

Distribución gratuita

Prohibida
su venta
2004-2005

Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II

Licenciatura en Educación Física



Programa para
la Transformación
y el Fortalecimiento
Académicos de las
Escuelas Normales

*Programa y materiales
de apoyo para el estudio*

5^o

semestre

Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II

Horas/semana: 4

Créditos: 7.0

Introducción

El Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación, que se cursa en dos semestres, tiene como propósito que los alumnos de la Licenciatura en Educación Física estudien y comprendan los momentos más relevantes del desarrollo histórico que ha tenido la atención educativa a niños y adolescentes; en particular, las propuestas e ideas que distintos pedagogos han planteado acerca de la educación física.

Los saberes que adquieran los estudiantes ampliarán su formación profesional desde una perspectiva universal, y les permitirán explicarse, entre otros aspectos, el origen de algunas prácticas y tradiciones del quehacer educativo presentes en nuestra época y la diversidad con que se expresan, así como identificar las relaciones que esas prácticas e ideas tienen con las creencias y los valores predominantes de la sociedad en un momento histórico determinado, con los procesos de cambio o continuidad y con los conflictos políticos e ideológicos.

La intención formativa del seminario es distinta de la que se persigue en los cursos convencionales de historia general de la educación o de las ideas pedagógicas, en los que se presentan panoramas históricos completos y secuenciales, aunque inevitablemente los temas sean tratados con superficialidad. En este curso, la selección de pocos temas, relacionados con la educación física, permite un estudio específico y más profundo de aspectos relevantes de la historia de la educación –combinando fuentes de información de distinto tipo– y la reflexión sobre problemas y soluciones en el terreno de la educación básica.

Características generales de los programas

1. Los programas tienen un carácter inicial y de acercamiento para que los estudiantes normalistas comprendan el sentido y la vinculación de los fenómenos educativos con: a) las creencias y los valores de los grupos sociales; b) las tendencias de conservación o de cambio que se expresan en una sociedad o en una época, y c) las concepciones sobre el ser humano que, de manera explícita o implícita, están en la base de todas las prácticas educativas.

2. Los temas que se abordan en los programas tratan sobre procesos e ideas pedagógicas específicos, que se desarrollan en un cierto periodo y se relacionan de diversas maneras con el mundo intelectual y político de su tiempo.

3. Cada tema se eligió considerando alguno de los siguientes criterios: el primero se refiere a las prácticas sociales que, en ciertos momentos de la historia, han resultado

más significativas para la educación de los niños y los adolescentes o han tenido impacto en la enseñanza y el aprendizaje; el segundo criterio tiene que ver con pensadores o educadores cuyas ideas ejercieron o siguen ejerciendo influencia en la orientación del proceso educativo; el tercero alude al nacimiento y la evolución de la educación física como parte de la formación que se ofrece a niños y adolescentes.

4. Los temas de estudio que se refieren a pensamientos y experiencias de distintas épocas, representan perspectivas pedagógicas o culturales diferentes. Con el fin de analizar la importancia que tienen esas ideas o experiencias para entender el presente, se deberá tomar en cuenta el contexto histórico en que se generaron y desarrollaron.

5. La ubicación de los temas sobre la educación de los niños y los adolescentes en una etapa o sociedad determinada permite comprender con más elementos la vinculación de las propuestas educativas con los fenómenos de la época y su influencia mutua, así como valorar su importancia de manera más objetiva.

6. Para el estudio de los temas se propone una bibliografía —y una secuencia para su lectura—, congruente con los propósitos y la dinámica de trabajo planteados en el programa. Cuando el tema lo amerita, se remite a los estudiantes a las fuentes primarias, pues se busca que tengan la oportunidad de conocer directamente las ideas o propuestas como fueron elaboradas por el pensador o educador que se revisa, y de hacer su propio análisis e interpretación. Cuando no ha sido posible acceder a dichos materiales, se ha cuidado que las fuentes secundarias que se revisan sean aquellas que permitan comprender de manera clara y fundamentada las propuestas originales.

7. En los temas referidos a las ideas y propuestas de pensadores o educadores que han influido en la teoría pedagógica se sugiere, como parte de la bibliografía básica, una selección de fragmentos de la obra en la que expresaron sus principales ideas educativas, con la finalidad de destacar sus planteamientos más relevantes. Se busca que los alumnos, más que hacer una lectura y revisión textual de los fragmentos, reflexionen y discutan sobre las tesis que contienen, para que obtengan una experiencia más formativa. Esta selección podrá enriquecerse a partir de las inquietudes del maestro y de los estudiantes, y de sus sugerencias sobre otras opciones para lograr un mejor acercamiento a las ideas de dichos pensadores.

8. Cada tema ofrece los elementos básicos para que el estudiante normalista viva la experiencia intelectual de leer textos y consultar diversos materiales, organizar la información y aprovecharla para plantear sus propias ideas sobre los aspectos más significativos del autor o de la propuesta educativa que se estudia.

9. Con el propósito de orientar el análisis durante las sesiones del seminario, en cada uno de los temas se sugieren algunas preguntas o aspectos que pueden propiciar la indagación, reflexión y discusión, y que se consideran útiles para centrar el debate y concretar el conocimiento del tema; estas preguntas o aspectos podrán ampliarse a partir de la información y los conocimientos previos, sugerencias e inquietudes del maestro y de los estudiantes.

Orientaciones didácticas generales para el desarrollo del seminario

El seminario es una modalidad de trabajo académico que se caracteriza por su sistematización. En la clase estructurada bajo esta modalidad, el maestro y los alumnos se reúnen para reflexionar sobre un tema previamente acordado y sobre el cual se investigó, leyó y organizó información de la bibliografía básica o de otras fuentes, como base para exponer, opinar y debatir. Este ejercicio intelectual exige mejores competencias comunicativas y de estudio de los participantes, a la vez que estimula el aprendizaje autónomo al poner el acento en la búsqueda de respuestas relacionadas con los temas de análisis. Para este momento de la licenciatura los estudiantes normalistas cuentan con las habilidades suficientes para iniciarse en esta forma de trabajo, ya que en los semestres anteriores se ha centrado el interés en su formación lectora y en su aprovechamiento con fines pedagógicos.

El estudio de los temas a través de esta modalidad representa retos importantes para el maestro y los alumnos. Requiere, por parte de todos, un trabajo previo de lectura individual y la presentación de sus análisis y reflexiones por escrito; estos requisitos son indispensables para el desarrollo de las sesiones; sin ellos la modalidad no se cumple.

El seminario propicia la autonomía intelectual, el diálogo con el texto, la capacidad analítica; estimula la búsqueda de mayor información en fuentes de consulta de distinta índole, fortalece la disciplina y el hábito de leer con fines de argumentación y debate. Los estudiantes podrán comprobar que para la discusión no es útil la transcripción literal de los textos, la repetición de lo leído o la respuesta rápida a las preguntas que se les formulan, sino que, por el contrario, se requieren esfuerzos de comprensión e interpretación para traer a la época actual el legado pedagógico e histórico, del cual se apropiarán como guía o referencia para su futura labor docente.

El maestro y los estudiantes, en sesiones que deben ser planificadas con anticipación, analizan todos los temas propuestos. La discusión en clase se genera a partir de los escritos que cada participante decidió preparar al leer los materiales seleccionados (pueden ser fichas, resúmenes, esquemas generales, esquemas cronológicos, ensayos, artículos breves o mapas conceptuales, entre otros) y se realiza con actitudes de respeto a las diferentes opiniones y de colaboración en el trabajo intelectual, enriqueciendo el debate con aportaciones propias. Lo anterior exige, tanto al maestro como a los estudiantes, poner en acción sus habilidades para la comunicación oral, argumentar sus participaciones de manera informada, tener disposición para escuchar y aprender de los otros y esforzarse por llegar a conclusiones sobre cada uno de los temas revisados.

En particular, el maestro deberá coordinar adecuadamente la discusión, centrarla cuando considere conveniente, favorecer la participación de todo el grupo, intervenir para ampliar la información o sugerir la búsqueda de otros materiales con la finalidad de profundizar en el estudio de los temas, o bien para resolver algunas dudas que presenten los estudiantes. Además, al identificar los momentos en que la mayoría de los

alumnos enfrenten dificultades para comprender los temas o los textos básicos y que pueden impedir el buen desarrollo del seminario, el maestro junto con ellos buscará mecanismos para continuar la modalidad de trabajo.

Las siguientes orientaciones didácticas proporcionan algunas sugerencias para la organización y el desarrollo del seminario.

- *El trabajo individual* que realizan los estudiantes consiste en la lectura, organización y sistematización de la información que ofrecen los textos sugeridos en la bibliografía básica. Como producto de estas actividades, es importante que los estudiantes elaboren distintos tipos de notas acerca de la temática que se discutirá, éstas son un elemento indispensable para el buen desarrollo del seminario. Para enriquecer la información conviene también que se consulten otras fuentes, que pueden ser los textos de la bibliografía complementaria u otros que los estudiantes identifiquen, así como observar videos o películas que permitan obtener más información del contexto y de la época a que se refiere la temática de estudio, lo que redundará en un análisis mejor fundamentado. En este sentido, se propone la lectura individual de los ensayos del cuaderno *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*, de Susan Capel y Jean Leah, y el análisis del video *Los juegos del cuerpo (segunda conferencia)*, de Fernando Torres García.
- *El trabajo en equipo* permite el primer intercambio de información y de confrontación de ideas que los estudiantes llevan a cabo antes del seminario. El trabajo en equipo significa que cada integrante domina el tema, porque conoce el contenido de las lecturas y es corresponsable de una exposición fundamentada en colectivo. Se deberá evitar la práctica –común, pero inadecuada– que consiste en distribuir los temas por equipos; para que el programa cumpla con sus propósitos es necesario que todos los estudiantes revisen los temas y los textos propuestos, pues esa revisión es la base para el desarrollo del seminario. El trabajo en equipo se puede realizar tanto por iniciativa propia de los estudiantes como por indicaciones del profesor.
- *El trabajo colectivo* en el aula de la escuela normal se centra en la discusión y la confrontación de ideas que previamente se prepararon con el trabajo individual y en equipo. El trabajo colectivo tiene como propósito el debate, la puesta en común de las ideas y la sistematización de la información.
- *El debate* en el grupo comienza con una discusión analítica y argumentada de las ideas y puntos de vista acerca del tópico o tópicos programados, ya sea por equipos o de forma individual. La presentación de ideas no debe confundirse con la explicación de un tema o el recuento del contenido de la lectura realizada; la finalidad de esta actividad es suscitar el intercambio académico a partir de un mismo referente. A través del debate, los estudiantes y el profesor abordan la temática en cuestión confrontando sus saberes y las posturas que se tienen

sobre ésta, evitando que se impongan las ideas del profesor o de algún estudiante. Es necesario que el maestro ponga especial cuidado en promover el intercambio –partiendo de los productos que presenten los alumnos a partir de su lectura–, para que debatan retomando las ideas expuestas por cada uno para profundizar en el análisis; es decir, durante el debate se favorecerá la participación de manera ordenada, secuenciada y sustentada en argumentos, así como centrada en los aspectos del tema que se analiza. Por medio del debate se clarifican las ideas, se desarrolla el criterio personal, se confrontan los puntos de vista y se valoran distintas posturas.

- *Para la puesta en común* de las opiniones y aportaciones individuales, los estudiantes se apoyarán en las conclusiones del trabajo en equipo, los textos leídos, las consultas, las reflexiones y los puntos de vista que hayan plasmado en documentos. Es importante que se promuevan la argumentación y las actitudes de respeto hacia las opiniones divergentes, así como la apertura para que los alumnos y el profesor modifiquen, si es el caso, sus planteamientos iniciales.
- *La sistematización de la información* que los estudiantes van adquiriendo y aportando durante el desarrollo del curso facilita la continuidad en el análisis de los aspectos que queden pendientes y la obtención de conclusiones colectivas. Con frecuencia estas conclusiones serán provisionales o planteadas como hipótesis y preguntas para el estudio posterior. El maestro propiciará que los alumnos utilicen diversas estrategias de estudio y análisis, y compartan con el grupo sus productos escritos o notas individuales a manera de reportes, minutas, relatorías, resúmenes y ensayos, entre otras formas.

Preparación del seminario

Antes de iniciar el curso, es conveniente que los alumnos conozcan, en términos generales, cuál es la forma de trabajo que se seguirá. El profesor elaborará un plan inicial de trabajo donde organizará los temas para su discusión, recomendará otras fuentes de consulta para cada tema –distintas a las que aparecen en el programa– y planteará las actividades generales a realizar durante el semestre, tomando en cuenta los propósitos, el enfoque, los temas de discusión, así como los criterios para evaluar los aprendizajes.

Desarrollo general del seminario

En la primera sesión del curso el profesor explica a los alumnos los propósitos y las características del programa y presenta el plan inicial de trabajo. En conjunto, lo revisan y toman acuerdos para desarrollar el seminario con un sentido formativo, de colaboración y creatividad, y establecen los criterios de evaluación que se aplicarán durante el semestre.

Para el desarrollo del curso se pueden considerar modalidades como:

- La revisión de un tema según las preguntas o los aspectos que se proponen, mediante participaciones individuales y la elaboración de conclusiones en grupo.
- La organización del grupo en varios equipos para revisar, de forma simultánea, las preguntas o los aspectos de un mismo tema. Las conclusiones de cada equipo se presentan al grupo en los tiempos establecidos. Es importante que los debates iniciales que se susciten en los equipos se expongan o retomen en el debate con todo el grupo.

