

EL CUERPO VA A LA ESCUELA: POR UNA E.F. RENOVADA

Andrea Imeroni

Del cesto de las oportunidades recobradas, sale con su fascinación plástica, regulada por nuevos pifanos mágicos, LA CORPOREIDAD; se insinúa con los ojos preñados de nuevos significados en una sociedad siempre dispuesta a negarla e incapaz de introducirla en la probeta de las nuevas alquimias. Nuevos magos, hechiceros, brujas, duendes, y también músicos con pifanos desafinados la cantan por las calles del mundo sorprendiendo y maravillando a los sin cuerpo, esclavos de la sociedad que consume.

Redescubrimos paso a paso briznas de la historia de nuestras negaciones en la que el cuerpo, el eterno tabú, ocupa un lugar fascinante

y misterioso. La Educación, hecho unificante por definición, recobra parte de su propia esencia y parece redescubrir aquello que jamás pudo evitar tener en consideración: el Cuerpo.

La familia, la escuela, la sociedad; sienten desde hace poco en su interior, de manera determinante, esta presencia renovada, fascinante y comprometida, creativa y conservadora, fantástica y estereotipada, descubierta y consumada e, incapaces de recibir su valor natural y en cierto sentido revolucionario, confían la corporeidad a nuevos expertos, por lo general siervos y fabricantes de sistema.

Así es como se engloba todo sin renovarlo, sino produciendo nuevos consumos; conocerse, comunicarse, estar juntos, educar, crecer y desarrollarse hallan recetas nuevas y atractivas que inducen cada vez más a encerrarse en el propio microcosmos operativo y personal. Es el reflujo operante el que acepta lo nuevo para convertirlo en moda, y el que usa la moda para confeccionar disfraces cada vez más particulares e interesantes. Al observador que forma parte de este mundo y no sabe, porque objetivamente no puede, alzarse por encima para observar, le gustaría examinar más aspectos, dado el carácter generalizador y general del tema, pero reparando a posteriori en que el espacio tiempo es limitado y que se ve obligado a centrarse sobre un dato parcial, acepta de "hablar" del cuerpo, ya que el folio no puede desarrollar la tridimensionalidad, y restringir el campo al Cuerpo que va a la Escuela.

¿Desde cuándo el cuerpo va a la escuela?

Desde hace al menos 2500 años! Ablandado, menospreciado, escarnecido, templado, entrenado, revisado, aceptado, marginado, fragmentado, negado ha marcado con carácter indeleble por su presencia, incómoda, pero irrenunciable por ser esencia misma del hombre, la educación de la humanidad, antes y después de la invención del ambiente educativo.

El hombre sin su corporeidad, el cerebro sin el pensamiento, la cabeza sin el cuerpo: un disparate teórico que considero que hoy no es válido para plantear ningún tipo de razonamiento pedagógico, ya sea en sentido de conservación o de innovación. En nuestra sociedad occidental, tal vez hoy más que nunca, el hombre es un cuerpo y por lo tanto el sentido de una intervención en este tema, respecto al ambiente educativo, no reside tanto en la reintroducción del cuerpo en la escuela, como en la evidenciación del significado de una educación que tome en consideración y favorezca la corporeidad.

La educación corporal

Debe tenderse a provocar reflexiones sobre una educación corporal o sea sobre el papel del cuerpo en la dinámica de vida y de educación permanente, partiendo de la convicción de hablar de un cuerpo que no es tabla rasa sobre la cual inscribir la experiencia, sino de un cuerpo reconocido por su significado, sus deseos, sus exigencias, sus manifestaciones, sus límites, su pertenencia sociocultural.

Todos nosotros podemos darnos cuenta de cómo se reivindica en la actualidad un "cuerpo" tal en el ambiente educativo, educadores físicos, expertos en educación psicomotriz, psicomotricistas, técnicos en actividad lúdica motriz, y deportistas se encargan de ello. A menudo estos operadores, estos expertos de las distintas ramas, "piensan un cuerpo para el niño, al igual que para el adulto y el anciano..." y esta manera de pensar que suele camuflarse con el término "despertar" produce en la actualidad una imagen del cuerpo "fragmentada" entre técnicas, tomas de consciencia, adquisiciones espaciotemporales, rítmicas, musicales, gestos repetitivos, condicionamientos, libre expresión, relajación, entre las que en el campo educativo cada cual puede alcanzar en este pozo de investigación el agua que considera más conveniente a su sed de saber. Quiero decir que en este momento histórico existen muchos modos de aceptar el cuerpo ya sea en la escuela como en la actividad laboral o durante el período de la jubilación y las técnicas que favorecen esta revisita —aceptación corporal— no suelen poner nada en discusión, convirtiéndose en la mayoría de casos en cómplices de las más tristes metodologías transmisivas e induciendo imágenes del mundo más cercanas de la utopía que de la realidad.

El cuerpo que se debiera analizar y del que se debiera hablar es un cuerpo aceptado como ente que piensa, vive las propias experiencias, manifiesta sus deseos, sus angustias, y no un cuerpo NORMA al que aspirar, sino infinidad de cuerpos distintos que deben ser aceptados y con los cuales deberemos construir.

Y por lo tanto no *solamente*: un cuerpo de dos horas semanales de educación física, ni un cuerpo que toma consciencia de sí en las salas de psicomotricidad, ni un cuerpo que se recupera a sí mismo durante aquellos momentos apodados libres y creativos, ni un cuerpo que para sobrevivir necesita medirse en la competición.

No se puede evitar el pensar en un cuerpo que vive sobre todo fuera de estos momentos sus tensiones, sus deseos, la sexualidad, sus ne-

cesidades y este estar en el mundo se expresa también a través del movimiento o de su inhibición.

