de intencionalidad homeostática que pretende mantener un equilibrio inestable entre el organismo y su medio a través de mecanismos de adaptación. Las operaciones que se requieren para conseguir este propósito no son sino formatos conductuales en los que muchos autores pretenden identificar la noción de relación.

Del movimiento, o de la conducta, nos interesan aquellos mecanismos, cualidades o aptitudes que, por una parte facilitan la percepción y la comprensión de la situación o circunstancia a la que se ha de responder y que, por otra, condicionan la ejecución de la misma respuesta otorgándola un determinado grado de eficacia.

5.5. Los ámbitos de intervención

Definir cuales son los ámbitos de intervención o los aspectos en los que la metodología pretende influir de manera premeditada y sistemática para obtener unos efectos concretos o interferir en determinados procesos nos parece una tarea fundamental para decidir la propuesta de diseño metodológico. En nuestra propuesta metodológica tanto el conocimiento que ha de poseer el sujeto de sí mismo como la elaboración del repertorio conductual de que disponga son objetivos ineludibles.

a. La autopercepción

Incluye, al menos, dos aspectos tan concretos como son la aferencia de información y la organización de estructuras. Muchos autores han concretado ambos procesos como factores propios de la estructuración del Yo (Pastor Pradillo, 2007b).

Parece evidente que si el objeto de la Motricidad se basa en la conducta, la formación del Yo aparecerá como un aspecto inevitable. Si consideramos al Yo como aquel elemento de la personalidad que, ejerciendo el principio de realidad, se encarga de la decisión conductual a través de la cual se autoorganiza la estructura psicomotriz y la misma personalidad, también sería necesario identificar cuales son los mecanismos y elementos que permiten este proceso.

Utilizando la noción genérica de autopercepción, incluimos en el constructo numerosos contenidos y diversos objetivos. Desde la noción de esquema corporal hasta la de disponibilidad existen una serie de factores y elementos que por su trascendencia y función, cualquiera que sea el tratamiento que impongan los diferentes campos de actuación desde los que se reclame la intervención motriz, requieren ser incluidos como objetivos ineludibles de la programación o del diseño metodológico.

La construcción del Yo corporal, entendida como principal objetivo de la autopercepción, incluiría distintos elementos que Basquin (1995) intenta sistematizar en tres grandes componentes:

- el *esquema corporal*, que este autor interpreta casi como un elemento puramente neurológico
- la *representación psíquica del cuerpo* que permite la formación y la aplicación de estrategias con operatividad
- las *experiencias afectivas del cuerpo* que identifica con las pulsiones libidinales y con la memorización de lo vivido.

b. La organización conductual

Este factor, para su concreción funcional, requiere de un conjunto de condiciones, de capacidades, de aptitudes o de aprendizajes. Tanto este proceso organizativo como el desarrollo de las capacidades y aprendizajes necesarios para su funcionamiento son también objetivos de la intervención motriz y constituyen, por tanto, referentes relevantes para diseñar cualquier metodología.

La conducta, dependiendo de cual sea la significación concreta que se le atribuya, impondrá a la metodología principios teóricos y técnicos diferentes, objetivos distintos y actividades diferenciadas. De igual modo variará el diseño procedimental o los fines y objetivos de la intervención dependiendo de cual sea la naturaleza o los elementos que interactúan en la relación que se establece entre el individuo y su medio. Esta circunstancia, en cualquier caso, no solo

condicionará los tipos de contenidos del mensaje sino que, de manera especial, la forma de trasladarlos.

Por otra parte, cualquiera que sea su denominación o el significado que se le atribuya, la acción motriz es el único recurso que, desde la esfera de la Motricidad, podemos utilizar como elemento de intervención. Por tanto, nosotros le damos una doble valoración:

- como recurso de intervención en tanto que proponemos o inducimos su ejecución
- como proceso que aporta determinados efectos a través de los cuales se alcanzan los objetivos propuestos mediante la modificación, desarrollo o estructuración de funciones muy concretas, de capacidades psicomotrices o de estructuras específicas.

6. CONCLUSIÓN

Es un error abordar el estudio del movimiento, y por tanto de la metodología de la Educación Física, sólo desde un plano exclusivamente motor. Esta decisión nos obligaría a considerar la motricidad como una simple función instrumental puramente ejecutora que únicamente se moviliza por efecto de fuerzas exógenas a ella misma. Ajuriaguerra (1973), lejos de admitir esta despersonalización del movimiento, afirma que las modificaciones tónicas y la misma actividad motriz son, al mismo tiempo, expresión y reacción de tal manera que nos recuerda que *“no existe un límite entre la serie de fenómenos motores y psíquicos”*.

La identidad diferenciadora de la Educación Física requiere de la construcción de un fundamento epistemológico que oriente tanto su cuerpo doctrinal como su aparato metodológico. Para conseguirlo coherentemente es necesario adquirir un compromiso conceptual desde el cual otorgar una significación concreta a los referentes que se consideran básicos para conseguir este propósito: el cuerpo y el movimiento. Solo desde este esclarecimiento podrán ser discriminados los objetivos didácticos propios de la asignatura, la justificación de su trascendencia y su papel dentro del proyecto educativo general.