Como actividad inicial de cada sesión conviene hacer la lectura de las conclusiones de la sesión anterior, con el fin de que el grupo cuente con elementos para seguir la discusión. Es importante que en esta tarea participen rotativamente los alumnos, quienes deben presentar por escrito, de manera clara y sintética, las principales ideas y los argumentos manejados, pues así se favorece el desarrollo de habilidades para la organización de las ideas en torno a los temas que se analizan. Resulta de gran utilidad que estos resúmenes se distribuyan a los integrantes del seminario, como un insumo para futuras actividades y con la finalidad de realizar escritos más claros y precisos a partir de las correcciones que en conjunto se detecten como necesarias.

Para trabajar cada sesión, los estudiantes profundizan el tema de análisis a partir de preguntas y comentarios que se discuten entre todo el grupo. El profesor promoverá la participación de los alumnos, sin que esto implique tomar el control de la sesión contestando a todas las interrogantes mediante exposiciones extensas. Así, los estudiantes encontrarán respuestas iniciales a sus inquietudes con sus propios compañeros de clase.

Cada tema concluye con una sesión plenaria en la que se elabora un resumen de los aspectos más importantes del trabajo realizado. Asimismo, al finalizar el seminario los estudiantes intercambian sus opiniones e integran un breve escrito donde expresan sus reflexiones personales y las aportaciones del grupo durante las sesiones. Es conveniente enfatizar que los productos del trabajo desarrollado durante el semestre deben revisarse sistemáticamente por el profesor de la asignatura, con el fin de ofrecer una retroalimentación a los estudiantes e incorporar esos productos a los elementos de evaluación del desempeño individual y del grupo.

Evaluación

Por las características del seminario, la evaluación se concibe como un proceso continuo y permanente para identificar los logros alcanzados y las dificultades en la formación de los alumnos, situación que también favorece el fortalecimiento y la incorporación de nuevas estrategias de aprendizaje o ajustes en la organización y el desarrollo del seminario. Además, la evaluación brinda información valiosa respecto al desempeño del profesor como asesor y coordinador general de las actividades.

Para generar un ambiente que estimule el aprendizaje durante el desarrollo de los trabajos, es importante que los estudiantes conozcan, desde el inicio del curso, los criterios y procedimientos que se utilizarán para la evaluación, así como los compromisos académicos que adquieren con su participación en el seminario, tanto en términos personales como colectivos.

La definición de los criterios y procedimientos para la evaluación del desempeño de los estudiantes deberá considerar tanto los contenidos de los temas como los aspectos metodológicos presentes en la modalidad de seminario, de tal modo que el maestro y los estudiantes puedan identificar los avances y problemas en la adquisición de habilidades intelectuales y actitudes hacia el estudio indispensables en el ejercicio de la docencia, tales como: manejo de fuentes de consulta; capacidad para seleccionar, organizar y utilizar información; elaboración de escritos, como resúmenes, informes y ensayos; preparación y exposición de ideas propias en forma oral y escrita; participación efectiva en las actividades de discusión y debate en equipo o en grupo (argumentación de ideas, formulación de juicios propios, elaboración de conclusiones, etcétera); habilidad para vincular los aspectos del tema en estudio y establecer una relación entre las prácticas educativas y la situación actual de la educación física en México, cuando esto sea pertinente según los aspectos del tema en debate; actitudes de colaboración, respeto y tolerancia a las ideas de los compañeros, y receptividad a la crítica. Asimismo, conviene que el proceso de evaluación considere el compromiso, la dedicación y el esfuerzo de los alumnos por mejorar su preparación profesional.

El docente cuidará la congruencia entre los procedimientos de evaluación utilizados y las orientaciones académicas del Plan de Estudios y de los programas de la asignatura, desechando cualquier intento de evaluación en el que sólo se destaque el nivel de información que adquirió el estudiante. La autoevaluación y la coevaluación son estrategias idóneas para que los alumnos hagan el balance de los principales logros obtenidos durante el seminario, tomando como referentes los propósitos formativos de ambos cursos.

Descripción general de los temas de estudio del seminario

Con el estudio de los temas seleccionados se pretende que los estudiantes normalistas analicen, en su contexto histórico, algunos momentos relevantes del surgimiento de las concepciones, propuestas y prácticas pedagógicas que influyeron para que en la educación física surgieran tendencias o corrientes que orientaron su práctica escolar. Asimismo, con el trabajo del seminario se espera que los futuros educadores físicos reflexionen acerca de la importancia que tiene la educación física para la formación integral y armónica de niños y jóvenes del país y debatan, de manera informada y reflexiva, sobre los fines y propósitos de la reorientación actual de su enseñanza.

Los temas que se abordan corresponden a distintos periodos históricos y a diversos contextos geográficos; el establecimiento de vínculos entre ellos se propicia a través de

la definición de las necesidades formativas de niños y adolescentes en el ámbito corporal y su comparación con los referentes propios de la perspectiva actual. Los aspectos que permiten la delimitación de los temas y su tratamiento diferenciado a manera de hilos conductores son: a) la función asignada al cuerpo y al movimiento; b) el papel de la educación física en los sistemas educativos; c) los problemas que ha enfrentado esta disciplina para lograr un estatus como campo de estudio específico; d) la vinculación entre el trabajo de los educadores físicos y la educación de niños y adolescentes; e) los métodos y las prácticas de enseñanza; f) las demandas sociales y las necesidades formativas de los educandos, así como g) la función social de la educación física en diferentes épocas y contextos.

El estudio de los temas del seminario no pretende ser una revisión estrictamente cronológica de las concepciones y tendencias de la educación física a lo largo de su desarrollo general; su finalidad se circunscribe al análisis de los factores y las situaciones que dieron origen a los primeros planteamientos pedagógicos sobre la educación corporal y de las condiciones sociales que posibilitaron su inclusión como disciplina escolar.

Los temas y las preguntas propuestas para el análisis permiten a los estudiantes normalistas revisar cada tema considerando las explicaciones y preocupaciones vigentes en una época determinada; establecer relaciones entre las ideas formuladas inicialmente en torno a la corporeidad y la función del cuerpo y del movimiento en la educación; formular conclusiones acerca de las concepciones que definieron la relación entre educación física y deporte, así como reconocer los planteamientos sobre el proceso seguido para constituir el campo disciplinario de la educación física y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje de niños y adolescentes de educación básica.

Los temas que se revisan contribuyen a que los estudiantes le den significado a las prácticas que se realizan en las escuelas de educación básica, con base en las ideas y los planteamientos pedagógicos de los autores que se revisan, apoyándose en los conocimientos previos sobre los temas seleccionados a partir de lo estudiado en los diferentes cursos del primero al cuarto semestres y, sobre todo, a través del intercambio académico, la confrontación de ideas, el análisis, la comprensión y la reflexión.

Seminario de Temas Selectos de Historia de la Pedagogía y la Educación II incluye tres temas de estudio.

Tema I. Planteamientos pedagógicos sobre la corporeidad. La función del cuerpo y el movimiento en la educación. Con este tema los estudiantes continúan la reflexión, que iniciaron en el seminario anterior; acerca del lugar que el cuerpo ocupa en la educación. En particular se propone que analicen las concepciones construidas en torno a la educación corporal y su función en la adquisición y el desarrollo de conocimientos, habilidades, valores y actitudes, y reflexionen sobre el movimiento como condición esencial de todo aprendizaje.

Con apoyo en los textos propuestos y los ejes de análisis que se sugieren, los estudiantes normalistas debatirán en torno a las ideas que históricamente se plantearon

acerca de la dualidad mente-cuerpo. Reconocerán que esas concepciones dejaron de ser satisfactorias para la comprensión del ser humano, por ofrecer una imagen reducida sobre el mismo, que desembocaba en una visión unilateral sobre el cuerpo, con consecuencias en la práctica educativa.

Asimismo, revisarán los planteamientos elaborados con la intención de que la práctica de la educación física atienda al ser humano en su totalidad, es decir, como una unidad biológica, psicológica, afectiva y social, esto es, una entidad única e indivisible. En este sentido, las reflexiones acerca de la importancia del conocimiento del cuerpo y las funciones del movimiento en la educación propuestas, entre otros, por Ommo Grupe, Lora Risco, Cagigal, Coca y Le Boulch serán objeto de análisis en el seminario con la intención de repensar la educación física a partir de las concepciones de cuerpo y de lo motor, y dar respuesta a la atención educativa de los alumnos de educación básica en su totalidad y complejidad.

Con las bases teóricas anteriores se pretende llegar a la identificación de los fundamentos de la corporeidad y del papel del movimiento, como base del aprendizaje en general y, particularmente, de la educación física, cuyo objeto de conocimiento es el cuerpo en movimiento. De esta forma, se pretende que los estudiantes normalistas valoren la integración de la corporeidad como proceso que guía al educador físico en la conformación de una identidad propia de niños y adolescentes, para que puedan orientarse en el mundo de las exigencias sociales: moverse, conducirse, actuar, sentir, expresar sus sentimientos y practicar ejercicios; en síntesis, desarrollar competencias para vivir con un sentido de responsabilidad ética y social.

Se analizarán las ideas acerca de la pedagogía del movimiento, teniendo en cuenta que el conocimiento sobre la competencia motriz y la corporeidad evolucionan constantemente y permiten una mayor comprensión que las personas hacen de sí mismos, de su cuidado, afectos, aprecio, manejo y uso de todas sus facultades.

Tema II. La relación entre educación física y deporte. El deporte escolar en la enseñanza de la educación física. Con el estudio de este tema se pretende que los estudiantes normalistas adquieran elementos que les permitan comprender el desarrollo histórico de la práctica deportiva, conozcan la evolución de las concepciones que se han construido sobre la relación entre educación física y el deporte y, sobre todo, reflexionen y valoren los principales planteamientos realizados en torno a las funciones del deporte en la formación integral de niños y adolescentes.

Entre los aspectos más relevantes que se sugiere aborden los futuros educadores físicos, se encuentran las ideas que sobre el deporte y su función educativa se produjeron desde el primer tercio del siglo XIX hasta los planteamientos pedagógicos que se expresaron en la segunda mitad del siglo XX. En particular, se analizan las experiencias de la práctica del deporte escolar que se desarrollaron en los *colleges* ingleses y el papel que en su desarrollo desempeñó Thomas Arnold, lo que permitirá reconocer que en los centros

escolares la práctica deportiva se originó con fines exclusivamente educativos y que sus finalidades iniciales eran el desarrollo físico y la adquisición de cualidades morales.

Por otra parte, se busca que los estudiantes conozcan y valoren el aporte de Pierre de Coubertin, quien, además de organizar los juegos olímpicos modernos, tuvo un papel relevante en la promoción de una educación deportiva con carácter pedagógico, como alternativa a los sistemas gimnásticos predominantes en esa época.

También se pretende que los estudiantes reconozcan que, a inicios del siglo XX, y a partir de la concepción físico-deportiva que se difundió como consecuencia del movimiento olímpico internacional, así como de los resultados de investigaciones relacionadas a la bioquímica, la fisiología y otras disciplinas abocadas al funcionamiento orgánico y a su aplicación al entrenamiento físico, se producen diferentes prácticas en la educación física apoyadas en distintas interpretaciones respecto al lugar que el deporte debería ocupar en los centros escolares. En este contexto se busca que los alumnos analicen los planteamientos de Georges Hebert, tendientes a esclarecer la relación entre la educación física y el deporte, a partir de su concepción de esta actividad como parte integrante de la educación física.

Finalmente, con este tema se aspira a que los estudiantes normalistas reflexionen sobre la manera en que la consolidación del deporte como un medio de la educación física generó una tendencia educativa donde la técnica era el elemento didáctico de referencia y el rendimiento físico el objetivo. En este marco, la revisión de las teorías sobre el deporte y la educación, de José Ma. Cagigal, adquieren relevancia para la formación de los estudiantes, al proporcionarles elementos que les permitirán conocer las dos direcciones del deporte contemporáneo: el *deporte espectáculo* y el *deporte praxis*, las causas que los originaron, sus componentes y sus consecuencias en el ámbito educativo.

Por último, se pretende que valoren que la práctica del deporte, como un medio de la educación física, contribuye al logro de las finalidades de la educación básica: el desarrollo integral de los niños y los adolescentes.

Tema III. Los debates contemporáneos acerca del campo disciplinario de la educación física y sus implicaciones en la enseñanza. Con este tema se pretende que los alumnos normalistas estudien algunos problemas teóricos de la educación física que influyen en la práctica cotidiana de los profesores de esta especialidad. Entre ellos destacan los diversos planteamientos, problemas, debates y desafíos que actualmente forman parte de la reflexión sobre la educación física para definir y delimitar su objeto y su campo de estudio.

Con el análisis de los temas del seminario de cuarto semestre, los estudiantes normalistas se percataron de que el campo disciplinario de la educación física se conformó históricamente, es decir, a partir de concepciones (la dualidad cuerpo-mente, las ideas sobre la salud y la higiene cuyo fin era la actividad física), de acontecimientos (el desarrollo

de la gimnasia y su incorporación como asignatura escolar) y de los planteamientos de la educación integral, entre otros, que son parte de un proceso de transformación y cambio que han definido gradualmente el campo de estudio de esta disciplina. Asimismo, analizaron cómo este proceso de construcción influyó en las formas de enseñanza en diferentes épocas y espacios geográficos.