Estas breves consideraciones son el punto de partida para definir el sector de la educación de las habilidades motoras como uno de los aspectos de una educación corporal más amplia, que no tiende solo a afinar determinadas funciones motoras o sensoriales, sino a proporcionarlas mediante situaciones en las que todos hallen placer al utilizar el propio cuerpo, al moverse en el espacio, al entrar en relación con los demás, no mediante gestos prefabricados, sino significativos. Estas observaciones nos sirven para aclarar cómo la "reactivación" del cuerpo en el proceso educativo y de vida no sólo pone en discusión la metodología de intervención sino que conlleva también una ampliación de los conocimientos a través de la utilización de los objetos y las estructuras, secundados por la relación con los demás.

Educación corporal significa por tanto: — Reconsideración y rehabilitación a la presencia del cuerpo (libertad de moverse, de sentarse de mil maneras, de apoyarse y balancearse, de cambiar la disposición del mobiliario, de definir nuevos espacios para vivir, reglas de comportamiento nuevas, de convertir en funcionales las distintas enseñanzas al libre desplegarse de la participación corporal).

— Conciencia y análisis de la diversidad, de las distintas conformaciones psicofisiológicas individuales y de los lenguajes usados para manifestarlas (favorecer la comunicación entre coetáneos y generaciones diferentes, analizar los distintos tipos de comunicación verbal y no verbal, analizar la historia individual y social, aceptar y practicar juegos y experiencias maduradas durante la existencia, como condiciones sobre las que construir).

— Uso sistemático de los espacios en el territorio en términos de investigación, experimentación, goce cultural, recreo, hobby, etc.

— Reapropiación de la expresión a través del canto, la música, el dibujo, la pintura, la danza, la expresión mimicogestual, el teatro (el cuerpo como protagonista, el cuerpo que construye no sólo para entenderse a sí mismo sino también a los demás, a través de la alteridad interpuesta por el objeto y el espacio).

— Hablar de sí, explicar a los demás, demostrar, implicar sin censuras o inhibiciones.

— "sentir" la presencia corporal del educador o del operador o del experto con sus problemas y sus limitaciones.

— Superar el ansia de ser inferior a los demás, de temer la mirada ajena, de sentirse diferente, de ser

interrogado, de sentirse soportado, de verse forzado...

— Entender estímulos y reacciones del cuerpo y leyes físicas y químicas, biológicas, partiendo de sí mismo y de la interacción con los demás.

— Analizar las experiencias para revivirlas a través del lenguaje, para describirlas, para imaginarlas; potenciar el lenguaje (como dominio del conocimiento) para estar mejor en el mundo, para dominar mejor las relaciones, las experiencias y para inscribir las mejor en la memoria, para analizar mejor la realidad.

— Vivir completamente la sexualidad: analizar convenciones, tabúes; conocer para entender las diferencias, para aceptarse.

— Seguir el propio cuerpo para aprender a conocerlo, para "curarlo" en el sentido higiénico, de la higiene de la vestimenta, de la alimentación, en sentido narcisista.

— Analizar y discutir la violencia sobre el cuerpo: violencia sexual, sobre los hijos, entre coetáneos, de los medios de comunicación.

— Interpretar todo aquello que sucede y resulta difícil analizar: agresividad, exhibicionismo, automarginación...

— Afinar e incrementar las propias habilidades motoras constantemente en el tiempo.

Estos son sólo algunos de los significados que una actuación sobre Educación Corporal podría asumir atravesando horizontalmente cursos de estudios según los distintos niveles de edad, en los que se debieran plantear situaciones prácticas, de debate, filmadas, reales, motivadas, vivas por ser sentidas como parte integrante de la propia vida y por tanto efectivamente gratificantes. El espacio, el otro, los otros, los objetos ni son ni pueden ser neutros, ni fines por sí mismos, no pueden estar vaciados de significado, irreales: cada uno vive inmerso en las relaciones de todos sus fantasmas con la propia imaginación, en definitiva vive en un mundo cargado de afectos = vida: cuidado con intentar ignorarlo o peor aún "refrenarlo" prefabricando la propuesta educativa, nos encontraríamos frente al cortocircuito del cuerpo, a cuerpos bien dominados, atentos, presentes, condescendientes, creativos por encargo, en movimiento solo cuando se los dirige: cuerpos "pensados" y programados por otros.

Dentro de una concepción predispuesta al análisis, al conocimiento, a la toma de conciencia de la corporeidad propia y ajena, tienen derecho a coexistir cualquier propuesta motriz, psicomotriz (entendidas como ramas de investigación) y también las deportivas como fruto de nuestra historia. Pero estas vías teóricas prácticas deberán evaluarse en integrarse en un sistema

educativo que englobe como ya hemos dicho muchas ramas del saber, todas ellas intrínsecamente ligadas y que influyen sobre la corporeidad: por tanto no puede existir una escuela construida como compendio de varias actuaciones de expertos y menos aún puede pretenderse una actuación sobre la corporeidad sin considerar toda la serie de concausas que el cuerpo lleva consigo: solo un ciego podría reunir a toda una serie de expertos preparados con su bagaje de conocimientos parciales que en la mayoría de casos ignoran la unidad del factor educativo corporal: estas briznas de corporeidad no podrían más que contentar deseos parciales, satisfacciones temporales, elecciones demagógicas, convirtiendo así a dichos expertos en artifices del mantenimiento del sistema. No se puede tan siquiera hablar del cuerpo en la escuela sin colocarse luego en la óptica de controlar los resultados, entendidos como modificaciones de los comportamientos, que esto induce sobre los usuarios, ya sean alumnos, maestros o padres.

