MINISTERIO DE EDUCACIÓN

ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN SUPERIOR DE FORMACIÓN PROFESIONAL
VICEMINISTERIO DE EDUCACIÓN REGULAR

PROGRAMA DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA
PARA MAESTRAS Y MAESTROS EN EJERCICIO

PROFOCOM



Unidad de Formación No. 14

Educación Física y Deportes

Actividad física y salud corporal

(Educación Regular)

Documento de Trabajo

MINISTERIO DE EDUCACIÓN
ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA

© De la presente edición:

Colección:
CUADERNOS DE FORMACIÓN COMPLEMENTARIA

Unidad de Formación No. 14
Educación Física y Deportes
Actividad física y salud corporal
Documento de Trabajo

Coordinación:
Viceministerio de Educación Superior de Formación Profesional
Viceministerio de Educación Regular
Dirección General de Formación de Maestros
Instituto de Investigaciones Pedagógicas Plurinacional
Unidad de Políticas Intraculturales, Interculturales y Plurilingue

Redacción y Dirección:
Equipo PROFOCOM

Cómo citar este documento:
Ministerio de Educación (2014). *Unidad de Formación Nro. 14 "Educación Física y Deportes - Actividad física y salud corporal"*. Cuadernos de Formación Continua. Equipo PROFOCOM. La Paz, Bolivia.

Diseño
Franklin Nina
Lionel Magne

LA VENTA DE ESTE DOCUMENTO ESTÁ PROHIBIDA
Denuncie al vendedor a la Dirección General de Formación de Maestros, Telf. 2912840 - 2912841

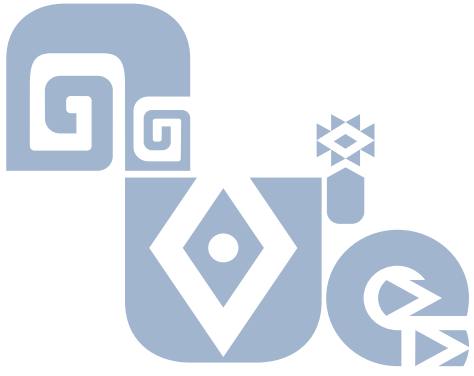
Índice

Presentación 3
Introducción 5
Objetivo holístico 6
Criterios de evaluación 6
Uso de lenguas originarias 7

Momento 1: Sesión presencial 8

Momento 2: Seslones de construcción crítica y concreción educativa 21
I. Actividades de autoformación 21
Tema 1
El efecto de las actividades coordinativas sobre el desarrollo corporal de las y los estudiantes 21
Lecturas de trabajo para el tema 1 23
Tema 2
Desarrollo de las capacidades físicas condicionales en las Unidades Educativas 38
Lecturas de trabajo para el tema 2 40
Tema 3
Preguntas problematizadoras 53
Lecturas de trabajo para el tema 3 55
II. Actividades formación comunitaria 63
III. Actividades de concreción educativa 63

Momento 3: Sesión presencial de socialización 65
Producto de la unidad de formación 65



Presentación

El Programa de Formación Complementaria para Maestras y Maestros en Ejercicio PROFOCOM es un programa que responde a la necesidad de transformar el Sistema Educativo a partir de la formación y el aporte de las y los maestros en el marco del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo y de la Ley de la Educación N° 070 "Avelino Siñani - Elizardo Pérez" que define como objetivos de la formación de maestras y maestros:

1. Formar profesionales críticos, reflexivos, autocríticos, propositivos, innovadores, investigadores; comprometidos con la democracia, las transformaciones sociales, la inclusión plena de todas las bolivianas y los bolivianos.
2. Desarrollar la formación integral de la maestra y el maestro con alto nivel académico, en el ámbito de la especialidad y el ámbito pedagógico, sobre la base del conocimiento de la realidad, la identidad cultural y el proceso socio-histórico del país. (Art. 33)

Así entendido, el PROFOCOM busca fortalecer la formación integral y holística, el compromiso social y la vocación de servicio de maestras y maestros en ejercicio mediante la implementación de procesos formativos orientados a la aplicación del Currículo del Sistema Educativo Plurinacional, que concretice el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo aportando en la consolidación del Estado Plurinacional.

Este programa es desarrollado en todo el Estado Plurinacional como un proceso sistemático y acreditable de formación continua. La obtención del grado de Licenciatura será equivalente al otorgado por las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros (ESFM), articulado a la apropiación e implementación del Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional.