Para continuar con el estudio de este proceso los estudiantes revisarán, en quinto semestre, cómo diferentes disciplinas y conocimientos que intervienen en la conformación de la educación física dificultan lograr una visión clara y precisa de su objeto y campo de estudio, y la comprensión de las implicaciones que este conjunto de conocimientos teóricos tienen en su enseñanza en la educación básica. Es por ello que con este tema se propone que los estudiantes se involucren, por medio de las actividades del seminario, en la discusión y análisis de lecturas de autores que en las últimas décadas se han dedicado a reflexionar y a proponer una conceptualización y una metodología que consideran propias de este campo, además de planteamientos para una enseñanza cada vez más sistemática de la educación física en este nivel educativo.

Análisis de los temas y sugerencias para la indagación

En esta sección se presenta una revisión más detallada de cada tema de estudio, se precisan las razones que justifican su inclusión en el curso, se señalan las bibliografías básica y complementaria, y se sugieren orientaciones y preguntas que ayudan a organizar el trabajo de los estudiantes y del maestro.

La descripción de cada tema tiene la intención de que tanto maestros como alumnos adquieran una visión panorámica del proceso histórico que siguió la construcción de las concepciones que se elaboraron en torno a la corporeidad y la función del cuerpo en la educación, así como sobre la relación entre educación física y deporte, y los debates sobre el campo disciplinario de la educación física escolarizada, que de una u otra manera impactan en la enseñanza y el aprendizaje de niños y adolescentes de educación básica.

Sin pretender realizar un análisis exhaustivo, cada apartado descriptivo da cuenta de momentos, condiciones y circunstancias que influyeron en el surgimiento de ciertas ideas, esto con la intención de que el alumno pueda contextualizar los planteamientos estudiados.

Conviene insistir en que, en la modalidad académica de seminario, la actividad de los estudiantes fuera de la clase tiene una función insustituible. Ello implica que la bibliografía básica debe ser objeto de un estudio cuidadoso, que habrán de realizarse indagaciones temáticas selectivas, y que los estudiantes analizarán y escribirán los resultados de sus reflexiones y lecturas. El trabajo de clase se orientará a la exposición y la discusión informada, la elaboración de conclusiones, el registro escrito de ideas centrales, la clarificación de dudas y la organización de las actividades subsecuentes. La evaluación, más

que verificar si los estudiantes poseen la información necesaria sobre los temas, debe centrarse en la calidad de la participación en el grupo y de los productos escritos, ya sean individuales o en equipos de trabajo. El maestro revisará esos productos y, en su caso, sugerirá correcciones o ampliaciones e invariablemente las comentará con los estudiantes, como una acción indispensable que contribuye a su formación.

Tema I. Planteamientos pedagógicos sobre la corporeidad. La función del cuerpo y el movimiento en la educación

Los griegos fueron quienes otorgaron al cuerpo y al espíritu una atención diferenciada; la idea platónica de que el cuerpo era la cárcel del alma manifestaba la concepción que sobre el ser humano tenían, dividiendo a éste en dos entes distintos y antagónicos, aislados uno del otro: cuerpo y alma.

La concepción dualista que permeó el pensamiento griego se mantuvo en la cultura helenista, en el Imperio Romano y durante toda la Edad Media, hasta el Renacimiento. Con la Ilustración y la Revolución Científica del siglo XVIII la concepción dualista adquirió otro sentido, al concebir una dualidad mente-cuerpo sustentada en una explicación mecanicista, que concebía al cuerpo como sustancia extensa y al alma como sustancia pensante. Desde la perspectiva mecanicista el cuerpo se veía como una masa constituida por un conjunto de huesos articulados entre sí, que junto con las vísceras y los músculos recubiertos por un ropaje exterior llamado piel, cubre y protege a toda la masa, y se le comparaba con las máquinas de combustión.

En el siglo XIX, con el surgimiento de los sistemas gimnásticos escolarizados, la educación del cuerpo se realiza de forma sistemática, aunque su sentido se limita a una serie de ejercicios de carácter artificial y analítico, donde el docente sometía al alumno a una vigilancia escrupulosa y disciplinada, dedicándose exclusivamente al cuidado en la realización coordinada de los ejercicios, marginando la atención a las características fisiológicas y posibilidades físicas de los niños. La educación corporal fundada en esta concepción se vería modificada debido al desarrollo que tuvieron las ciencias avocadas al estudio de los aspectos psíquicos y biológicos del ser humano, en particular de la fisiología, cuyos descubrimientos sobre el funcionamiento del organismo permitieron superar la idea de que la preparación física radicaba en una combinación de movimientos aislados.

A partir de las nuevas concepciones sobre el funcionamiento orgánico del cuerpo, la práctica de la educación física se transformó, de una sucesión de movimientos parciales, estructuralmente determinados, artificiales y mecanizados, y sometidos además a técnicas que limitaban el desarrollo físico del individuo, a una práctica volcada por entero a la funcionalidad del organismo.¹

¹ André Rauch, *El cuerpo en la educación física*, Buenos Aires, Kapelusz, 1985.

Este vuelco en la interpretación de la educación del cuerpo trajo como consecuencia que el énfasis didáctico de los sistemas gimnásticos, concretado en la regulación de una *movilidad visible y puramente fragmentaria*, se cambiara por una visión donde se concebía al cuerpo del niño no sólo como un almacén de tejido y hueso, sino como una estructura corporal en acción, en la que las interrelaciones entre los diversos órganos internos eran determinantes para la comprensión de los efectos que los ejercicios físicos tenían para el desarrollo integral del individuo.²

La anterior interpretación sobre el cuerpo constituyó una primera aproximación a una concepción corporal, donde el funcionamiento orgánico del niño, y no el ejercicio, se convirtió en el centro de atención del maestro y, por tanto, en el objeto central de la pedagogía.³

En ese mismo siglo, el deporte escolar surgió como otra tendencia de la educación física escolarizada; su propósito, además del desarrollo corporal, era la formación del carácter y el desarrollo de valores; sin embargo, al igual que los sistemas gimnásticos, su aporte educativo fue incompleto al centrar su finalidad sólo en el rendimiento del escolar y en la valoración del alumno a través de la constante superación de pruebas como muestra de su aprovechamiento.⁴

La educación física que se practicó desde el siglo XIX hasta la década de 1960, se concretó en el movimiento gimnástico y el deporte escolar; ambas tendencias fueron una prolongación de la manifestación dualista del cuerpo que, aunque lo educaban, omitían otros aspectos, como los psíquicos, afectivos y sociales, situación que generó que en la enseñanza de la educación física no se contemplaran esas dimensiones.

Los planteamientos concernientes a que la educación física atendiera al cuerpo en su totalidad, como unidad única e indivisible, y sobre la función del movimiento en la educación, tuvieron sus primeras manifestaciones desde principios del siglo XX. Sobre el desarrollo de dichos planteamientos, el estudio de Josefa Lora Risco “Las fuentes de la educación corporal”⁵ es muy ilustrativo. En ese texto, la autora explica que los planteamientos sobre el movimiento corporal fueron expuestos desde 1905 por Dupré, y se constituyeron en el punto de partida de las reflexiones sobre el concepto de

² “Una mayor atención subraya la intensidad y duración de los esfuerzos, su alternancia con fases de reposo, su progresión a lo largo de la sesión y la graduación de su intensidad a medida que éstas se sucedan”, André Rauch, *op. cit.*

³ Los planteamientos que superaron la concepción dualista que separaba al cuerpo de la mente fueron de Jean Le Boulch, quien concibió el concepto de unidad indivisible del hombre: cuerpo, mente y afectos en íntima y permanente interacción, con lo que provocó la gran revolución copernicana respecto a la educación física.

⁴ Cfr. Tema II. La relación entre educación física y deporte. El deporte escolar en la enseñanza de la educación física, de este mismo programa.

⁵ En Josefa Lora Risco, *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo (Pedagogías corporales), 1991, pp. 83-102.

psicomotricidad, conformando una etapa inicial (basada en un enfoque de la reeducación, a través de la terapia del movimiento) que pretendía la acción educativa integral del niño deficiente, minusválido, retrasado, o bien del niño “normal”. En ese ensayo señala que entre los precursores provenientes de diversos ámbitos se encontraban Seguín, Montessori, Decroly, Wallon, Piaget y J. de Ajuriaguerra, y entre los realizadores menciona a Pierre Vayer, Le Boulch, Lapierre y Aucoutourier.⁶

Además de los anteriores, existieron otros teóricos, como José Ma. Cagigal, Santiago Coca, Ommo Grupe, Josefa Lora y el mismo Le Boulch, que realizaron planteamientos pedagógicos sobre la corporeidad y la función del cuerpo, y el movimiento en la educación.

Cagigal, en “Bases antropofilosóficas para una educación física”,⁷ define al cuerpo y al movimiento como las dos grandes realidades antropológicas consideradas como puntos de partida para identificar la cultura física. En cuanto al cuerpo, menciona que los seres humanos conocen al mundo a partir de una entidad corporal; esto es, que “el hombre seguirá viviendo toda su existencia no sólo en el cuerpo, sino con el cuerpo y en alguna manera desde el cuerpo, a través del cuerpo y para el cuerpo”, aspectos que conforman su esquema teórico para una base antropológica de la educación física que no sólo considera el adiestramiento del cuerpo, sino que concibe al ser humano como un ser total, único e indivisible, que manifiesta esta unidad a través de conocimientos, afectos, relaciones, motivaciones, actitudes, valores y por una herencia familiar y cultural.

En cuanto al movimiento, Cagigal expresa que el cuerpo del hombre está capacitado y hecho para moverse, que el movimiento es una de las primeras providencias del ser humano y que, gracias a él, aprende a estar en el espacio, siendo esta exploración una de las grandes aventuras del ser humano desde su primera infancia.

En Cagigal, el cuerpo y el movimiento son realidades antropológicas que constituyen en la actualidad la base para una práctica de la educación física variable, abundante e inclusiva, que permite la autorrealización en los desempeños de los alumnos en forma global e inteligente para la edificación de la competencia motriz.

Los planteamientos de Santiago Coca, discípulo de Cagigal, abordados en “El hombre corporal”,⁸ establecen al cuerpo como un vehículo invadido de pensamiento y emotividad, que debe ser considerado así por el educador físico en su labor profesional, y como objeto de estudio para desarrollar su capacidad de socialización. Aborda, además, el concepto de corporeidad, que permite concebir al cuerpo como una forma concreta de inserción o radicación del hombre en su mundo y base de su interacción con los demás.

⁶ La relación de Lora hace alusión únicamente a los aportes que llevaron a consolidar a la psicomotricidad como una tendencia de la educación física escolarizada, por lo que los planteamientos de otros autores no son considerados en su obra.

⁷ José María Cagigal, *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires, 1979.

⁸ Santiago Coca, *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza, 1993, pp. 37-51.

En relación con los fundamentos antropológicos de la educación física, los aportes de Ommo Grupe, en “Los presupuestos de la educación física”,⁹ expresan la necesidad de considerar, además del cuerpo, al juego como una “forma fundamental de la existencia humana”.

El autor critica dos posturas que ofrecen una imagen reducida del ser humano: en la primera, lo espiritual y anímico se considera como una “función” de lo corporal a la que no se reconoce valor propio; la otra no ve en el cuerpo más que un apéndice del espíritu. En este sentido, ambas llevan a la concepción unilateral de la educación física que “tiene consecuencias que impactan la educación del hombre, desembocando en un distanciamiento teórico entre cuerpo y alma que conlleva a una concepción estrecha de la existencia humana”.

Según Grupe, la tesis que resalta lo espiritual ha influido en la educación, privilegiando la formación intelectual e ignorando al cuerpo en sus realizaciones y posibilidades, es decir, en todas las manifestaciones cotidianas de su existencia, y es aquí donde Grupe resalta la importancia de la educación física para la humanización del sujeto.

Otras reflexiones en torno al estudio del cuerpo se encuentran en los trabajos realizados por Josefa Lora en “El cuerpo” y “Educación integral”.¹⁰ En el primero de estos textos, la autora aborda el significado que el cuerpo del hombre tiene en su existencia y, apoyándose en la clasificación de Gaevvert, encuentra tres funciones básicas: a) como principio de dominio y de instrumentalidad, b) como ser para los demás, y c) como expresión; concluye que el cuerpo cumple una doble función de encuentro, consigo mismo y con el mundo de los seres y de las cosas, estableciendo así una relación de carácter eminentemente psicociomotor.

Josefa Lora resalta la importancia de “reivindicar los valores corporales que durante siglos se mantuvieron en el rango de los instintos, y dejar de pensar en el cuerpo únicamente como objeto de adiestramiento y utilizado en beneficio de la acción deportiva o laboral”. En su obra, analiza la relación entre el cuerpo y la comunicación, en la cual el primero cumple una función tónica afectiva y expresiva que es clave en el proceso de adaptación creadora con el mundo material.

En “Educación integral”, señala que la gran preocupación del educador ha sido alcanzar el desarrollo óptimo de todas las potencialidades del educando: biológicas, psicológicas (intelectuales y afectivas) y sociales, y concluye que un cuerpo adquiere su desarrollo integral si en su educación se contemplan estas tres dimensiones.

El significado que el cuerpo tiene en el proceso de los aprendizajes escolares es otro de los aspectos que la autora aborda; señala que, para que exista una educación integral,

⁹ Ommo Grupe, *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Daniel Romero (trad.), Madrid, Instituto Nacional de Educación Física, 1976, pp. 35-50.