Una puntualización necesaria No se puede evitar el subrayar a este punto como una escuela entendida como compendio jerárquico de varias materias, nos recuerda justamente la concepción de una corporeidad basada en una jerarquía que contempla el cerebro, en cuanto a centralita de mando de las funciones, como lo más importante. El cuerpo, ya se sabe, es un sistema de órganos interrelacionados entre ellos; como cualquier buena estructura si le falta un elemento, el conjunto como suma de partes equipotenciales. El cerebro no es más que uno de los elementos del sistema (prueba de ello es que se puede vivir con un electroencefalograma liso lo que plantea una discusión sobre la calidad de la vida pero no el hecho de que el cuerpo siga adelante sin su parte considerada principal) constituido por células como los demás elementos y que responde a las mismas leyes biofisiológicas. La invención del problema cuerpo mente nos conduce pues a una puntualización y a una profundización sobre el papel inseparable de las varias funciones de los órganos del cuerpo y en esto el aspecto jerárquico sólo puede justificarse como artificio insostenible en teoría, pero justificable como dato emotivo y cultural. Pues bien si la negación del cuerpo ha condicionado la sociedad occidental, el aspecto inverso, el rescate actual del cuerpo en la cultura parece estar repitiendo el mismo error teórico. No se trata de un cuerpo que se afianza sino de un cuerpo que se venga de la cabeza: "una cabeza sin cuerpo es manca!

Démosle más espacio al cuerpo! Un nuevo y moderno dualismo se presenta a nuestra conciencia: es por eso por lo que hoy en día pueden vislumbrarse nuevos peligros derivados de esta fuerza que es a la par centrípeta, en el sentido de atribuirlo todo a la corporeidad; y centrífuga en el sentido de hacer que todo parta del cuerpo; con lo cual vuelven a producirse nuevas contradicciones. Existe una dispersión ya sea en las denominadas materias "cognoscitivas" que buscan la vía corporal de su saber, o en la búsqueda de una identidad de la educación física que aspira a una existencia cognoscitiva. Es hora de poner con fuerza el acento sobre el hecho de que las distintas funciones tienen gran autonomía entre ellas y una dignidad equivalente en el proceso educativo. Cada categoría depende evidentemente de las demás dado que forma parte del mismo sistema, pero dentro de este sistema también vive de una completa e irrenunciable autonomía. Hay una serie de actividades educativas que requieren un fuerte sostén corporal y otras que se empujan con fuerza hacia el aspecto cognoscitivo puro. Es obvio que el científico mientras piensa, vive con todo su ser su momento creativo, pero también es cierto que podría dictar sus descubrimientos aunque estuviese paralizado. No existe por tanto una nueva alquimia basada en la introducción del cuerpo como panacea, que lleve a afirmar que un yo realizado corporalmente tenga más probabilidades de vivir completa y felizmente la propia vida, que un yo incorpóreo que debería fijarse en los límites de la propia existencia; o como mínimo podemos decir que esto no ha sido demostrado todavía dado que el estudio del hombre es una ciencia relativamente reciente. Sin embargo podemos afirmar que muchas funciones prevén un uso completo y participativo del cuerpo para su efectiva inscripción en la memoria y entre éstas merecen una atención particular las acciones motrices propiamente dichas que siempre han tenido y que siguen teniendo un papel importante en el desarrollo de la sociedad humana. Estas actividades deben introducirse en la educación en la medida en que tienen una dignidad propia y no sólo como sucedánea o integradoras, ni tampoco como claves de interpretación para la renovación de las otras: su función reside en la propia existencia del hombre y de su historia.

El movimiento en la escuela de la infancia y en la escuela básica

Esta función no está demasiado clara en la escuela y de hecho, para la gran mayoría de maestros, el movimiento en la escuela sigue

siendo sinónimo de ejercicio, más juego, más deporte, cuando no se considera como simple pérdida de tiempo o puro recreo y es por esto que la educación física se limita de manera específica a la investigación de una "prestación" motriz y se considera un campo específico, separada de hecho del contexto educativo, y eso cuando no se inmolaba en el altar de una psicomotricidad, camuflando a menudo única y exclusivamente el estado de incertidumbre de la preparación del adolescente.

Límites del planteamiento conservador

Esta manera de afrontar el problema de la actividad motriz en la escuela se ha construido paso a paso a través de teorizaciones que han construido también a definir leyes en las cuales se contempla la educación física justamente como una materia por derecho propio, integrada en la actividad escolar para desarrollar "físicamente el cuerpo de los alumnos y educarlo para un comportamiento correcto, para el autocontrol, la autodisciplina y la socialización". El propio apelativo educación física presupone una concepción del cuerpo como sede de procesos y de fenómenos puramente fisiológicos y contrapuestos a la actividad psíquica, verdaderamente sede de los conceptos y las emociones y por tanto de los procesos interiores que en su conjunto dan vida al pensamiento. Este cuerpo, para crecer sano y "armonioso", necesita estructuras muy determinadas, los gimnasios, y operadores que lo guíen por el largo camino del crecimiento: los maestros de educación física. Teniendo en cuenta su dimensión natural, requiere una comprobación constante de las posibilidades propias y he aquí que disponemos de campos acondicionados, me refiero a los deportivos, y de instructores y entrenadores que lo ayudan a templarse en el esfuerzo. Metodológicamente le incumbe a la escuela la primera parte de la intervención y a las articulaciones de la sociedad la segunda. En realidad lo que ocurre es que el mismo tipo de historia que tenemos a nuestras espaldas nos ha conducido a una casi total identificación entre el papel del maestro de Educación física y el de entrenador. Esta ruptura total entre este mundo "deportivizado" no sólo en el contexto educativo sino también en el contexto de vida ha hecho que se le considere un hecho de disfrute activo marginal no sólo por los maestros sino también por la gran masa de la población. Es oportuno preguntarse cómo es posible que la educación física y el deporte no hayan producido esta implicación continuativa y duradera durante todo el arco de la