Son las Escuelas Superiores de Formación de Maestras y Maestros, Unidades Académicas y la Universidad Pedagógica las instancias de la implementación y acreditación del PROFOCOM, en el marco del currículo de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional, orientando todos los procesos formativos hacia una:

- "Formación Descolonizadora", que busca a través del proceso formativo lidiar contra todo tipo de discriminación étnica, racial, social, cultural, religiosa, lingüística, política y económica, para garantizar el acceso y permanencia de las y los bolivianos en el sistema educativo, promoviendo igualdad de oportunidades y equiparación de condiciones a través del conocimiento de la historia de los pueblos, de los procesos liberadores de cambio y superación de estructuras mentales coloniales,

la revalorización y fortalecimiento de las identidades propias y comunitarias, para la construcción de una nueva sociedad.

- "Formación Productiva", orientada a la comprensión de la producción como recurso pedagógico para poner en práctica los saberes y conocimientos como un medio para desarrollar cualidades y capacidades articuladas a las necesidades educativas institucionales en complementariedad con políticas estatales. La educación productiva territorial articula a las instituciones educativas con las actividades económicas de la comunidad y el Plan Nacional de Desarrollo.
- "Formación Comunitaria", como proceso de convivencia con pertinencia y pertenencia al contexto histórico, social y cultural en que tiene lugar el proceso educativo. Esta forma de educación mantiene el vínculo con la vida desde las dimensiones material, afectiva y espiritual, generando prácticas educativas participativas e inclusivas que se internalizan en capacidades y habilidades de acción para el beneficio comunitario. Promueve y fortalece la constitución de Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), donde sus miembros asumen la responsabilidad y corresponsabilidad de los procesos y resultados formativos.
- "Formación Intracultural, Intercultural y Plurilingüe", que promueve la autoafirmación, el reconocimiento, fortalecimiento, cohesión y desarrollo de la plurinacionalidad; asimismo, la producción de saberes y conocimientos sin distinciones jerárquicas; y el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias que aporta a la intraculturalidad como una forma de descolonización y a la interculturalidad estableciendo relaciones dialógicas, en el marco del diseño curricular base del Sistema Educativo Plurinacional, el Currículo Regionalizado y el Currículo Diversificado.

Este proceso permitirá la autoformación de las y los participantes en Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTE), priorizando la reflexión, el análisis, la investigación desde la escuela a la comunidad, entre la escuela y la comunidad, con la escuela y la comunidad, hacia el desarrollo armónico de todas las potencialidades y capacidades, valorando y respetando sus diferencias y semejanzas, así como garantizado el ejercicio pleno de los derechos fundamentales de las personas y colectividades, y los derechos de la Madre Tierra en todos los ámbitos de la educación.

Se espera que esta colección de Cuadernos, que ahora presentamos, se constituyan en un apoyo tanto para facilitadores como para participantes, y en ellos puedan encontrar:

- Los objetivos orientadores del desarrollo y la evaluación de cada Unidad de Formación.
- Los contenidos curriculares mínimos.
- Lineamientos metodológicos, concretados en sugerencias de actividades y orientaciones para la incidencia en la realidad educativa en la que se ubica cada participante.

Si bien los Cuadernos serán referencia básica para el desarrollo de las Unidades de Formación, cada equipo de facilitadores debe enriquecer, regionalizar y contextualizar los contenidos y las actividades propuestas de acuerdo a su experiencia y a las necesidades específicas de las maestras y maestros.

Roberto Aguilar Gómez
MINISTRO DE EDUCACIÓN

Introducción

En la Unidad de Formación N° 14 continuamos trabajando aspectos concretos que orientan el sentido de la implementación de los elementos curriculares del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo. En ese sentido, dando continuidad a la Unidad de Formación N° 13, el material propuesto será trabajado desde las Áreas de Saberes y Conocimientos. En la presente Unidad de Formación se propone desarrollar el proceso de articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, además de continuar con el proceso de profundización de las Áreas como parte del proceso de autoformación.

En el Momento I, Sesión Presencial, desarrollaremos el proceso metodológico de articulación de los saberes y conocimientos de las Áreas a través de un "acontecimiento" narrado y/o problemática de la realidad, el cual es problematizado a partir de los sentidos de los campos y el enfoque de las Áreas para vincular esa problemática con los procesos educativos que desarrollan las y los maestros. Esta parte de la Unidad de Formación muestra la importancia de la problematización y de las preguntas para promover un uso crítico de los contenidos que puedan abrirse a las exigencias de la realidad.