¹⁰ Josefa Lora Risco, *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo (Pedagogías corporales), 1991, pp. 29-41 y 67-81.

los contenidos escolares deberán articularse partiendo de la realidad corporal y vivencial del niño en sus aspectos biológico, social, intelectual y afectivo, para captar de esta forma nociones y conocimientos que superen el tradicional desequilibrio que supone el exclusivo predominio de lo intelectual.

Uno de los autores que más exhaustivamente escribió acerca del movimiento humano fue Jean Le Boulch, quien criticó los métodos tradicionales de la educación física que perpetuaban la concepción dualista y que trataban de perfeccionar, en el menor tiempo posible, los gestos motores preestablecidos, sin interesarse por las vivencias que pudieran surgir en el ejecutante. En su texto “La ciencia del movimiento humano es una ciencia específica”,¹¹ crítica a las posturas que han fragmentado al cuerpo y aporta soluciones concretas a los problemas de la utilización educativa del movimiento, con apoyo en los avances de la biología y más específicamente de las neurociencias.

Su método psicocinético fue un valioso aporte a una auténtica educación psicomotriz; se apoya en una psicología unitaria de la persona y otorga un lugar preferencial a la experiencia vivida corporalmente. Con estos fundamentos, el proceso educativo cambió su eje y se situó en el corazón de la experiencia infantil, en sus necesidades e intereses, que se tradujeron en “necesidades cinéticas espontáneas cargadas de vivencias”, transfiriéndole al niño la capacidad de decidir, explorar y dominar las situaciones que se le plantean.

Le Boulch identifica en todo movimiento un carácter operativo (acción motriz) y otro expresivo; como parte de este último considera la mímica, los gestos y las actitudes como vivencias afectivas de la persona, en respuesta a las condiciones contextuales y situacionales. El carácter expresivo permite al educando explorar sus propios recursos para actuar de manera eficaz, confiada y segura expresando su autonomía motriz.

Con este autor se cierra un ciclo en torno a los avances teóricos sobre la corporeidad y la función del movimiento, los cuales influyeron para construir una concepción de la educación física que reconoce al niño como un sujeto capaz de dar sentido a su propia acción, orientando y regulando sus movimientos y manifestando con ello su competencia motriz.

Bibliografía básica

- Cagigal, José María (1972), “Bases antropofilosóficas para una educación física”, en *Cultura intelectual y cultura física*, Buenos Aires, Kapelusz.
- Le Boulch, Jean (2001), “Ciencia del movimiento humano y educación”, en *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*, Barcelona, INDE, pp. 135-141.
- Lora Risco, Josefa (1991), “El cuerpo” y “Educación integral”, en *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo (Pedagogías corporales), pp. 29-47 y 67-81.

¹¹ Jean Le Boulch, *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*, Barcelona, INDE, 2001.

Grupe, Ommo (1976), "La relación del hombre con el cuerpo y la fundamentación pedagógica de la educación física", en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Daniel Romero (trad.), Madrid, Instituto Nacional de Educación Física, pp. 38-48.

Bibliografía complementaria

Arnaud, Pierre (1998), "La Educación Física", en Guy Avanzini (comp.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, FCE, pp. 223-335.

Coca, Santiago (1993), "El hombre corporal", en *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza, pp. 37-51.

Lora Risco, Josefa (1991), "Las fuentes de educación corporal", en *La educación corporal*, Barcelona, Paidotribo (Pedagogías corporales), pp. 82-102.

Como temas de indagación, reflexión y discusión se proponen los siguientes:

1. Las concepciones dualistas sobre el ser humano, que predominaron en las prácticas de la educación física desde que ésta se convirtió en asignatura escolar, influyeron para que la educación del cuerpo se limitara a la disciplina y al adiestramiento por medio de la ejercitación mecánica, mientras que la tarea de formar el intelecto correspondió a los cursos de carácter teórico. ¿A qué se debe que esta concepción dualista prevaleciera durante tanto tiempo en la concepción del sujeto y, por consecuencia, en la enseñanza?, ¿de qué manera evolucionaron las ideas que plantearon la crítica a esta concepción dualista? ¿Cómo influyó la concepción fragmentada del ser humano en la valoración social que se otorgó a la educación física dentro de los sistemas educativos y qué lugar le dio el maestro de grupo dentro del ámbito escolar?, ¿qué reminiscencias de estas concepciones se encuentran actualmente en las escuelas y en qué tipos de prácticas se expresan en la educación básica?

2. La propuesta de reorientación de la educación física en educación básica considera prioritaria la integración de la corporeidad como base del aprendizaje en esta disciplina y reivindica el conocimiento del propio cuerpo como una unidad que integra procesos cognitivos, afectivos y valorales, además de los biológicos y físicos. Esta propuesta implica repensar las finalidades y las formas de enseñanza de la educación física para dar respuesta a la educación de un ser total, atendiendo con ello su formación integral que lo dota de una identidad corporal. De acuerdo con este principio, ¿qué importancia tiene para niños y adolescentes que en la educación física se considere el estilo propio en la motricidad de cada individuo?, ¿de qué manera los planteamientos que sobre corporeidad realizaron Cagigal, Coca, Grupe y Lora contribuyen a la comprensión de la responsabilidad que tiene el educador físico sobre la educación del cuerpo del niño y del adolescente?, ¿de qué manera dicha responsabilidad se concreta en prácticas y estrategias diversas, para atender con equidad a la necesidad de movimiento de los alumnos?

3. Considerar al movimiento como medio y objeto que se encuentra vinculado a necesidades operativas y de expresión o gestuales, implica comprender al movimiento

humano en su doble función: instrumental-operativa y simbólica. Esta comprensión permite establecer un principio metodológico en la educación y en especial en la educación física, para promover el desarrollo de la persona en su totalidad y unidad respetando sus propios ritmos y, desde esa posición, favorecer el conocimiento a través de la interacción con su entorno y con los demás, y la reflexión sobre sus acciones motrices. En la enseñanza de la educación física, ¿qué papel corresponde desempeñar al docente para promover en los alumnos la autonomía en sus acciones motrices?, ¿hasta dónde es permisible la libertad en la exploración del movimiento de los alumnos al resolver un problema motor y bajo qué criterios deberá encauzarla el docente?, ¿cuál es la importancia de generar espacios para la reflexión acerca del movimiento y de su sentido al resolver problemas de carácter motor?

Tema II. La relación entre educación física y deporte. El deporte escolar en la enseñanza de la educación física

Durante el siglo XIX surgió a nivel mundial la educación física escolarizada; el basamento histórico-cultural de esta disciplina pedagógica adquirió su concreción en los sistemas gimnásticos. El desarrollo de la gimnasia desembocó en tres grandes corrientes: la escuela alemana, la escuela sueca y la escuela francesa. Los ejercicios gimnásticos, consolidados como la primera tendencia de la educación física escolarizada, tuvieron una difusión internacional. Aunque el origen y desarrollo de la gimnasia tuvo su epicentro en los países de Europa continental, su predominio no fue absoluto, ya que en este mismo periodo surgió otra tendencia de la educación física: el deporte inglés.¹²

El surgimiento en Inglaterra de un movimiento educativo sustentado en actividades deportivas tuvo lugar en 1828, cuando Thomas Arnold (1795-1842), director del Colegio de Rugby, modificó el *curriculum* clásico¹³ al introducir nuevas materias de enseñanza

¹² La ubicación geográfica de Inglaterra, aunada al aislamiento que padeció durante el periodo napoleónico respecto a la Europa continental, la estructura de los *colleges*, la tradición cultural de los juegos y las competencias aristocráticas y el interés que suscitaban en la burguesía británica ascendente, fueron situaciones que favorecieron que en esta nación insular, a diferencia del resto de países europeos, la educación física se orientara a la práctica del deporte escolar. [André Rauch, "Del rendimiento codificado a la pedagogía deportiva", en *El cuerpo en la educación física*, Buenos Aires, Kapelusz, y Norbert Elias y Eric Dunning, "Introducción" y "La génesis del deporte como problema sociológico", en *Deporte y ocio en el proceso de civilización*, México, FCE, pp. 31-81.]

¹³ Thomas Arnold, "Educación de las clases medias", "La educación de Rugby. El uso de los clásicos" y "Sobre la disciplina en los colegios", en *Ensayos sobre educación*, Madrid, Calpe, 1920, pp. 9-22, 23-46 y 47-70.

y la reforma a los métodos existentes,¹⁴ pero sobre todo al sistematizar deportes populares como el rugby y el críquet, en cuya práctica Arnold se apoyó para desarrollar sus ideas sobre la educación física.

Thomas Arnold consideraba que la práctica libre de los deportes, organizada por los propios alumnos pero supervisada por los maestros,¹⁵ contenía un valor formativo al favorecer la liberación de la carga excesiva de lecciones teóricas, fomentar la solidaridad, la colaboración y el apoyo mutuo, al mismo tiempo que era una vía para contribuir a la formación del carácter y la contención temperamental (canalización de la agresividad) por medio del juego limpio o *fair play*,¹⁶ la aceptación de la derrota, y la responsabilidad individual y colectiva de los actos.

Para el director del Colegio de Rugby, la práctica del deporte debería contribuir, además del desarrollo corporal, a la formación moral. Arnold consideraba la actividad deportiva semejante a un *microcosmos*, en el cual sus interacciones reflejaban las relaciones sociales y donde la formación del carácter individual ejercía una influencia determinante para el futuro desenvolvimiento social del escolar. A este respecto, es ilustrativa la descripción que Thomas Hughes, ex alumno del Colegio de Rugby, realizara en torno a los valores que la práctica deportiva fomentaba:

La escuela ha jugado también admirablemente, quiero hacerlo constar, y se ha defendido hasta lo último... Pero les hemos pegado. (*Aclamaciones.*) ¡Ah!, ¿pero sabéis por qué les hemos pegado?... Contestadme... (*Voces de "por tu juego".*) ¡Tonterías!... No fue tampoco por la ventaja del saque..., eso de nada hubiera servido. No fue porque contamos con los seis mejores jugadores de la escuela... ¿Por qué ha sido entonces? Voy a deciros mi opinión. Ha sido porque tenemos más confianza los unos en los otros, más compañerismo, más unión, producida por la convivencia en la casa, que pueden tener los de la escuela. Cada uno de nosotros sabe que puede estar seguro de los demás. Por esto es por lo que les hemos pegado hoy.¹⁷

¹⁴ A las enseñanzas del griego, del latín, de la geografía y de la historia, incorporó idiomas modernos, situó a la educación moral como base de toda enseñanza y se opuso al castigo corporal de los escolares.

¹⁵ La administración de los *colleges* se apoyaba en el *gobierno mutuo*; es decir, en la participación en el gobierno de los propios alumnos por estudiantes de clases superiores, ya que este sistema garantizaba el orden y la disciplina del régimen de internado que imperaba en estas escuelas públicas.

¹⁶ El *fair play* o "juego limpio", constituye para este pedagogo del deporte la base sobre la cual se asienta la formación y el desarrollo de los valores humanos de la práctica deportiva. Cagigal, "Fair-Play", en *Deporte, pulso de nuestro tiempo*, 1972.

¹⁷ El fragmento seleccionado describe las actividades que se desarrollaban en las ceremonias posteriores a las contiendas deportivas y cuya organización recaía en los miembros más destacados del *gobierno mutuo*. La obra de Hughes, *Tomás Brown en la escuela* (1857), constituye, junto con la *Colección de Cartas*, de Arnold, una de las referencias más cercanas a la obra del reformador inglés.

Las narraciones sobre el desarrollo y las incidencias de un partido que los alumnos de Rugby realizaban, son convincentes sobre los efectos que el deporte escolar producía en la formación de virtudes morales.

Bajo la dirección de Arnold se modificó la organización escolar del Colegio de Rugby, se establecieron tres medias jornadas por semana para los partidos; posteriormente, en 1845, se realizó la institucionalización del rugby, con la elaboración de las primeras reglas escritas, provocando que a partir de esta fecha la práctica deportiva se extendiera al resto de colegios ingleses, lo cual originó el surgimiento de la segunda gran tendencia de la educación física: el deporte escolar.

A partir de la segunda mitad del siglo XIX, no obstante que la práctica de la educación física basada en la competición deportiva se extendió a algunos países europeos y a los Estados Unidos de Norteamérica, la hegemonía de las escuelas gimnásticas –con sus movimientos estereotipados y aprendizajes sin significación–, se mantuvo en la mayor parte de los sistemas educativos internacionales. En los centros escolares, el predominio de la gimnasia sobre la actividad deportiva se debió no sólo a la falta de planteamientos sistematizados sobre los fundamentos de la educación deportiva, sino también a la percepción de un amplio sector de la sociedad y en particular de las élites gobernantes, que consideraban que la práctica metódica de los ejercicios gimnásticos traería beneficios importantes en cuanto al *vigoramiento de la raza*, es decir, a la formación integral de los escolares, que dotara a la nación de ciudadanos sanos y robustos, capaces de enfrentar cualquier contingencia bélica y de participar en los procesos de producción que exigía el desarrollo industrial.

Las ideas en torno a la aplicación de la competencia deportiva¹⁸ con fines educativos adquirieron una perspectiva universal debido a dos situaciones: el restablecimiento de las Olimpiadas¹⁹ y la recuperación y valoración que, de las ideas de Arnold, realizó el francés Pierre de Coubertin (1863-1937).