vida que todos auguran, implica-
ción necesaria según los expertos
para reducir no sólo los paramorfis-
mos, sino también y sobre todo
para el mantenimiento del propio
bienestar psicofísico. La mayoría
sostiene que la causa deba buscar-
se en la ausencia de la materia
específica (la educación física) en
el parvulario o en la escuela ele-
mental en muchos estados y en la
substancial ignorancia de los
maestros respecto a las técnicas
específicas. Ahora bien, si esto fue-
se cierto, debería existir una parcial
compensación de estas carencias
a partir del grado de escuela en
que la educación física es operante
desde hace muchos años; a pesar
de todo se registra tras el último
año de concurrencia a estas escue-
las un casi total desinterés por la
práctica activa continuativa. ¿Qué
podemos deducir? La más fértil
como posibilidad ulterior de profun-
dización, concierne al tipo de ense-
ñanza: la metodología corriente ha
producido marginación en vez de
implicación y por lo tanto debe re-
novarse drásticamente. Pero este
método, formado en determinadas
condiciones históricas y evolucionado
con las variaciones de tales
condiciones, ha contribuido tam-
bién a su conservación y en algu-
nos casos a su involución; intentar
cambiar el tipo de enseñanza sin
considerar las condiciones genera-
les en que esta va a implantarse y
prescindir pues de un planteamien-
to educativo global, conduciría con
certeza a ajustes del tiro que segui-
rían sin tan siquiera rozar el blanco.
Estos ajustes pueden observarse
actualmente en los institutos de
educación física y en las escuelas
de magisterio y también en alguna
de otra facultad de pedagogía en
donde se intenta de nuevo proce-
der a la renovación partiendo como
siempre de la educación física tra-
dicional y, en el mejor de los casos,
de un no bien definido trabajo inter-
disciplinar entre las materias de en-
señanza. Ahora bien, si creemos
que sea posible contribuir al cam-
bio substancial de la educación es-
colar, no podemos evitar de su-
brayar hasta qué punto este cam-
bio debe partir necesariamente de
la escuela de la infancia y de la
básica.

Las bases de la renovación

Los primeros grados del compro-
miso escolar han sido sometidos
en estos últimos veinte años a una
severa crítica y a necesarias ins-
pecciones que si no han producido
en muchos países las deseadas
renovaciones legislativas, han deja-
do sin embargo una marca tangible
en el amplio movimiento de ideas
que se ha creado en el seno de las
estructuras en las que se delega la
educación. Es cierto que estamos
en un periodo que madura subs-

tanciales reformas de la escuela
pero también es cierto que movi-
mientos como el de la escuela acti-
va que se basan en situar en el
centro de la educación al niño, pro-
tagonista de su propio devenir, si-
guen siendo en la actualidad sim-
ples movimientos de ideas. Parece
ser que para una gran parte de
maestros el tiempo se haya parado
con las leyes o con la propia lejana
preparación escolar y que no
hayan existido jamás ni la escuela
activa, ni todo el vasto movimiento
que se creó como consecuencia
de ésta, alrededor del problema de
los contenidos que, aunque no
abandonase el concepto de niño
protagonista, ponía el acento sobre
los límites de una educación basa-
da únicamente en la satisfacción de
sus necesidades y por lo tanto en
la libertad de expresión, ni de la
revolución del 68 que provocó gran
conmoción volviendo a llevar a pri-
mer plano el debate sobre las pe-
dagogías directivas, ni los últimos
desarrollos de la concepción peda-
gógica que, apropiándose de algu-
nas de las tesis de fondo de los
más recientes progresos de la elab-
oración psicológica, neuropsicoló-
gica y psicoanalítica colocan en las
bases del debate educativo la recu-
peración de la corporeidad como
condición para una mejora del
aprendizaje y de la socialización.
Sin ningún tipo de duda puede afir-
marse que para la gran mayoría de
docentes todo se limita a la "cabe-
za que debe llenarse de nociones"
y es igualmente cierto que para
éstos el cuerpo es un instrumento
de distracción y no de conocimien-
to. Y todo esto se agrava con el
hecho de que la educación física y
el deporte han permanecido al
margen de las grandes conocimien-
tos que han sacudido el mundo
educativo en general, por lo cual
una actitud positiva de investiga-
ción por parte del maestro de nue-
vos contenidos en lo específico de
estos temas se vería frustrada. Pero
seguro que este maestro concien-
zudo toparía con las elaboraciones
metodológicas y didácticas puestas
a punto por cada investigador o por
cada movimiento de investigación
educativa. Estas investigaciones,
como decíamos antes, intentan que
los maestros recuperen los princi-
pios fundamentales psicopedagógi-
cos y didácticos en los que debe-
rían inspirarse para una acción
educativa significativa.

Revalorización de la dimensión corporal

Uno de los principios que se sitúa
en la base de la actividad de apren-
dizaje es aquel según el cual
aprender significa "apropiarse de
los objetos y de los fenómenos del
mundo que nos rodea" y no sim-
plemente adaptarse a éstos.