Es necesario aclarar que la utilización del "acontecimiento" como un elemento articulador obedece sólo a fines didácticos del proceso formativo del PROFOCOM; por tanto, no es un nuevo elemento de la estructura curricular. En el desarrollo curricular de los niveles del Subsistema de Educación Regular el elemento articulador predominante es el Proyecto Socioproductivo.

Para el Momento II, de construcción crítica y concreción educativa, en las actividades de autoformación trabajamos tres temas o contenidos formativos del Área o especialidad para su profundización. Los temas son abordados a partir de preguntas y están orientados a promover la reflexión crítica a partir de lecturas de textos propuestas para este fin[1].

Al igual que en la Unidad de Formación Nº 13, en esta parte seguiremos trabajando la problematización de nuestras Áreas de Saberes y Conocimientos para perfilar los nuevos enfoques de Área que propone el Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo para su abordaje.

Por último, la presente Unidad de Formación plantea las actividades de Formación Comunitaria y de Concreción Educativa, ambas dirigidas al planteamiento de actividades que permitan la transformación

1. Las lecturas de los textos propuestos deben ser abordados de manera crítica y problemática; no se trata de leer de manera pasiva, repetitiva o memorística; éstas deben generar el debate y discusión. No tienen la función de dar respuestas a las preguntas realizadas, sino son un insumo o dispositivo para que maestras y maestros abran el debate y profundicen los temas del área abordados.

de la práctica educativa de maestras y maestros en función de la apropiación crítica de las propuestas de este material que ponemos a disposición.

En la sesión Presencial (8 horas) trabajaremos organizados por Áreas de Saberes y Conocimientos; en las Sesiones de Construcción Crítica y Concreción Educativa (138 horas) se trabajará en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa (CPTEs); y en la Sesión Presencial de Socialización (4 horas), la actividad puede organizarse por Áreas de Saberes y Conocimientos o por las CPTEs, según las necesidades para un adecuado desarrollo de la sesión.

Debemos tomar en cuenta que en los casos que una o un facilitador deba trabajar, además, con la Unidad de Formación de Primaria Comunitaria Vocacional, es importante realizar una organización y proceso adecuado de manera que ambos niveles desarrollen adecuadamente esta Unidad de Formación.

Objetivo holístico

Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos a través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo, para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

Criterios de evaluación

SABER: Profundizamos en los saberes y conocimientos del área problematizando y reflexionando la realidad.

- Comprensión de la importancia de la integración de saberes y conocimientos y de articulación del currículo con el Proyecto Socioproductivo.

- Apropiación crítica de los contenidos profundizados en cada área de saberes y conocimientos.

HACER: Mediante el desarrollo de procesos metodológicos de articulación e integración de contenidos.

- Articulación de los elementos curriculares con el plan de acción del Proyecto Socioproductivo.

- Integración de los saberes y conocimientos de las Áreas al interior del Campo y entre Campo de Saberes y Conocimientos con el Proyecto Socioproductivo.

SER: A través de la práctica de actitudes de trabajo cooperativo y respeto mutuo.

- Actitud comprometida en el trabajo al interior de las CPTEs.

- Respeto por la opinión de la o el otro.

DECIDIR: Para desarrollar procesos educativos pertinentes vinculados a las demandas, necesidades y problemáticas de la realidad.

- Transformación de la práctica educativa en función de responder a la realidad de la comunidad.

Uso de lenguas indígena originarias

El uso de la lengua originaria debe realizarse en los tres momentos del desarrollo de la Unidad de Formación. De acuerdo al contexto lingüístico, se realizarán conversaciones, preguntas, intercambios de opiniones, discusiones y otras acciones lingüísticas aplicando la lengua originaria.

Asimismo, esta experiencia desarrollada en los procesos de formación debe ser también desplegada por las y los maestros en el trabajo cotidiano en los espacios educativos en los que se desenvuelven.

Momento 1 - Sesión presencial

Para iniciar la sesión presencial, la o el facilitador, anuncia que en la sesión presencial de 8 horas, se hará énfasis en el trabajo del proceso metodológico de la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, lo que involucra la participación activa de todas las áreas en el desarrollo de actividades comunes, por Campos y por Áreas.