¹⁸ La competición o agonismo constituye una esencia educativa del deporte, al convertirse en un elemento positivo que permite la canalización y/o liberación de la ansiedad y de las acumulaciones agresivas y, por ende, un adiestramiento a la competitividad necesaria para la formación para la vida en su aspecto constructivo y creador. En este sentido el agonismo actúa como un ejercicio de energía dirigido a lograr un nivel de excelencia, que puede alcanzarse más fácilmente debido a que un equipo, como un individuo, tiende a realizarlo. Cagigal, "Agonismo", en *Deporte y agresión*, 1976.

¹⁹ "Es el desarrollo del movimiento deportivo, fuera de la escuela, su repercusión sobre el pueblo, el prestigio que confiere a las naciones coronadas en las Olimpiadas, lo que va a obligar a los profesores de educación física a reivindicar la integración del deporte en los programas escolares". Pierre Arnaud, "La educación física", en Guy Avanzini (comp.), *La pedagogía desde el siglo XVII hasta nuestros días*, México, FCE, p. 333.

Coubertin fue, sobre todo, un gran pedagogo cuyo legado aún no ha sido valorado cabalmente.²⁰ Su ideario trasciende lo que se ha considerado la obra deportiva más monumental de la historia, es decir, el restablecimiento de los Juegos Olímpicos. Su labor en la promoción internacional del deporte siempre estuvo basada en un ideal pedagógico, ya que desde 1888 la Liga Nacional de Educación Física, fundada por Coubertin, pretendió introducir los ejercicios físicos y los juegos en todos los órdenes de la enseñanza.

Desde las olimpiadas de 1896, pasando por su renuncia (1924) como presidente del Comité Olímpico Internacional (COI), hasta su muerte, Coubertin no cejó en su lucha por pedagogizar al deporte:

“...Conforme a vuestro deseo, permaneceré en la Presidencia hasta 1924... Si bien conservo la presidencia nominal del Comité [Olímpico Internacional], pretendo recuperar desde ahora la libertad para poner mis esfuerzos al servicio de la enseñanza popular, pues estando persuadido de que la sociedad actual no se levantará de las ruinas acumuladas por sus ambiciones y sus injusticias y de que en poco tiempo se impondrán formas sociales diferentes, veo en la difusión previa de la cultura y principalmente de los estudios históricos la única garantía para el progreso general”.²¹

Esta postura constituyó una reafirmación de su labor pedagógica deportiva, ya que anteriormente había fundado organizaciones y pertenecido a instituciones cuya finalidad no era otra que la reforma educativa: el Comité para la Propagación de los Ejercicios en la Educación y la Liga Nacional de Educación Física (ambos en 1888), la Asociación para la Reforma de la Educación Escolar en Francia (1889), la Unión Pedagógica Universal (1925), la Oficina Internacional de Pedagogía Deportiva (1926).

Estudioso de los métodos de Arnold en Rugby, Coubertin desarrolla ideas propias en relación con la importancia de la actividad física para la prevención del agotamiento mental que la excesiva carga de contenidos y horas de clase ejercían en los escolares franceses (*surmenage*), pero sobre todo “propone la competición deportiva como alternativa a los sistemas gimnásticos, trasladados desde el ejército bajo los criterios de Francisco Amorós, y al aburrimiento reinante en los recreos entre clases”.²²

²⁰ De sus múltiples obras destacan *El surmenage* (1887), *La educación en Inglaterra* (1888), *La educación inglesa en Francia* (1889), *Las universidades trasatlánticas* (1890), *Notas sobre la educación pública* (1901), *La educación de los adolescentes en el siglo XX*, *Lecciones de gimnasia utilitaria*, *Lecciones de pedagogía deportiva*, *Memorias olímpicas*. Hay quien, incluso, ha señalado que, siendo una figura histórica, su vida pudiera titularse como la del “más famoso desconocido de la historia”. Comité Internacional Pierre de Coubertin, *Pierre de Coubertin en la historia*, Lausanne-Suisse, s/f, p. 2).

²¹ “Circular del 15 de septiembre de 1921 a los señores miembros del COI”, en *Pierre de Coubertin en la historia*, *op. cit.*, p. 7.

²² Luis V. Solar Cubillas, “El olimpismo”, en *Pierre de Coubertin. La dimensión pedagógica. La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales*, Madrid, Gymnos, 2003, p. 122.

El pensamiento coubertiano pretendió unir al deporte y a la pedagogía como un medio que permitiera renovar la práctica de los ejercicios corporales en las instituciones de enseñanza. Las asociaciones del deporte escolar creadas por él se multiplicaron de forma muy rápida, de tal modo que en su país natal, para la última década del siglo XIX, la organización de campeonatos escolares se había consolidado. En este movimiento, el restablecimiento de los juegos olímpicos tuvo una influencia determinante, incluso se considera actualmente que la unión de la pedagogía de Arnold, basada en la competición, con la idea de la restauración de las olimpiadas, fue la gran aportación de Coubertin.²³

La obra pedagógica desarrollada por Coubertin, tanto la previa a la fundación del COI como la posterior a ella, tendría continuidad a lo largo de su vida, tanto así que la responsabilidad en la organización de las olimpiadas no impidió el freno de su labor educativa. En sus memorias olímpicas, y en clara referencia a los juegos de 1896, Coubertin insistía en el objetivo fundamental del movimiento olímpico: “En Atenas, por decirlo así, no habíamos hecho más que técnica camuflada de historia; ni congreso, ni conferencias, ninguna preocupación moral o pedagógica aparente. Apuntar hacia estos objetivos inmediatamente después de terminados los Juegos, era recordar el carácter intelectual y filosófico de mi iniciativa y situar sin rodeos la misión del COI muy por encima de las simples agrupaciones deportivas”.²⁴

Los aspectos a los cuales este pedagogo francés dedicó la mayor parte de su vida, se orientaron a la implantación de un modelo pedagógico de carácter humanista que lograra la formación integral del hombre; a la consolidación de un ideal educativo basado en el logro de un equilibrio entre lo moral y lo físico; y a la renovación pedagógica universal, que aspiraba a que la práctica deportiva se extendiera más allá de los centros escolares y fuera practicada por todos los sectores sociales.²⁵ El ideal coubertiano se resume en la frase *mens fervida in corpore lacertoso* (mente cultivada en cuerpo entrenado) que superaba al ideal higiénico de *mens sana in corpore sano* que, según el autor, quedaba “excesivamente medicinal para las ambiciones de los jóvenes”.

La difusión de los planteamientos pedagógicos de Coubertin centrados en el ejercicio libre y natural de los deportes, aunados a la práctica de la gimnasia basada en el desarrollo armónico del aparato locomotor, consolidó la existencia, a fines del siglo XIX y principios del XX, de dos tendencias de la educación física escolarizada: la gimnasia y el deporte escolar. Estas dos manifestaciones de la educación física se vieron impactadas

²³ Luis V. Solar Cubillas, *op. cit.*, p. 145.

²⁴ Pierre de Coubertin, *Memorias Olímpicas*, Lausana, Bureau Internacional de Pedagogía Deportiva, 1965, p. 46.

²⁵ Muestra de ello lo constituyen sus intentos por crear las Universidades Obreras y los Gimnasios Municipales.

por los avances científicos sobre el conocimiento del cuerpo que se desarrollaron en este periodo a partir de la bioquímica y la fisiología.²⁶

La influencia que estas disciplinas tuvieron en la gimnasia, se manifestó en una nueva concepción pedagógica, en la cual el dominio de las posiciones y el control de los movimientos parciales, que mecanizaban y trababan el desarrollo físico completo del individuo, fueron superadas por una concepción que proponía desarrollar las cualidades necesarias para la ejecución de un movimiento; es decir, se asignaba un nuevo papel al ejercicio: se condenaba la detención del movimiento y su descomposición en una sucesión de gestos parciales y, en su lugar, se fomentaba una actividad más libre, global y espontánea. En estas nuevas propuestas, los aportes de G. Demeny y Georges Hébert, en torno a la funcionalidad de la gimnasia y el valor de los gestos naturales del individuo, desempeñarían una importancia crucial en la reorientación de los sistemas gimnásticos.

Por su parte, los deportes escolares fueron afectados en su concepción original del fomento de valores éticos, como el *fair play*, la honestidad deportiva y el sentido de colaboración y compañerismo, al incorporarse el cronometraje de los ejercicios (*record*) y, por ende, el rendimiento deportivo como finalidad primordial.

Las transformaciones anteriores originaron que tanto en los ejercicios gimnásticos –en su diversidad de corrientes–, como en la práctica de los deportes escolares, predominara una metodología del rendimiento donde el instrumento pedagógico consistió en la confrontación periódica del alumno con sus propios resultados.

Las desviaciones que del deporte y sus finalidades educativas comenzaban a manifestarse de manera general, fueron abordadas por Coubertin, quien, para 1928, señalaba los “defectos peligrosos de la pedagogía del deporte”, sobre los cuales recomendaba mantener una cuidadosa supervisión: 1) la especialización temprana y la búsqueda de rendimiento precoz; 2) una excesiva carga competitiva, que pudiese ser un factor más de tensión para el joven y el niño; 3) la propuesta de modelos de ejecución que fuesen acompañados de actitudes antipedagógicas, falsedades, publicidad y recompensas materiales; 4) la no orientación o desorientación sobre los límites de cada cual, generando falsas expectativas y frustraciones; 5) el abandono del adulto, que es tan peligroso como los excesos que se puedan cometer con los jóvenes y los niños, además, lo primero puede

²⁶ La bioquímica cambiaría las creencias de que las fuerzas orgánicas dependían de los aportes alimenticios; es decir, del balance de consumos (entrada y salida de alimentos) como única explicación del funcionamiento del cuerpo frente a la actividad física. Ahora se consideraba la interacción de las diversas operaciones que el organismo realizaba para una mejor asimilación de alimentos que permitieran la restauración del desgaste originado por los trabajos físicos. A su vez, la fisiología permitió comprender mejor el funcionamiento del cuerpo al reconocer que la preparación física no dependía exclusivamente de una combinación de movimientos aislados sino de una unidad orgánica, esto es, de una actividad corporal global. André Rauch, “Ecuación bioquímica de las energías humanas” y “Función productora y reguladora del organismo”, *op. cit.*

ser consecuencia de lo segundo, y 6) la inadaptación de la pedagogía del deporte a cada tiempo y circunstancia, además de la pérdida de contacto con los fines de esa pedagogía.²⁷

Sin embargo, quien analizaría de manera más sistemática la desviación de la actividad deportiva en los centros escolares de la mayoría de países donde se practicaba, incluida Inglaterra, fue Georges Hébert²⁸ (Francia, 1875-1957) quien, por medio de una serie de orientaciones, trataría de encauzar la especialización del deporte a una concepción educativa cuya finalidad consistía en favorecer el desarrollo proporcional del organismo.

A decir de Hébert, la práctica desviada del deporte en los establecimientos escolares franceses se originó cuando en los Liceos se organizaron concursos entre las principales academias, propiciando que los más fuertes formaran equipos para participar, y que su única preocupación, durante todo el año, consistiera en preparar las pruebas del concurso, generando con ello que los *débiles* y *medianos* quedaran marginados de esas actividades y, sobre todo, que la finalidad de quienes sí participaban fuera no la de superarse, sino la de ganar un premio y hacer alarde de superioridad”.²⁹

En su obra, *El Sport contra la educación física*, Hébert plantea que, a pesar del título algo subversivo, su estudio no era un ataque al deporte, ni trataba de oponerlo a la educación física, sino más bien darle otra forma:

“El Sport, bajo su verdadera forma ocupa su verdadero lugar en la educación física general de la juventud. Posee virtudes y desarrolla cualidades que no es preciso ocuparnos en enunciar, pues son bien conocidas. Ahora bien, un asunto o materia puede ser excelente por sí mismo y, sin embargo, no dar más que resultados medianos o pésimos, si al ponerlo en práctica es mal concebido o si se le emplea en fines que estén en oposición con su razón de ser. Esto ocurre precisamente hoy con el Sport. Sus tendencias actuales y sus abusos dan lugar a críticas severas y justificadas por parte de los pedagogos, así como por parte de deportistas que quieren sostener la causa de toda su pureza.

En sus intentos por precisar los campos de acción de la educación física, la gimnasia y el deporte, Hébert analizó las expresiones que se empleaban para distinguir cada una de estas actividades, las cuales, según él, generaban confusiones y producían discusiones pueriles sobre su significado, debido a falta de definiciones claras. Al deporte lo definió como “toda clase de ejercicio o actividad física que tenga por fin la realización de una perfección y cuya ejecución tenga por base esencialmente la idea de lucha contra

²⁷ Luis V. Solar Cubillas, *Pierre de Coubertin. La dimensión pedagógica. La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales*, Madrid, Gymnos, 2003, pp. 154-155.

²⁸ Autor de varias obras sobre educación física, fue el creador de la Gimnasia Natural, basada en la realización de ejercicios naturales y utilitarios indispensables que eran desarrollados en las condiciones naturales del hombre: marcha, carrera, salto, trepar, elevar, lanzar, defensa y natación.

²⁹ Hébert, Georges, *El Sport contra la educación física*, G. Pérez Acosta (trad.), Barcelona, Imprenta Mercartíl, 1925, pp. 103-105.

un elemento definido; por ejemplo, una distancia, un tiempo, una dificultad material, un peligro, un animal, un adversario y por extensión contra sí mismo”. Igualmente, planteó que la idea de lucha o de esfuerzo sostenido constituía la esencia o idea básica del deporte, es decir, que el ejercicio, cualquiera que sea, fuera ejecutado predominando la idea de esfuerzo o de lucha, con el objeto de conseguir un determinado resultado.