Apropiarnos de lo que nos rodea

significa participar activamente en
la construcción de la experiencia
mediante el propio cuerpo. Dado
que esta experiencia se construye
en situaciones reales vividas, ésta
no puede crecer simplemente por
influencia de las propiedades intrín-
secas de los objetos, sino de la
función y los deberes que éstos
han adquirido en el desarrollo
histórico social de la sociedad en
que vivimos. Con esto
pretendemos afirmar que la
experiencia individual no subsiste;
sólo queremos insistir en que
ésta última no se forma
autónomamente y limitada a sí
misma, como si el niño estuviese
dotado de mecanismos internos in-
natos que se desarrollasen me-
diante una secuencia de estados
rígidos y pre ordinarios, sino que
por el contrario la adquisición y el
desarrollo de las capacidades hu-
manas evolucionan en una situa-
ción de alteridad, mediante un pro-
ceso de apropiación y no de puro
"despertar" y condicionamiento. Es
muy importante a este punto acl-
rar que la educación corporal saca
sus premisas de la profundización
de este concepto y de la considera-
ción de que no existe, justamente
por las razones arriba menciona-
das, un desarrollo independiente
del intelecto y del cuerpo. Esto apa-
rece siempre con mayor claridad
cuanto más se desciende en la
edad. El conocimiento por "incor-
poración" de la primera fase de la
vida, la implicación global del niño
en la adquisición de cualquier tipo
de habilidad, la implantación inte-
gral del chico en la actividad de
investigación, así como los trastor-
nos que se encuentran en la perso-
na cuando su "yo" no responde a
un "yo corpóreo" han llevado de
hecho a una acogida del cuerpo
(entendido como unidad psicofísi-
ca) con sus necesidades, deseos,
manifestaciones, como condición
indispensable para una nueva edu-
cación global del hombre. Esta re-
valorización de la corporeidad ha
conllevado también el reconoci-
miento del valor de toda una serie
de actividades de expresión que, si
bien en un primer tiempo podían
ser sentidas con un significado ex-
temporáneo, reafirman en la actua-
lidad su sentido de conocimiento y
comunicación. En base a estas
consideraciones y a la necesidad
de profundizar en ellas con una
posterior práctica educativa cotidia-
na la escuela se transforma, de
lugar de aprendizaje estático y no-
cionístico, en lugar de experiencia
real y por tanto de comunicación,
aprendizaje y socialización. Cam-
bia la manera de aproximarse a la
estructura (Se exploran los ambien-
tes y los espacios, vuelve a definir-
se el mobiliario se organiza el es-
pacio en función del niño y de sus
movimientos, etc.), se valoran mo-
mentos ligados a la experiencia

corporal (el momento de la comida,
el lavarse, el ir al lavabo, jugar con
la arena, jugar con los demás, etc.),
se organiza el conocimiento en
base a las experiencias significati-
vas (adquisición de la lectura me-
diante el método global, estudio ló-
gico matemático científico, indaga-
ciones e investigaciones que impli-
can a la persona con la propia
historia y lo que nos rodea, etc.) un
sistema educativo-social inte-
grado provoca una situación didác-
tica extremadamente productiva y ca-
paz de favorecer el proceso de
apropiación, mediante el cual el
individuo construirá su propio ca-
rácter, el desarrollo de las capaci-
dades psicomotrices propias así
como la propia socialización.

A este punto me parece oportuno
subrayar hasta qué punto una es-
cuela de este tipo favorece el cre-
cimiento psicofísico equilibrado del
niño independiente del famoso par
de horas semanales de educación
física que cualquier maestro con-
cienzudo se consideraba justo rea-
lizar, casi como si estas tuviesen
propiedades taumáticas respec-
to al desarrollo "físico del niño".
Creo que ahora ya están lo bastan-
te claras las perspectivas frente a
las que nos hallamos si nuestro
deseo es el de cambiar. ¿Pero qué
significa cambiar? Significa buscar
contactos nuevos y originales entre
disciplinas que estaban rígida-
mente separadas, en nombre de una
vía abierta a la
interdisciplinariedad, o acaso
significa profundizar en el papel que
desempeña el "cuerpo" en el uso
de la lengua, en la formación de los
conceptos lógicos, en la
socialización, etc.? Está claro que
esta última solución es la deseable,
ya que no sólo de un gran impulso
de investigación a las denominadas
actividades curriculares, sino que
también estimula la redefinición de
la actividad motriz específica. De
hecho sería absurdo inmolarse en el
altar de una hipotética educación
global el problema del movimiento,
como si, al conferirle la importancia
que investigaciones clásicas de
psicopedagogía le reconocen, per-
diese de golpe una de las funcio-
nes que le es propia: aquella del
desarrollo psicomotor del individuo
mediante el aprendizaje de habili-
dades motrices específicas.

La motricidad en la evolución de la experiencia

No olvidemos que si en los prime-
ros años de vida la motricidad es el
soporte fundamental del aprendiza-
je, con el trascurso de la edad ésta
va asumiendo significados ulterio-
res y diferenciados, despegándose
de la indisoluble conexión inicial,
a causa también del nacimiento del
lenguaje. El lenguaje provoca una
progresiva transformación de las
modalidades del aprendizaje, me-
diadas siempre por la acción exter-

na, pero que intentan adquirir una independencia de ésta última a medida que el niño crece en edad y por tanto profundiza su propia experiencia.

De lo que hemos dicho se deduce obviamente que el patrimonio de la actividad motriz, y por tanto la disponibilidad para participar con el propio cuerpo en la ampliación de la propia experiencia, se va preparando desde el primer instante de vida cuando nos encontremos en la fase que hemos descrito más arriba, o sea en estrecha dependencia de la madre.

La madre estimula el aprendizaje mediante el contacto, en la manera de vestirnos, de lavarnos, de hacernos jugar, a través del tipo de estímulos que elige para nosotros, variando inicialmente nuestra posición de descanso, favoreciendo nuestra exploración sucesiva, haciéndonos conocer distintos ambientes, etc. A través de esta situación de alteridad primaria e insustituible y, por tanto, a través del tipo de educación psicomotriz que recibía en los primeros años de vida, el niño construirá su bagaje de experiencias. Podremos notarlo a medida que crezca cuando le veamos aumentar progresivamente su patrimonio lingüístico, a través de una disponibilidad siempre mayor para moverse y para hacer "él solo".

La escuela de la infancia

El niño no llegará a la escuela de la infancia con una historia propia a sus espaldas: una historia más o menos rica y significativa, condicionada por el tipo de relación vivida precedentemente, por el tipo de emociones suscitadas, por los traumas sufridos, etc... Nosotros nos encontraremos frente a esa historia que se expresará mediante la motricidad y el lenguaje. El problema es que frente a nosotros tendremos varias historias y el único error que podemos cometer es de considerarlas insignificantes frente a la actividad que pretendemos proponer a la clase. Este tipo de planteamiento será válido para un maestro tradicional que ve al niño como una hoja en blanco sobre la que escribir enérgicamente la experiencia, pero no para un docente que se empeñe en un aprendizaje real de los niños y que tenga sobre todo la intención de buscar las causas de eventuales diferencias objetivas existentes, con el fin de iniciar una amplia obra de "reconstrucción" (en este caso me refiero a notables dificultades que impiden el aprendizaje).