Proceso metodológico de la articulación de las áreas

1. Partir de la problematización de la realidad desde el sentido de los Campos y el enfoque de las Áreas

Uno de los criterios centrales del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo es vincular a la educación con la realidad; es decir, vincular la educación a los procesos histórico políticos de nuestras comunidades, pueblos, barrios, ciudades y el país en su conjunto; de esta manera, se busca partir de nuestros problemas/necesidades/potencialidades para que el desarrollo de los procesos educativos pueda convertirse en un mecanismo que coadyuve a transformar nuestra realidad.

En este sentido, el elemento central para la articulación de las Áreas de saberes y conocimientos son justamente nuestros problemas/necesidades/potencialidades, ya que esta realidad atraviesa a todas las Áreas sin distinción. Dentro del Currículo Base, quien cumple el rol articulador de las Áreas en el desarrollo de los procesos educativos es el Proyecto Socioproductivo, ya que representa aquel problema/necesidad/potencialidad de nuestro contexto que vamos a priorizar para transformar. Por tanto las y los maestros desarrollarán los procesos de articulación en sus Unidades Educativas a través del mismo.

La problematización nos vincula con la realidad de un modo crítico, pues es una forma de cuestionar a la misma desde un determinado lugar y proyecto de sociedad, en nuestro caso, desde los sentidos de los Campos de Saberes y Conocimientos que expresan la direccionalidad política que plantea la estructura curricular. La problematización plantea preguntas y problemas irresueltos e inéditos que nos involucran en su desarrollo y resolución, es decir, permite espacios espacios para la transformación de la realidad, por tanto, no está dirigida sólo a explicar y/o describir fenómenos u objetos ajenos a nosotros.

Bajo este contexto, la problematización de un “acontecimiento” de la realidad para trabajar la articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos, se refiere a plantear preguntas sobre un determinado hecho para cuestionarlo críticamente desde los criterios que plantean los Sentidos de los Campos y/o el Enfoque de las Áreas y de esta forma vislumbrar las formas en las que podemos vincular las problemáticas de la realidad con los procesos educativos.

Es importante aclarar que por temas didácticos el proceso metodológico de la articulación de las Áreas, que desarrollaremos en la sesión presencial, se realizará a partir de la narración de un “acontecimiento” o problema de la realidad; éste entonces será el punto de partida para realizar el proceso metodológico de la articulación de las Áreas.

No hay que confundir, entonces, a la narración del “acontecimiento” o problema de la realidad, con la que iniciamos este ejercicio de articulación de las Áreas, como un “nuevo” elemento dentro de la estructura curricular; como se ha aclarado, simplemente es un recurso que usamos con fines didácticos en el proceso de formación en el PROFOCOM.

Actividad 1

Organizados en grupos por Campos de Saberes y Conocimientos, realizamos la lectura crítica y minuciosa de la narración del "acontecimiento"[22] o problema de la realidad propuesto en la Unidad de Formación.

"Acontecimiento"

HISTORIAS DE AMOR, VIOLENCIA Y FEMINICIDIO EN BOLIVIA[3]

Mi nombre es Lis, soy una mujer que se casó muy joven, como todas las mujeres de mi comunidad, y ya tengo un niño muy pequeño… siempre pensé que mi vida iba ser feliz cuando me casara y más feliz sería cuando tengamos un niño varón, pues las mujeres solo vienen a sufrir a este mundo, era algo que me decía mi mamá siempre, pero la verdad es que nunca me imaginé que tendría en mi vida hechos de violencia contra mí y mi pequeño hijo.

La realidad me mostró que la crueldad existe y se desquita contra la mujer que parió, la mujer pobre, la mujer campesina, y esto lo digo porque fuimos sometidos por un grupo de malas personas que hasta la fecha son favorecidas por la retardación de justicia y amparadas por administradores de justicia que sólo favorecieron a los culpables, al eximirlos de toda culpa y toda pena, y poniendo sobre mis hombros todo el dolor y toda la pena.

Yo vengo de una ciudad llamada Tupiza, en la provincia Sud Chichas, de Potosí; allí es donde mi pareja me golpeaba y mi comunidad me culpaba por dejarlo y denunciarlo, y mi familia y mis amigos se alejaron de mí por denunciar a mi marido y por pedir que ya no me pegue más, y fue allí donde todos me conocían en donde no encontraba soluciones o personas que me ayuden. Por eso me fui a la capital, a La Paz, creyendo que por tener un lindo nombre esa ciudad, allí encontraría tranquilidad y apoyo, pero fue en vano, sólo encontré más soledad e injusticia.