Los planteamientos de Hébert se encaminaron a mostrar al deporte como un medio de educación para la juventud y a revisar aquellos aspectos cuya práctica mal encauzada lo convertían en un elemento de destrucción moral y física. En esta tarea distinguió dos concepciones del deporte: el deporte en su concepción verdadera o educativa, y el deporte desviado o descarriado. Al primero lo consideró como una parte integrante de la educación física, y al segundo, como un problema contra la educación física.

Además del análisis comparativo que realizó sobre las características de ambas concepciones, Hébert abordó las consecuencias que en el ámbito social traía consigo el deporte en su concepción desviada: el surgimiento del “aficionado”, es decir de la categoría de inactivos que sólo se contentan con mirar; la aparición del “profesionalismo”, o de quienes practican el deporte con el objetivo ya no de asegurar su desarrollo físico o conservarse en buen estado de salud, sino únicamente para ganar dinero; y el brote del deporte-espectáculo cuya organización se rige no por la difusión y el reclutamiento, sino por la ganancia económica.

Las ideas de Hébert sobre el lugar del deporte en la educación física, su utilidad y su esencia en la formación de valores, así como los peligros que su desviación provocaba en la formación de niños y jóvenes, no fueron valorados en su país natal ni en el resto de Europa; la causa de esta situación se debió a que el deporte en su concepción educativa no tuvo el impacto que sí tenía su manifestación social, provocada por la influencia de los Juegos Olímpicos en la mayoría de países, cuyo interés de participar estaba determinado por situaciones de índole política e ideológica, al concebir el triunfo sobre el adversario como una cuestión de superioridad étnica y sobre todo como síntoma de progreso económico y social.³⁰

En sus planteamientos Arnold, Coubertin y Hébert comparten una concepción educativa sobre el deporte al considerarlo como escuela de disciplina, de control, de afán de superación, de aceptación de la propia limitación, de colaboración en equipo, de juego limpio, de caballerosidad (respeto por el adversario, aprendizaje de la derrota y respeto por el vencido) y cuya finalidad pretendía el mejoramiento del individuo y el aprendizaje para la convivencia. Esta concepción del valor pedagógico del deporte estuvo presente desde el primer tercio del siglo XIX hasta la segunda mitad del XX. Esta etapa de desarrollo de la

³⁰ Esta situación provocaría que, desde los años 20 hasta la década de 1960, los contenidos de los programas de educación física incluyeran deportes y ejercicios gimnásticos, consolidándose de esta manera una práctica sustentada en las propuestas de la corriente deportiva y de los sistemas gimnásticos.

actividad deportiva escolarizada fue definida por algunos teóricos como el periodo del *deporte moderno* o del *romanticismo deportivo*.

A consecuencia de la Segunda Guerra Mundial y de la división del mundo en dos bloques económicos (capitalismo y socialismo), se produce un cambio en la valoración social del deporte, al ser considerado por las élites políticas de ambos sistemas económicos como un poderoso instrumento de propaganda ideológica, situación que provocó un viraje en los propósitos que el deporte venía impulsando hasta ese momento, y dio entrada a una etapa *contemporánea* de la práctica de esa actividad, que tuvo como una de sus características el deporte de alta competición. El deporte de alta competición produjo una nueva visión sobre su naturaleza y fines que cambiaría drásticamente el rumbo que había mantenido hasta ese entonces, convirtiéndose en una práctica en la cual los aspectos espectaculares y de rendimiento se colocaron por encima de los propósitos eminentemente formativos.

El sentido espectacular y los resultados que exigía el deporte de alta competición trajo consigo la necesidad de esclarecer los alcances de esta manifestación pero, sobre todo, de reconocer sus repercusiones en el ámbito educativo. En este marco, los planteamientos de José María Cagigal (1928-1983) significaron un valioso aporte para la constitución de una teoría cuyos postulados permitieron caracterizar los campos de acción correspondientes, tanto al deporte de alto rendimiento como al deporte escolar.

Los resultados de los planteamientos teóricos que Cagigal realizó en torno a las relaciones entre la educación física y el deporte, confirmaron los peligros que tanto Hébert como Coubertin advirtieron sobre los riesgos y las desviaciones del deporte respecto de sus finalidades formativas. En este sentido, este pedagogo español recuperó la idea de que un deporte bien enfocado *no es una panacea pedagógica, pero sí es un instrumento válido en manos de un buen educador*.³¹

La gran variedad de ensayos que sobre el deporte³² elaboró Cagigal destacaron la trascendencia humana y social del deporte como orientación básica, y la necesidad de una pedagogía deportiva que contribuyera a la formación integral del sujeto. En su obra concebía a éste como una propiedad esencial del ser humano generada a partir de las grandes formas de juego que la sociedad de mediados del siglo XX valoraba como el desempeño físico por excelencia. A decir de Cagigal, en este periodo el deporte era una actividad cotidiana que requería ser analizada para descubrir el significado de las diversas conductas sociales, generadas a partir de la institucionalización del deporte escolar y el de alto rendimiento.

³¹ José María Cagigal, "Deporte y educación", en *Deporte: espectáculo y acción*, Madrid, Salvat, 1981.

³² La obra de Cagigal incluye, entre otros ensayos y estudios, los siguientes textos: *Hombres y deporte*, *Deporte, pulso de nuestro tiempo*, *El deporte en la sociedad actual*, *Deporte y agresión*, *Cultura intelectual y cultura física*, *Deporte espectáculo y acción*, y *¡Oh deporte! (anatomía de un gigante)*.

Las ideas de Cagigal sobre el deporte educativo partieron del principio de que *en la educación, además de la instrucción, hay vida. Por eso también hay deporte*. Bajo esa premisa reconoció que el niño, debido a que se desenvuelve en una sociedad deportiva, establece relaciones constantes con el deporte, por lo que si no se le educa de manera sistemática en esta disciplina, en lugar de desarrollarse corporalmente y formarse en valores, se le expone a sufrir desequilibrios psicológicos y perjuicios físicos. Para prevenir que las situaciones anteriores se produjeran, propuso aspectos que las instituciones educativas tendrían que atender, entre los cuales se encontraba la *selección de los deportes y la organización escolar*, como condicionantes que garantizaban que el deporte se efectuara con un sentido incluyente y no selectivo.

Respecto a cuáles deportes incluir en la escuela, Cagigal sugirió que la oferta debería ser variada para que respondiera tanto a las preferencias como a las características de los alumnos, evitando con ello la especialización. De la organización escolar criticó que las acciones implementadas tuvieran un precoz carácter antieducativo al fomentar el campeonismo; no obstante, reconoció la importancia del agonismo en la formación y el desarrollo del carácter moral, y consideró, sobre todo, que el papel del educador era determinante para garantizar que los beneficios del deporte fueran accesibles a todos.

En sus intentos por comprender o estudiar al fenómeno deportivo del último tercio del siglo XX, Cagigal planteó una clasificación dicotómica del fenómeno deportivo concretada en dos vías o caminos: el *deporte praxis* y el *deporte espectáculo*. Ambas concepciones englobaron las distintas clasificaciones elaboradas por otros teóricos del deporte: el deporte rendimiento frente al deporte ocio o tiempo libre; el deporte resultado frente al deporte para todos, y el profesionalismo-amateurismo frente al deporte masa o educativo, entre otras.

Además de la anterior clasificación, Cagigal consideró que el deporte, en general, tenía tres elementos constitutivos: *el juego, el ejercicio físico y la competición*; sin embargo, explicó que en el deporte espectáculo estos tres elementos no son tan evidentes, en cambio en el deporte praxis, como práctica portadora de valores, el tono lúdico, el sentido agonial y el ejercicio físico constituyen un principio formativo.

Las ideas desarrolladas por Cagigal no trataron de eliminar la imagen del deporte espectáculo ni de luchar contra él, sino de aceptarlo como una realidad social cuya estructura, según su opinión, contenía posibilidades educativas de dimensión social.

Bibliografía básica

- Cagigal, José Ma. (1957), "Selección" y "Organización", en *Hombres y deporte*, Madrid, Taurus.
— (1975), "Exhibicionismo político", "Profesionalismo", "Internacionalismo", "Sedentarismo", "Los medios de difusión" y "Clasificación", en *El deporte en la sociedad actual*, Madrid, Prensa Española/Magisterio Español/Editora Nacional, pp. 32-44 y 45-88.

- Capel, Susan y Jean Leah (2002), *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*, México, SEP (Biblioteca para la actualización del maestro. Serie Cuadernos), pp. 11-31.
- Hébert, Georges (1925), “El Sport bajo su concepción verdadera o educativa y el Sport desviado o descarriado” y “Los fines del Sport en su concepción actual. Su oposición a los de la educación física”, en *El Sport contra la educación física*, G. Pérez Acosta (trad.), Barcelona, Imprenta Mercantil, pp. 36-43 y 44-53.

Bibliografía complementaria

- Arnold, P. J. (2000), “Deporte, educación moral y desarrollo del carácter” y “Deporte competitivo, victoria y educación”, en *Educación física, movimiento y currículo*, Madrid, Morata, pp. 44-59 y 75-91.
- Coca, Santiago (1993), “Autores”, en *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza, pp. 218-224.
- Huizinga, Johan (1987), “El elemento lúdico en la cultura”, en *Homo ludens*, Madrid, Alianza, pp. 247-270.
- Solar Cubillas, Luis V. (2003), “El olimpismo”, “Dimensión filosófica” y “Dimensión pedagógica”, en *Pierre de Coubertin. La dimensión pedagógica. La aportación del movimiento olímpico a las pedagogías corporales*, Madrid, Gymnos, pp. 110-130, 130-144 y 144-157.

Como temas de indagación, reflexión y discusión se proponen los siguientes:

1. En su escrito “El Sport bajo su concepción verdadera o educativa y el Sport desviado o descarriado”, Hébert asienta que el deporte no es una actividad separada de la educación física, sino que constituye una parte integrante de ella, y que la confusión sobre el lugar que el deporte ocupa en la educación física se origina cuando el primero se desvía de sus fines utilitarios. Asimismo, en “Los fines del Sport en su concepción actual. Su oposición a los de la educación física”, precisa que el deporte se opone a la educación física y a toda educación desde el momento que se introduce en la escuela o es practicado por la juventud de una manera exclusiva, y que precisamente debido a las desviaciones que tuvo en su época el deporte, no podía considerarse como la mejor educación física. ¿Qué razones esgrime Hébert para afirmar que el deporte no es un complemento sino una parte de la actividad física?, ¿qué características debería tener el deporte en su esencia educativa para que cumpliera con su fin utilitario?, ¿por qué considera al elemento *lucha* como un principio que permite que el deporte adquiera un sentido pedagógico?

Del análisis comparativo que realiza Hébert respecto a los fines de la educación física y el deporte en su concepción desviada, ¿qué diferencias esenciales se detectan entre la educación física y el deporte, y en qué son semejantes? ¿Qué relación hay entre las ideas de Hébert respecto al deporte descarriado, y los “defectos peligrosos de la pedagogía del deporte” planteados por Coubertin? ¿De qué forma los planteamientos

de Hébert contribuyen a esclarecer el sentido actual de la práctica deportiva en las escuelas de educación básica?

2. La teoría deportiva de Cagigal se desarrolla en un contexto de constante cambio y evolución en donde el deporte, como fuerza política, traspasó las fronteras de los idiomas y las etnias, acelerando la instauración de estructuras, y dando paso a la institucionalización y al impulso gubernamental al deporte en su concepción de alta competición. Tomando como base la lectura de los textos de Cagigal, “Exhibicionismo político”, “Profesionalismo”, “Internacionalismo”, “Sedentarismo” y “Los medios de difusión”, identificar los factores que, según el autor, influyeron para que el deporte se consolidara como una realidad social que transformó las concepciones que sobre esta actividad física se habían desarrollado desde mediados del siglo XIX.

3. En la segunda mitad del siglo XX los intentos por definir la relación de la educación física con el deporte no cesaron. En este marco, los postulados de Cagigal sobre el deporte espectáculo y el deporte praxis, constituyeron un aporte que enriqueció la concepción sobre el deporte. Cagigal integró las distintas clasificaciones que otros teóricos del deporte habían aportado, distinguiendo que en el deporte espectáculo estaban presentes, entre otras características, el resultado, la competición y el alto rendimiento; mientras que el deporte praxis buscaba integrar las necesidades de realización humana a través de un deporte para todos. En el texto “Clasificación”, analiza al deporte contemporáneo en sus dos vertientes: *praxis* y *espectáculo*. El deporte espectáculo o *para pocos*, lo concibe como de alto rendimiento, elitista, para ciertas edades de los seres humanos y donde predomina la espectacularidad. Mientras que el deporte praxis o *para todos*, incluye dos supuestos: la educación físico-deportiva, cuyas características principales son la obligatoriedad, edad escolar determinada y finalidad formativa, y el *deporte para todos* al cual considera opcional, para todas las edades y con carácter recreativo. Según Cagigal, ¿a qué exigencias sociales responde el deporte en la segunda mitad del siglo XX?, ¿por qué es importante para Cagigal diferenciar el deporte praxis y el deporte espectáculo?, ¿qué efectos producen en la sociedad uno y otro modelo?, ¿qué necesidades humanas cubren? ¿Por qué el deporte de resultados se aparta del deporte praxis? ¿Qué función cumplen los siguientes elementos: el juego, el ejercicio físico y la competición en el deporte praxis? Desde una perspectiva actual, ¿qué aportes brindan las dos vías del deporte contemporáneo a la formación de los educadores físicos?, ¿qué criterios se tendrían que considerar para que el deporte tenga un sentido eminentemente formativo?