A este punto es importante hacer un pequeño inciso que en mi opinión es fundamental durante todo el arco de la escolaridad. Es imposible resolver problemas de un alcance tal permaneciendo encerrados en la propia clase aplicando cualquier tipo de ejercicios. La con-

dición para influir positivamente en tales situaciones es partir del supuesto de que "las funciones psico-intelectuales superiores aparecen en dos ocasiones en el curso del desarrollo del niño: en la primera ocasión en las actividades colectivas y en las actividades sociales, o sea como funciones interpsíquicas, en la segunda en las actividades individuales, como propiedades internas del pensamiento del niño, o sea como funciones intrapsíquicas", con lo cual la solución al problema que se nos plantea se encuentra sobre todo en el tipo de actividad de implicación que logremos actuar respecto a la situación de partida, o sea a la situación social que la ha determinado. Esta elección por parte del maestro es de importancia capital ya que, traducida en método, significa considerar la escuela como una comunidad educativa no solo cara al discípulo, o sea el niño x, sino cara a aquellas causas que han hecho que x se nos presente hoy en unas condiciones determinadas. Una escuela que se abra por tanto asumiendo y considerando fundamental para lograr un aprendizaje efectivo del niño las situaciones vividas por éste último, ya se haya construido en casa, en el patio o en cualquier otro lugar, en contacto sobre todo con los padres, con los amigos o demás personas. Así es como el niño tímido, introvertido, podrá hallar solución a los problemas propios en la agradable actividad que el maestro logre instaurar en la propia aula, y también en el tipo de relaciones que se crearán con los demás niños de la escuela mediante actividades motivadas desarrolladas en común y también en el tipo de transferencia que se logrará actuar hacia la realidad social externa, en cuanto esta constituye parte integrante del tipo de trabajo que la comunidad educativa lleva a cabo.

Se interpretarán las respuestas que den los niños, pero también se preverán y se guiarán con una elección meticulosa del tipo de actividad a desarrollar. Esta actividad deberá tender a integrar las bases fundamentales del desarrollo de la inteligencia como el tiempo, el espacio y la causalidad a través de un refuerzo del deseo de participación consciente en la construcción de la experiencia propia en la interacción con el otro, y esta interacción se produce a través de la imitación del comportamiento. Se trata de las primeras etapas en la construcción del propio yo corporal en el que se organizarán, con el progreso de la experiencia, las sensaciones relativas al propio cuerpo. Estas sanciones, queremos recalcarlo, se organizarán a partir de la experiencia concreta, de situaciones reales en las que el niño se

sienta creativamente integrado y no esclavo de rituales fijos y estereotipados, válidos indistintamente para él y para sus compañeros. ¿Cuál es a esta edad la actividad que, a pesar de poseer una estructura interna, deja amplio espacio a la creatividad del niño, dado que es él el verdadero protagonista? Es con toda certeza el juego, actividad dominante que el maestro debe tener en cuenta.

La actividad lúdica

No creo que a este punto se trate de perdernos en el tratamiento de las distintas teorías sobre el juego, sino de profundizar en la importancia que tienen aquellos tipos de actividad que favorecen la expresión corporal y que implican la explosión de las capacidades vitales mediante juegos de gran movimiento. Llamaremos las primeras "actividades expresivas" e impropriadamente las segundas "lúdico motrices", ya que precedentemente compromete enteramente al niño mediante la motricidad.

A través de la actividad lúdico motriz el niño empieza a percibir el propio cuerpo incluso mediante movimientos variados y completos como correr, saltar, encaramarse, arrastrar, equilibrarse. Estos movimientos de base deben favorecerse con las estructuras que en cambio no suelen servir más que para inhibirlos. El motivo de estas acciones no reside tanto en el resultado al que nos podrían conducir (quién llega el primero, quién corre más deprisa) como en el propio proceso de desarrollo de las mismas. "Así pues, a título de ejemplo, la motivación del niño que juega con cubos no consiste en realizar una construcción, sino en el mismo hecho de realizarla, o sea en el contenido de la acción. Esto no es válido sólo para el niño en edad preescolar, sino para cualquier juego verdadero en general: no se trata de vencer sino de jugar-esta es la fórmula general de la motivación de éste". De todo esto podemos entender cómo una intervención del adulto que sancione los resultados, en vez de favorecer una situación pedagógica en la que todos estén integrados en el papel de protagonistas, conduzca a deletéreas interpretaciones del juego mismo y a la puesta en marcha de interacciones entre los niños difícilmente dirigibles.

Participación, colaboración y no selección por tanto en la base de todas las actividades pero especialmente de aquella "lúdico motriz", son las condiciones fundamentales para que no se instaure en la evolución del niño un despegue progresivo del propio cuerpo. Estas condiciones fundamentales lograrán gran importancia cuando se pase del juego de "roles" a aquel

de "reglamentado", porque es ahí donde asumirán una importancia superior a aquella que realmente tienen las diferencias eventualmente sancionadas por una pedagogía basada en "quién lo hace mejor".

La actividad motriz en la escuela básica

Hemos visto que a medida que se crece en edad, mientras permanece confirmada la participación del cuerpo entero en el proceso educativo, el acto motor empieza a adquirir también un significado cada vez más independiente de los procesos cognoscitivos propiamente dichos que favorece una "revisión" del propio cuerpo en términos de producción de movimientos significativos y a veces definidos, ya sean expresivos o de juego motor. Mediante este tipo de experiencia que se afina en los ciclos de la escuela básica, el niño experimenta las distintas posibilidades de expresarse incluso a través del movimiento. Estas posibilidades emergen de una amplia gama de actividades motivadas (mimo, dramatización, pintura, modelaje, danza expresión corporal, juego motor, juego de reglas, etc.) y no de una serie de programaciones estereotipadas preparadas expresamente para el niño por el adulto.