Referencias Bibliográficas

- Ajuriaguerra, J. de (1973). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Toray-Masson.
- Alcántara García, P. (1935). *De la educación física*. Madrid: Perlado Páez y C^{ia}.
- Almagro, A. (1943). Sobre el concepto de Educación Física dentro del sentido español y falangista de la vida. (*I Congreso Nacional de Educación Física 1943. Madrid, 1 octubre*) (443 y ss). Madrid: Jesús López.
- Aucouturier, B. (2004). *Los fantasmas de acción y la práctica psicomotriz*. Barcelona: Ed. Graó.
- Barrera Gómez, M. (1950). *El verdadero fin de la Educación Física*. Revista Española de Educación Física, 12 (agosto).

- Basquin, M. (1995). Psicomotricidad, pensamiento y lo afectivo. En Richard, J. y Rubio, L.: *Terapia psicomotriz* (29-ss). Barcelona: Masson.
- Berrueto, P. (2000). *Hacia un marco conceptual de la Psicomotricidad a partir del desarrollo de su práctica en Europa y en España*. Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 37 (abril), 29-32.
- Boscaini, F. (1994). *La educación psicomotriz en la relación pedagógica*. Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 47, 7-21.
- Boscaini, F. (1992). *Hacia una especificidad de la Psicomotricidad*. Psicomotricidad. Revista de estudios y experiencias, 40, 5-49.
- Cecchini Estrada, J.A. (1993). *Antropología y Epistemología de la Educación Física*. Oviedo: Ferrería.
- Conde de Villalobos (1842). *Ojeada sobre la Gimnasia. Utilidades y ventajas que emanan de esta ciencia*. Madrid: Yenes.
- Damasio, A. (2004). *El error de Descartes*. Barcelona: Crítica.
- Fonseca, V. (1996). *¿Qué es a Psicomotricidad?. Entre líneas*. Revista de Psicomotricidad, 0 (julio), 15-17.
- Franklin, A. y Clinton, O. (1932). *La nueva educación física e higiénica*. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Fundación ICSE (1993). *Especialista en técnicas de Expresión y Psicomotricidad*. Madrid.
- Gardini, M. y Mas, C. (2001). *Observar, conocer y actuar. Método de intervención en la relación y comportamiento del niño*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Le Boulch, J. (1972). *La educación por el movimiento en edad escolar*. Buenos Aires: Paidós.
- Llorca, M. (coords.) y otros (2002). *La práctica psicomotriz: una propuesta educativa mediante el cuerpo y el movimiento*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Macías Picavea, R. (1895). *Algo sobre la Pedagogía Gimnástica*. La Libertad, 4731, (mayo).
- Maigre, A. y Destrooper, J. (1976). *La educación psicomotora*. Madrid: Morata.
- Molina Martín, A.P. (1894). *Importancia de la Anatomía para el estudio y práctica de la Gimnástica*. La Escuelas Moderna, 56, 436-437.
- Pastor Pradillo, J.L. (1995). El futuro de la Educación Física siempre se conjugó en pretérito pluscuamperfecto de subjuntivo, en... *II Congreso Nacional de Educación Física en Facultades de Educación y XIII de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Zaragoza: Departamento de Expresión Musical, Plástica y Corporal. Universidad de Zaragoza, 405 y ss.
- Pastor Pradillo, J.L. (1997). *El espacio profesional de la Educación Física en España: génesis y formación (1883-1961)*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Pastor Pradillo, J.L. (2000). *Definición y desarrollo del espacio profesional de la Educación Física en España (1961-1990)*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Pastor Pradillo, J.L. (2001). *De funámbulos, Gimnasiarcas y Profesores de Educación Física*. Madrid: Pila Teleña.
- Pastor Pradillo, J.L. (2003). *Gimnástica. De la inopia conceptual a la utopía metodológica*. Madrid: Esteban Sanz.
- Pastor Pradillo, J.L. (2005a). *Educación Física y libros de texto en la Enseñanza Primaria (1883-1978)*. Madrid: Dykinson.
- Pastor Pradillo, J.L. (2005b). *Educación Física y Curriculum. Historia de una asignatura a través de sus programas (1883-1978)*. Madrid: PAM.
- Pastor Pradillo, J.L. (2007a). *Motricidad. Perspectiva psicomotricista de la intervención*. Sevilla: Wanceulen.
- Pastor Pradillo, J.L. (2007b). *Motricidad, ámbitos y técnicas de intervención*. Madrid: Universidad de Alcalá.
- Pastor Pradillo, J.L. (2007c). *La identidad profesional como condicionante de la formación del docente de Educación Física. II Congreso Internacional y XXIV Nacional de Educación Física*. Palma de Mallorca, 21-23 febrero. Palma de Mallorca: Universidad de Les Illes Balears (CD-ROM).

- Pastor Pradillo, J.L. (2007d). Higiene, salud y educación física. Aproximación histórica, en ... Pastor Pradillo, J.L. (coord.): *Salud, estado de bienestar y actividad física. Aproximación multidimensional*. Sevilla: Ed. Wanceulen, 17-34.
- Rigal, R. (2006). *Educación motriz y educación psicomotriz en Preescolar y Primaria*. Barcelona: INDE.
- Sergio, M. (2003). *Um corte epistemológico. Da educação física á motricidades humana*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Tomás, J. y otros (2004). *Psicomotricidad y reeducación*. Barcelona, Laertes.
- Vayer, P. y Toulouse, P. (1987). *Psicosociología de la acción*. Barcelona: Científico-médica.
- Villalba, R. (1938). *Nociones teóricas para la Educación Física*. (Trascripción de las conferencias pronunciadas en un curso de Maestros en la Escuela Central de Educación Física en 1938).