4. Susan Capel y Jean Leah, en *Reflexiones sobre la educación física y sus prioridades*, afirman que, para la mayoría de las personas, el éxito de un programa de educación física en las escuelas se interpreta a través del triunfo de sus equipos deportivos, con lo cual se reafirma la falsa concepción de que la educación física existe con el único propósito de desarrollar la excelencia deportiva. En cambio, las autoras plantean que la selección de

los deportes para su inclusión en los programas debe tomar en cuenta su potencial para el aprendizaje de los alumnos. Por otra parte Cagigal, en “Selección” y “Organización”, aborda una serie de reflexiones en torno a la importancia que la selección de los deportes tiene para el desarrollo integral de los estudiantes, y propone que en la organización escolar se evite la práctica del *campeonismo* y la *especialización*, aunque resalta el valor educativo que tiene el *agón*, es decir, la actitud de superación que promueve la competición, elemento que bien enfocado contribuye a la formación valoral. Asimismo, señala que en el encauzamiento adecuado del deporte, el papel de los directivos y los maestros es una condición imprescindible para garantizar que su práctica se realice en beneficio de los alumnos. ¿Cuáles similitudes se detectan entre las ideas de Cagigal y los planteamientos de Capel? Según Cagigal, una inadecuada selección de deportes entraña una serie de riesgos, ¿en qué consisten? ¿Qué repercusiones conlleva para la educación integral de los alumnos que en los centros escolares se adopte la fórmula del *campeonismo*? ¿Qué plantea Cagigal en relación con la participación de los alumnos en los deportes? ¿Qué aspectos sobre el desarrollo evolutivo de los alumnos debe contemplar el maestro para la práctica de actividades deportivas? ¿Cómo concibe Cagigal la relación que existe entre la educación física y el deporte?

5. Tomando en cuenta los conocimientos adquiridos en este tema respecto a la relación entre la educación física y el deporte, y con base en la experiencia adquirida en las jornadas de observación y práctica docente, ¿qué orientación predomina en el deporte que se practica en las escuelas de educación básica, y de qué manera pudieran relacionarse los elementos teóricos planteados por los autores revisados con la realización de una práctica pedagógica que considere el valor formativo del deporte?

Tema III. Los debates contemporáneos acerca del campo disciplinario de la educación física y sus implicaciones en la enseñanza

En los albores del siglo XXI la educación física escolarizada ha alcanzado un desarrollo considerable en cuanto a concepciones, corrientes, tendencias, contenidos, métodos y finalidades. Desde su incorporación, en el siglo XIX, como asignatura escolar, se puede constatar un vertiginoso progreso de la gimnasia, el deporte escolar, la psicomotricidad, la psicocinética, la expresión corporal, la sociomotricidad, etcétera. Fuera del ámbito estrictamente escolar, pero no por ello sin repercusiones para la educación física escolarizada, las actividades físicas y el deporte en general han experimentado también un amplio crecimiento.

Cada una de las escuelas, tendencias o corrientes en torno a la educación física han tenido a su vez diversas subdivisiones y matices, dando paso a una “explosión de los

sistemas” en esta disciplina, como lo menciona During.³³ Por ello, hablar de educación física implica hacerlo entendiendo que se trata de un campo diversificado y complejo. Las diversas perspectivas y métodos han generado intensos debates por el predominio o preeminencia de una postura u otra; algunas escuelas o corrientes no son vigentes hoy en la práctica docente y otras están coexistiendo o conviviendo en la actualidad produciéndose interrelaciones, influencias y controversias.

Muchos son los temas de debate contemporáneo que podrían estudiarse en este seminario; sin embargo, existe un importante conjunto de discusiones que giran en torno a la reflexión teórica del campo disciplinario de la educación física, como la definición misma de la educación física, el señalamiento de su objeto de estudio,³⁴ la delimitación de su campo de estudio, el esclarecimiento de sus métodos y su posibilidad de constituirse como una ciencia. Estos son los temas que se analizarán, con la intención de proporcionar a los futuros profesionales elementos para la comprensión, la explicación y el análisis de la práctica pedagógica actual y de sus implicaciones en la enseñanza.

Los temas seleccionados son de gran actualidad; sin embargo, han tenido una presencia permanente a lo largo de la historia del pensamiento.

La educación física escolarizada comenzó a ser una realidad palpable como materia de enseñanza a finales del siglo XIX en Europa, al ser integrada a los sistemas nacionales de escolarización de esa época. La gimnasia, poco a poco, fue incorporándose como materia de enseñanza de carácter obligatorio en las escuelas elementales, a excepción de Inglaterra, en la que se desarrolló otra corriente a través del deporte escolar; lo cual favoreció que la educación física iniciara, desde entonces, una búsqueda por su reconocimiento, legitimación y justificación dentro de las disciplinas escolares. La inserción de la educación física en los programas escolares se impuso a la lógica de la escolarización de esa época, influida por el positivismo que valoraba en mayor medida la formación intelectual.

Por ello la educación física, que como movimiento pedagógico consciente no llegó sino hasta finales del XIX, ha tenido que ir acoplándose a una tradición de enseñanzas, especializaciones, horarios, etcétera, que la han minimizado. Uno de los más tristes aspectos que ha tenido el movimiento en pro de la educación física es su autodefensa como asignatura en los programas escolares.³⁵

³³ Para Bertrand During, la diversidad de prácticas y de referencias teóricas ponen el acento en la existencia de una crisis interna, crisis de identidad y de definición. During, B., *La crisis de las pedagogías corporales*, Andalucía, Unisport, 1992.

³⁴ De acuerdo con lo que apunta Miguel Vicente, objeto de estudio de una disciplina científica o precientífica se puede aplicar en tres sentidos: *a*) como tema de estudio, *b*) como productos propios del quehacer científico (constructos teóricos), y *c*) al objeto de una investigación. Para abundar más en este concepto véase a Miguel Vicente Pedraz, *Teoría pedagógica de la actividad física*, España, Gymnos, p. 59.

³⁵ Cagigal, J. M. (1972), *Deporte, pulso de nuestro tiempo*.

Esta búsqueda de reconocimiento, legitimación y justificación ha sido la condicionante de la reflexión teórica de la educación física. Con la gimnasia se iniciaron los primeros planteamientos científicos de la educación física, auxiliándose principalmente de la anatomía y, posteriormente, de la fisiología y la biomecánica. Había una preocupación por hacer de la educación física una disciplina más racional, más analítica y sistemática, y el interés por darle un carácter de disciplina científica y pedagógica. Sin embargo, no fue sino hasta ya entrado el siglo XX cuando en Europa, sobre todo en Alemania, comienza a darse una verdadera reflexión teórica y se inician los primeros planteamientos sobre cómo denominar a esta posible nueva ciencia, qué finalidades tendría, cuáles serían su campo y objeto de estudio y qué la diferenciaría de la educación en general, entre otros asuntos.

Inicialmente, la educación física, ya bajo la institucionalización de los estados nacionales modernos, encontró su justificación a través de la gimnasia con fines militares o higiénicos principalmente, dado el clima que habían dejado las guerras napoleónicas, austro-prusiana y franco-prusiana y las transformaciones en los antiguos estilos y formas de vida poco saludables en la vida de las ciudades, así como las excesivas cargas de trabajo intelectual en los colegios, junto con las nuevas formas de producción, como parte del proceso de industrialización. Sin embargo, a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, la educación física nacionalista-militar, médica o deportiva se diversificaría en diferentes corrientes o tendencias llamadas “movimientos”,³⁶ de donde surgen, por un lado, las manifestaciones artístico-rítmico-pedagógicas y, por otro, las diferentes manifestaciones técnico-pedagógicas. Esta primera diversificación de la educación física en los llamados “movimientos” tuvo como consecuencia los primeros brotes de confrontación entre las diversas concepciones filosóficas que los sustentaban. A esta etapa se le conoce con el nombre de “guerra de los métodos”,³⁷ y en ella se presentan diferentes posturas respecto a los fines de la educación física en la sociedad y en la escuela.

En este contexto se replantea el papel que la educación física cumplía en la escuela y se continúa la búsqueda del reconocimiento como disciplina pedagógica, vinculada a los avances de la pedagogía orientados hacia una nueva concepción, centrada en las necesidades y potencialidades del niño.

Esta búsqueda de reconocimiento comenzaría a tomar como bandera la “cientificidad” de sus prácticas y saberes gracias a las contribuciones de las disciplinas científicas, especialmente de la Biología, así como al desarrollo pedagógico sustentado en la especificación de sus objetivos, la estructuración de sus contenidos, la dosificación y la adaptación de los ejercicios corporales destinados a la organización de la asignatura en las escuelas.

³⁶ Véase Blázquez, Domingo (2001), *La educación física*, Barcelona, INDE.

³⁷ Broyer, Gérard, “Expansión de la biopedagogía”, en Guy Avancini, *La pedagogía en el siglo XX*, Madrid, Narcea, 1987.

Durante la primera mitad del siglo XIX, la reflexión teórica de la educación física estuvo caracterizada por una preocupación de sustentarla bajo el enfoque positivista y cuyo modelo se apoyaba en el desarrollo alcanzado por las ciencias naturales, lo que llevó a considerar el cuerpo del escolar, para su educación, tomando en cuenta principalmente sus características biológicas.

Las aportaciones de la psicología y el psicoanálisis contribuyeron a un mejor conocimiento del niño y al rompimiento de esquemas sobre las concepciones mecanicistas (un cuerpo de órganos, funciones y necesidades). Esta imagen, heredada del siglo XIX por la tradición médica, comienza a chocar con los descubrimientos del papel de la musculatura involuntaria y el concepto “del deseo” brindado por Freud.³⁸ En este ambiente de nuevos descubrimientos y de un interés creciente por el niño, surgen en la educación física las propuestas orientadas por la psicomotricidad y la psicocinética.

Los aportes de estas nuevas corrientes en educación física pueden considerarse como una revolución, al incorporar los elementos psíquicos superando así la concepción dualista y dando paso a nuevas concepciones que concebían la formación del niño de manera integral.

Una vez terminados los conflictos bélicos mundiales, ocurridos durante el transcurso de la primera mitad del siglo XX, y como resultado del gran eclecticismo de métodos y corrientes que se fueron conformando alrededor de la educación física y de las múltiples controversias antes mencionadas, aunado al deseo de reconocimiento social y profesional de los educadores físicos, surge con mayor fuerza la preocupación por constituir un “corpus” de conocimientos científicos que brindara unidad e identidad a las prácticas corporales.

A partir de 1950 surgen en Alemania los primeros planteamientos orientados al reconocimiento de la educación física como ciencia, entre ellos destacan los realizados por el profesor Carl Diem,³⁹ quien propugnó por una “ciencia deportiva” o “ciencia del deporte”.

Diem planteaba que la “ciencia deportiva” es el “estudio del hombre en cuanto que se mueve”; según él esta ciencia debería ser de corte transversal, es decir, que en su constitución participan varias ciencias y se ubica entre las ciencias naturales y las del espíritu; además afirmó que principalmente debería ser considerada una ciencia pedagógica, una ciencia de la educación. Para Carl Diem:

³⁸ Gérard Broyer, *op. cit.*, pp. 100-106.

³⁹ Carl Diem (1882-1962), profesor de educación física alemán, fue director del Instituto Superior de Educación Física de Colonia. Doctor Honoris Causa en Medicina, es considerado como el sucesor espiritual de P. de Coubertin. Escribió, entre otras obras, *Historia de los deportes*. En 1958, con ocasión del Congreso Internacional por una Educación Física Contemporánea, celebrado en Suiza, fue consagrado como máxima autoridad mundial de educación física. Su obra pedagógica, filosófica y científica constituye el hito más importante en la historia de la educación física moderna. Miguel Vicente Pedraz, *op. cit.*, p. 33.

La ciencia del deporte no es una ciencia que registre los conocimientos y los logros deportivos, sino una parte del esfuerzo humano encaminada a perfeccionar, por medio de la ciencia, la naturaleza del hombre, sus objetivos en el mundo y las obligaciones dimanantes de su misión... La ciencia del deporte es en gran parte ciencia de la educación, que roza ampliamente, partiendo del fenómeno juego, muchas otras disciplinas: filosofía, psicología, medicina, historia de la cultura, etnología, sociología, etcétera... (Cagigal, J. M., 1972).⁴⁰

Posteriormente, hacia 1965, el profesor alemán J. N. Schmitz realizó un trabajo importante de sistematización; en él clasifica las posturas de diversos autores en dos grandes vertientes: quienes niegan a la educación física su estatus científico autónomo y quienes la definen en un campo independiente de otras ciencias.

Para Schmitz el que la educación física busque su fundamentación y reconocimiento científico es algo natural, ya que el hombre busca una explicación de su realidad (Cagigal, 1972).

Paralelamente al trabajo de Schmitz, surgió durante esta misma época el trabajo del investigador Ommo Grupe, quien de igual manera realizó una labor de recuperación de las diversas aportaciones que hasta 1976 se tenían sobre el tema, a partir de artículos publicados en revistas y de intervenciones y discusiones en foros académicos.