En lo que nos concierne, intentaremos nuevamente definir cómo, en nuestra opinión, la actividad lúdico motriz se salvaguarde y se promueva independientemente de una profundización en otras técnicas. De hecho, si pudiésemos realizar un rápido análisis no solo de las energías gastadas en la actividad lúdico motriz respecto a aquellas prodigadas en otra actividad del tipo de las que se han especificado más arriba, sino también una evaluación del tipo de influencia ejercido sobre los procesos superiores de aprendizaje, no podríamos evitar el observar como las funciones del organismo, desde la cardiovascular hasta la respiratoria, desde la muscular hasta la osteoarticular y la neuroendocrina, así como, evidentemente, el complejo proceso neuropsicológico que se deriva, intervienen de manera cualitativa y cuantitativa distinta.

También debemos tomar buena nota del hecho de que un tipo de escuela renovada está ya dando ampliamente respuesta en términos de "salud psicofísica" a las demandas que emergen de la sociedad, esta escuela sigue siendo manca si no promueve la salud mediante una didáctica de actividad de gran movimiento, en la cual los sistemas de órganos y los procesos psíquicos puedan elevar así sus reacciones adaptadoras.

Hemos intentado definir hasta qué punto es importante para el aprendizaje y la socialización del niño

una situación de "movimiento" (entendido en este caso en el sentido de situación que varía y se desarrolla y no en el sentido motor) independiente ya sea de interpretaciones que se limitan demasiado a preocupaciones escolares (leer y escribir), sino también de nuevas preocupaciones que podrían derivarse de una estructuración espacio-temporal correcta. Con referencia a este último planteo se podría decir que el fin de la escuela de la infancia y de la básica, es el de "enseñar al niño a organizar y a estructurar el espacio-tiempo". Los peligros ligados a un planteamiento tal resultan hasta demasiado evidentes: podrían institucionalizarse y parcelar toda una serie de actividades limitadas al espacio y al tiempo y, por qué no, a la consciencia de sí, del propio cuerpo, del otro, etc.. Nosotros sostenemos que una buena estructuración y organización del yo corporal, del espacio y del tiempo se desarrollan ampliamente en una situación pedagógica global, que no se encierre en sí misma, sino que se abra al exterior mediante medios dialécticos que nuestra historia de renovación de la escuela nos ha llevado a afinar. Me refiero aquí a la animación en su compleja articulación de propuestas, a los progresos metodológicos y didácticos de las elaboraciones de los grupos de Educación Corporal, a la elaboración de aquellos movimientos de base que hacen del juego motor y del deporte un punto esencial para la consciencia de sí y del otro, a las propuestas de los investigadores de las varias especificidades relacionadas con las creaciones motrices. De la profundización de estos filones educativos puede surgir una renovación didáctica efectiva y por tanto un impulso a la solución de los problemas ligados al aprendizaje y a la socialización en la escuela básica, justamente porque es en ellos donde encontramos revalorizado el papel del niño "entero" ayudado en sus inicios motores. Y tal vez aquí volvamos a encontrar una relación entre nuestro modo original de proceder y las últimas elaboraciones, consecuencia de una fuerte autocrítica, de los teóricos de lapsicomotricidad.

En la investigación psicopedagógica todo lo que se elabora en un campo determinado sirve a menudo para una profundización ulterior y también para integrar trabajos en vía de definición; sin embargo no tiene ningún sentido aceptar acriticamente (y esto ocurre cada vez con más frecuencia) soluciones que se presentan en base a rebuscados criterios de especificidad y que sin embargo, ante un análisis en profundidad revelan limitaciones ligadas a una concepción tecnicista y productiva de la educación.

Conclusión

Hace unos cuantos años dos colegas que se convirtieron posteriormente en agudos periodistas, escribieron un artículo bastante interesante que se titulaba así: "El mismo concepto de cuerpo se agita hoy" Se trataba de un análisis detallado y puntual de lo que estaba ocurriendo respecto al tema corporal y de cómo esta temática y el sistema económico y social están interrelacionados.

En la actualidad podríamos decir que nos hallamos en presencia de varios "modos y modas del cuerpo" favorecidos por otros tantos modos y modas en la manera de promocionarlos y sobre todo de explotarlos económicamente. Empujados a adelantar hipótesis podríamos afirmar que, aunque pueda decirse que prácticamente ha concluido la historia que ha traído esta reconciliación de la cabeza y el cuerpo, sin embargo nos encontramos ahora en la situación de estar frente a tantos cuerpos sobre los que adaptar cabezas cada vez más en crisis respecto a las opciones a escoger. Naturalmente las distintas iniciativas que pululan en varios países y que van de las gimnasias dulces, a las técnicas de relajación, de teorías basadas en las filosofías orientales, al renovado culturismo para hombres y mujeres, de la danza clásica a la moderna, tribal, al aeróbic, del correr para la salud a la expresión corporal, producen expertos noveles dispuestos a proponer todo cuanto parece novedad y que en muchos casos reclaman para sí al declararse únicos depositarios, cuando en realidad no son más que hábiles intermediarios de técnicas viejas y experimentadas. Así es como muchos de los "padres" se rebelan y se rebelarían ante esta manera de proceder; basta con ojear libros que tratan teorías del cuerpo para ver cuánto deben estos expertos a Stanislavsky y a su teatro de la memoria sensorial, a la biomecánica de Mejerchold, al teatro pobre de Grotowski, a la gran Marta Graham, a la psicósintesis de Roberto Assaggioli o a la bioenergética de Alexander Lowen o a la eutonía de Gerda Alexander, así como en otros frentes, que han engendrado expertos muy distintos a los primeros, los Vajer, Aoucouturier, Lapiere, Le Boulch, Parlebas...continúan forjando nuevos psicociomotricistas con cursos que no alcanzan "niveles" más elevados y que se convierten cada vez más en hechos meramente económicos. He dejado voluntariamente para el final del problema del cuerpo por antonomasia o sea aquel del atleta, del deportista, del amante de las prácticas deportivas por tratarse en cierto modo del tema que más discusiones provoca en los "palacios" en los que se ocupan de la evolu-

ción motriz a cualquier edad. A menudo muchos expertos del área motriz deportiva olvidan las nuevas temáticas que emergen y que ya hemos descrito o liquidan en dos palabras la psicomotricidad, como si tachasen de parciales o ignorantes a aquellos, en presencia de un deporte despilfarrador, seleccionador, y siempre dispuesto a repetirse interpusieron una crítica feroz de todo cuanto crease espectáculo. Ahora trataré este cuerpo que en mi opinión, gracias también a estos movimientos y teorías, se ha renovado, afirmando que ya no son útiles polémicas estériles sino acuerdos de la manera de interpretar esta nueva tendencia-exigencia de producir corporalmente, de desear estar bien en el propio cuerpo, una situación ésta que ya se está dando en todos los países. La palabra deporte asume en su estado actual un significado personal y colectivo, subjetivo y de masa y la facilidad con la que ya ha entrado en la jerga común puede significar según los casos renovación o conservación. En ningún campo como en este hay tantas tentativas de respuestas parciales por parte de las fuerzas políticas y sociales; tal vez en ningún otro sector de la vida de un país se comprometen tanto tantas fuerzas sociales como la escuela, los Comités Olímpicos, las federaciones deportivas, las Asociaciones, los Entes Locales, los sindicatos, los privados. Aunque esto no signifique que estos problemas hayan alcanzado esa relevancia cultural que el personal del sector pronostica desde hace decenios, esto pone ciertamente de relieve un positivismo totalmente original que debe considerar siempre nuestra visión global del problema: es necesario no perder jamás la referencia global de la problemática motriz deportiva, e incluso convertir este análisis en el punto clave de las propuestas renovadoras. La cultura ha cambiado, pero en la era de los videojuegos el deporte, el moverse por el placer de hacerlo, siguen manteniendo el interés y no solo de los jóvenes.

Tal vez se trate entonces de hablar de ellos, y de su nuevo modo de ser que debemos reflejar: es sobre los problemas reales actuales que debemos construir la utilidad del deporte. El deporte no es por tanto inamovible en el tiempo que renueva, al igual que una varita mágica, la escuela por ejemplo, pero será un análisis general de cómo queremos este deporte lo que nos conducirá hacia la conservación o la renovación. ¿Pero de qué deporte estamos hablando?

¿Del que practican en la escuela los maestros o del que impulsan los animadores y operadores del tiempo libre, del que los ayuntamientos brindan a la escuela o del

que introducen las federaciones deportivas nacionales, del que favorecen las asociaciones o del que han organizado los padres, del que es partidario del director o del promocionado por el instituto privado de moda, del que apoya la sociedad bien considerada o del de barrios bajos? Tal vez haya algo que no cuadre y se trata justamente de la carencia de una voluntad común al programar los objetivos de la promoción deportiva. Numerosas escuelas que cierran sus puertas tras el horario lectivo, escuelas que se niegan a colaborar, Asesores que combaten gestiones valerosas del hecho deportivo limitándose a dirigir lo existente en clave electoralista, deportistas que menosprecian la escuela y los maestros por favorecer el sedentarismo, maestros que critican al profesor de educación física o la pobre sociedad de barriada. La escuela, en esta confusión de roles, ha sido siempre la fiadora del statu quo y es por esto también que las renovaciones escolares han sido siempre las más difíciles, y es por tanto más sencillo pedir que ensarten el deporte en una escuela semejante, que pensar en introducirlo como momento de renovación. A una escuela que produce simplemente la transmisión del tan traído y llevado saber, le corresponde una educación física y un deporte que no creen problemas, le corresponde el profesor de educación física, el experto del ayuntamiento, así como la maestra de gimnasia en paralelo a una educación que garantiza la continuidad y la conformidad educativa. Una escuela constructiva que produzca una nueva cultura del cuerpo necesita un deporte verdadero y renovado; un deporte que ha convertido el grupo de base, la sociedad territorial en perno de su promoción de masa y de su ayuda a problemas más generales de reagregación, creatividad, deseo de una nueva calidad de la vida de los ciudadanos. Este es un deporte que entra por la puerta principal y se propone como clave de lectura de los problemas contemporáneos. Es un deporte que asume el rango de coeducador de los jóvenes porque se ha hecho cargo no sólo de sus cuerpos musculares, sino también de su cerebro pensante. Pero para que esto se realice es necesario que la voluntad reformadora comprometa en continuidad no sólo los grados y órdenes de la escuela (de la maternal a la universidad) sino también mediante una colaboración efectiva entre el exterior y el interior de la escuela. Recuerdo a un célebre pedagogo desaparecido hace poco que en una entrevista decía estar preocupado por la institución de una especie de contradicción entre el interior y exterior de la escuela y en sus con-

clusiones llegaba a la revolucionaria propuesta de dar espacio a una clase determinada tras el horario escolar. Entre los que quieren una escuela centrismo y los que lo niegan en nombre de una presunta superioridad formativa de lo social, puede haber también lugar para aquellos que como nosotros aspiran a una colaboración entre escuela y territorio en términos de programación e implicación afectivas.

La Escuela, las escuelas deben convertirse en centro de promoción de una nueva concepción de la corporeidad.

Los maestros y los operadores territoriales juntos, pero respetando sus respectivos roles, garantizaran a los niños una imagen unitaria de la educación, de la motricidad del deporte y en fin de cuentas de sí mismos. No se trata ya de un yo dividido y contenido por las distintas agencias educativas sino de un niño que satisface las necesidades propias, las motrices incluso, en el seno de un sistema educativo integrado.