En su escrito “El problema de una ciencia o de una teoría científica de la educación física” (1964), Ommo Grupe, desde la experiencia alemana, planteó algunas de las vicisitudes que la educación física enfrentó en su época, en la búsqueda de que se le reconociera como ciencia y, en este sentido, resaltó los problemas que presentaba la definición de su objeto de estudio: ejercicios físicos o deporte, como uno de los mayores impedimentos; sin embargo, sus planteamientos teóricos fueron relevantes en la comprensión de los aspectos que debían considerarse al tratar de reflexionar para justificar tal reclamación.

Analizó la importancia de distinguir si el estudio sistemático y la reflexión sobre la práctica del deporte y los ejercicios físicos constituían una ciencia autónoma, una ciencia relativamente independiente o parte de una determinada ciencia tradicional. Para ello retomó los aportes de varios teóricos, resaltando la importancia que, para dilucidar el carácter de la reflexión, tenían la teoría, el campo, el objeto de estudio y los métodos de la educación física.

Grupe propuso algunos “puntos fundamentales”, con el fin de ubicar a la educación física como una disciplina de las ciencias de la educación y definió los elementos imprescindibles para su teoría pedagógica: la corporeidad, lo agonístico, lo artístico, lo lúdico y lo didáctico.

⁴⁰ Este párrafo, que pertenece a Diem, se retomó del trabajo realizado por Schmitz que a su vez retoma a Cagigal en “La educación física, ¿ciencia?”, en *Deporte, pulso de nuestro tiempo*.

Otro importante teórico fue el filósofo español José María Cagigal, quien en sus obras dedicó varios capítulos a la reflexión sobre el campo disciplinario de la educación física. En el capítulo “La educación física, ¿ciencia?” (*Deporte, pulso de nuestro tiempo*, 1972), planteó dos métodos para estudiar lo científico de la educación física: uno teórico, que partía del análisis de los conceptos, y otro al que calificó como más realista y que atendía a todo el conjunto de estudios y prácticas que formaban el *corpus* aceptado, generalmente, como propio de esta disciplina. En el segundo método, Cagigal realizó, al igual que Ommo Grupe, una revisión de los trabajos que existían en Europa Central en la década de los años 70, que le sirvieron para apoyar algunas de sus conclusiones acerca del carácter científico y del objeto de estudio de la educación física, requisito necesario para que la educación física se constituyera como una disciplina científica.

Cagigal abordó los avatares que enfrentó la educación física desde que se volviera un “movimiento pedagógico consciente”. Al igual que otros autores, afirmó que los nexos entre la educación física y el deporte eran un factor que obstaculizaba que a la educación física se le reconociera su valor formativo y, por tanto, como parte de las ciencias de la educación. En relación con las distintas reflexiones en torno a la definición de la educación física como ciencia o como teoría, distinguió rangos conforme a los cuales se le podía ubicar, ya sea como una disciplina subordinada a otras ciencias, condicionada a otras ciencias, como una ciencia relativamente, o en absoluto, independiente, o bien como ciencia transversal.

Cagigal identificó tendencias de negación científica de la educación física, ubicando en éstas a las concepciones que la enmarcaban dentro de las “ciencias de la educación”. Asimismo y junto con otros autores, consideró que un riguroso análisis para otorgarle un carácter científico a la educación física debería contemplar la existencia de un sistema y una delimitación metodológica, un contenido o *corpus* y un objeto específico de estudio. En relación con este último elemento, afirmó que “podríamos definir el objeto de nuestra ciencia como ‘el hombre en movimiento o capaz de movimiento, y las relaciones sociales creadas a partir de esta aptitud o actitud’. Así, el mundo del deporte, hasta sus más empinadas manifestaciones internacionales, son objeto de estudio de esta ciencia”; es decir, concibió a la educación física como una ciencia: “La educación física va estructurando sus conocimientos, se esfuerza por estandarizar internacionalmente los métodos de observación, adquiriendo una sistemática cada vez más específica y delimita su objeto propio, concretándolo en el hombre en movimiento, o en cuanto capaz de movimiento, con todas sus consecuencias culturales. Tiene, pues, los ingredientes para ser considerada ciencia”.

En años recientes, el profesor e investigador francés Pierre Parlebas,⁴¹ autor de obras como *Elementos de sociología del deporte*, *Perspectivas para una educación física moderna*, *Las cuatro esquinas de los juegos*, *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*, entre otras, realizó importantes aportaciones sobre la científicidad de la educación física.

Según su punto de vista, la educación física no es una ciencia, sino una práctica pedagógica apoyada en el conocimiento científico. Asimismo, esta disciplina, en su búsqueda de resultados sobre los comportamientos de los niños, deberá abordar la práctica desde un punto de vista motriz, es decir, “desarrollar un campo de conocimiento científico que tome como objeto el gran conjunto de las actividades físicas, que ponemos bajo la etiqueta de la acción motriz”.

A la acción motriz,⁴² la concibe como el denominador común de todas las actividades físicas incluyendo los juegos, los deportes y la expresión corporal, por lo que considera que es la que aporta identidad a la educación física, constituye su unidad, conforma su especificidad y, por ende, se convierte en su objeto científico: “creemos que la educación física encierra un objeto original que le permite afirmar su identidad: su objeto no es otro que la ‘conducta motriz’. Desde esta óptica la definición es simple: la educación física es una pedagogía de las conductas motrices”.

Con Parlebas se completa la relación de autores que aportaron ideas al debate contemporáneo acerca del campo disciplinario de la educación física y sus implicaciones en la enseñanza, sin que esto signifique que los planteamientos de otros teóricos de la educación física no puedan incorporarse. Al contrario, se sugiere que el maestro, con base en su experiencia y sus conocimientos y en acuerdo con los estudiantes, generen la inquietud por la indagación y el estudio y, sobre todo, promuevan la incorporación de otras posturas que contribuyan, de manera fundamentada y reflexiva, al enriquecimiento de la discusión y del debate del status del campo de la educación física y de su influencia en las prácticas educativas.

⁴¹ Uno de los grandes aportes de Parlebas es la clasificación que realiza de los juegos y los deportes. Este autor se refiere a juegos psicomotrices “cuando la actividad se desarrolla en solitario, sin interacción corporal con otros participantes”. En cambio, alude a los juegos sociomotrices “cuando la situación se basa en intercambios entre diversos practicantes”. La anterior clasificación conlleva, según este teórico, al análisis de la acción motriz como el objeto propio de las actividades físicas, lo que permite que en la enseñanza de la educación física se logren identificar ámbitos de la *acción motriz* y sus correspondientes *situaciones motrices*, propiciando con ello que el conjunto de las prácticas físicas y deportivas sean inteligibles tanto científica como profesionalmente, Pierre Parlebas, “Prólogo del autor a la edición 2003”, en *Elementos de sociología del deporte*, Málaga, Instituto Andaluz del Deporte/Junta de Andalucía, 2003, pp. 21-26.

⁴² “Proceso de realización de las conductas motrices de uno o varios sujetos que actúan en una situación motriz determinada”, Pierre Parlebas, *Juegos, deporte y sociedad: léxico de praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo, 2001, p. 41.

Bibliografía básica

- Cagigal, José María (1972), “La educación física, ¿ciencia?”, en *Deporte, pulso de nuestro tiempo*, Madrid, Editora Nacional.
- Grupe, Ommo (1976), “El problema de una ciencia o de una teoría científica de la educación física”, en *Estudios sobre una teoría pedagógica de la educación física*, Madrid, Instituto Nacional de Educación Física, pp. 9-31.
- Lagardera Otero, Francisco y Pere Lavega Burgués (2003), “Juegos y deportes como productos del actuar humano”, “Las ciencias del deporte” y “La praxiología motriz”, en *Introducción a la praxiología motriz*, Barcelona, Paidotribo, pp. 19-46.
- Parlebas, Pierre (1997), “Problemas teóricos y crisis actual de la educación física”, en *Lecturas: Educación Física y Deportes*, año 2, núm. 7, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com> (conferencia).

Bibliografía complementaria

- Arnold, P. J. (2000), “Educación, escolarización y el concepto de movimiento”, en *Educación física, movimiento y currículum*, Madrid, Morata, pp. 127-139.
- Blázquez, Domingo (2001), “Un poco de historia”, “Las corrientes actuales”, “Pero... ¿qué entendemos hoy por educación física?” e “Y... ¿para qué sirve? Los objetivos y los contenidos?”, en *La educación física*, Barcelona, INDE, pp. 7-20, 21-30, 31-44 y 45-57.
- Coca, Santiago (1993), “El hombre físico”, en *El hombre deportivo*, Madrid, Alianza, pp. 289-326.
- García, Antonio (2001), “Educación física: identidad de la disciplina” y “La educación física según distintos paradigmas”, en *Aprendizaje y enseñanza en la educación física. El desafío de implementar prácticas reflexivas*, Argentina, Instituto del Profesorado en Educación Física, pp. 19-38 y 41-48.
- López Rodríguez, Alejandro (2003), “¿Es la educación física, ciencia?”, en *Lecturas: Educación Física y deportes*, año 9, núm. 62, Buenos Aires, <http://www.efdeportes.com/edf62/ciencia.htm>
- Rodríguez López, Juan (2000), “Cuarta parte. Revisión de autores sobre la ciencia del deporte y de la educación física”, en *Deporte y ciencia. Teoría de la actividad física*, Barcelona, INDE, pp. 227-287.
- Vicente Pedraz, Miguel (1988), “Segunda parte. Orígenes y evolución de la teoría de la educación física”, en *Teoría pedagógica de la actividad física*, Madrid, Gymnos, pp. 43-78.

Como temas de indagación, análisis, reflexión y discusión se proponen los siguientes.

I. La educación física se incorporó como asignatura escolar en Europa durante la segunda mitad del siglo XIX. La gimnasia fue la actividad física que con carácter obligatorio se integró a los planes de estudio en la educación básica, a excepción de Inglaterra, donde se dio mayor importancia al deporte escolar. A partir de entonces, los profesores dedicados a impartir esta disciplina han tratado, no siempre con éxito, de que se le dé la misma importancia que a otras disciplinas en la formación de niños y adolescentes. ¿Por

qué la gimnasia se incorporó como disciplina escolar obligatoria? ¿Por qué a la gimnasia no se le otorgaba la misma importancia que a otras disciplinas en la formación de niños y adolescentes? ¿Por qué la integración de la educación física como disciplina escolar obligatoria contribuyó a la reflexión teórica acerca de su carácter científico?

2. Al iniciarse el siglo XX, los planteamientos positivistas acerca de las ciencias prevalecían en todos los campos del conocimiento; por ello, la educación física tuvo que apoyarse en diferentes disciplinas científicas, como la Biología, la Anatomía o la Fisiología, para que sus prácticas y conocimientos se fueran considerando como un campo científico en particular. Por otra parte, los avances de la pedagogía permitieron que se replantearan las prácticas y los fines de la educación física, retomando algunos referentes sobre la educación integral de los niños y los adolescentes, sin despojarse de la idea de que una buena educación física finalmente serviría de apoyo a un buen desarrollo intelectual, que seguía siendo la prioridad educativa. ¿Por qué la visión positivista de las ciencias obstaculizaba el reconocimiento de la educación física como ciencia? ¿Por qué desde el inicio de las reflexiones acerca de la cientificidad se presentaron problemas conceptuales respecto al nombre de esta disciplina: educación física, “ciencia del deporte” o “ciencia del movimiento”, entre otros? ¿Cuáles fueron las dificultades para delimitar su campo de estudio? ¿Por qué el deseo de un reconocimiento social y profesional de los educadores físicos impulsó la reflexión acerca de la cientificidad de la educación física?

3. La educación física, como todas las disciplinas del conocimiento humano, está en estrecha relación, en mayor o menor grado, con otras áreas del conocimiento; recibe y aporta a la investigación científica diferentes aspectos de la realidad. Desde las primeras reflexiones acerca de la delimitación de su campo de estudio se plantearon diferentes problemas en virtud de su estrecha relación con otras disciplinas, como la Biología, la Anatomía y la Fisiología entre otras; también se discutía acerca de su papel dentro de las ciencias de la educación, sobre todo cuando se consideró que la formación de niños y adolescentes debería ser de manera integral. ¿Por qué al delimitar el campo de estudio de la educación física algunos investigadores consideran que es una ciencia transversal? ¿Por qué algunos autores consideran que el campo de estudio de la educación física se encuentra entre las ciencias naturales y las ciencias del espíritu? ¿Por qué algunos teóricos consideran que la educación física no es una ciencia sino sólo una práctica pedagógica? ¿Qué diferencia existe entre los planteamientos que consideran a la educación física como ciencia y los que señalan que sólo debe apoyarse en conocimientos científicos para su enseñanza?

4. Desde que la actividad física se incorporó como asignatura escolar, ha tenido problemas para delimitar su objeto y su campo de estudio. Es decir, la importancia que se le ha dado en la vida escolar ha sido paralela a su valoración frente a otras disciplinas escolares; es por ello que, al sujetarse a horarios, programas y a la organización escolar en general, se observa que se relegó a un segundo plano. ¿Por qué a pesar de que se habla insistentemente de la formación integral del niño, la educación física se ha considerado de

menor importancia? ¿Cómo se refleja esta situación en la participación del educador físico al interior de la escuela? ¿Cómo influye en la vida escolar la valoración de la educación física como ciencia, como práctica pedagógica, o como actividad recreativa o deportiva? En los últimos años, a partir de los nuevos planteamientos científicos y pedagógicos, y de tus observaciones de la práctica docente, ¿consideras que hay cambios importantes en la valoración de la educación física en la escuela; en la formación y participación del educador físico en los asuntos escolares y en la sistematización de la enseñanza de esta disciplina?