Allí había personas que solo escuchaban lo que decía, pero no me ayudaban en nada, solo me hacían revivir una y otra vez la pena, el recuerdo amargo, la injusticia que duele y sangra cada vez que vuelvo a contar mi historia a los llamados expertos en la justicia, expertos en ayudar a la víctima, pero que lo único que hacían era abrir más la herida.

Desde la mujer forense que me trató muy mal y me hizo sentir culpable, pues ella me retaba y me hacía llorar más de lo que yo ya lloraba, después fui a muchos lugares que sólo me hacían repetir una y mil veces la misma historia, la misma desgracia, el mismo sufrimiento y sólo lo hacían para no leer el expediente.

Ellos sólo me prometían cosas que después no cumplían. Lo que sí me pedían era que fuera a muchos lugares, que llenare muchos papeles, que pague muchos certificados y que cuente de nuevo mi historia, mi dolor, pero de tanto repetirlo ya no quería hablar, pues era otro golpe a mi vientre que a nadie le daba pena, y que nadie me daba consuelo.

---

2. Este primer paso para la articulación de las áreas en la Unidades Educativas se desarrollará a partir de una lectura crítica del problema, necesidad o potencialidad de nuestra comunidad definido para el Proyecto Socioproductivo.
3. "Historias de amor, violencia y feminicidio en Bolivia", en: www.pueblos-originarios.com.ar (visitado a 19:40 del 11 de febrero de 2014) Para mayor profundidad referirse al texto original.

A veces camino sola por la calle mucho tiempo, sin destino, matando solo el tiempo, y pensando en cómo matarme; para colmo, no tengo lugar seguro para quedarme, pues en donde me alojo no piensan que tengo un hijo, solo quieren que pague el alquiler, y si no tengo para pagarle me echan, y no tengo trabajo estable, pues cada audiencia, que después se pospone, cada examen, cada solicitud que debo buscar, lo hago yo personalmente, y debo salir muy temprano o faltar al trabajo y así no hay trabajo que dure, pues a nadie le importa los problemas ajenos, y nadie le interesa en darme ayuda, y los refugios de mujeres golpeadas están llenos y no puedes estar mucho tiempo adentro; tampoco es fácil que reciban a mujeres de otras ciudades.

Lo cierto es que siempre tienen excusa para no ayudarte, lo cierto es que siempre termino sola, y sin soluciones.

Y todos los que te dicen que te van ayudar, todavía espero su ayuda después de un año; para colmo, todavía mi pareja me llama para amenazarme, y todavía no puedo volver a la casa de mis padres, pues me culpan de que yo soy la culpable de que mi marido se enoje conmigo.

A veces cuando veo mucha gente concentrada, pienso si les contara mi historia, si les gritara mi desgracia a algunos de ellos, que charlan, festejan, bailan, se emborrachan y pelean, algunas de esas personas me escucharían, realmente me escucharían.

Creo que no… a fin de cuentas la vida tiene tantos riesgos que me da lo mismo…

Actividad 2

Problematización del “acontecimiento” o problema de la realidad desde el Sentido de los Campos de Saberes y Conocimientos

Reunidos en grupos de Campos de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestro Campo de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del “acontecimiento”.

Para realizar esta actividad, podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

1. 1. ¿De qué manera nuestro campo de Saberes y Conocimientos está vinculado a la problemática descrita?

2. ¿De qué manera desde el Campo Comunidad y Sociedad se coadyuva en la construcción de una cultura con igualdad y respeto mutuo en la sociedad actual?

3. ¿Cómo desde la práctica de los saberes y conocimientos de las NPIOs se puede transformar una sociedad con alto grado de violencia en una comunidad con principios y valores socio-comunitarios?

4. ¿Cómo la violencia generada por los seres humanos también afecta a otros seres que tienen otra forma de vida?

5. ¿De qué manera se expresan las diferentes formas de violencia hacia la mujer en mi comunidad?

6. ¿Cómo transformamos las problemáticas descritas desde el sentido de nuestro campo?

Después del análisis y reflexión realizados, anotamos las ideas o conceptos relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 3

Problematización del "acontecimiento" o problema de la realidad tomando en cuenta la naturaleza, las características y el Enfoque de cada Área

Dando continuidad a la reflexión realizada en la anterior actividad y reunidos por Áreas de Saberes y Conocimientos, dialogamos y reflexionamos sobre cómo desde nuestra Área de Saberes y Conocimientos podemos abordar las problemáticas de la realidad que hemos encontrado en la narración del "acontecimiento".

Para realizar esta actividad podemos guiarnos por las siguientes preguntas:

1. ¿De qué manera el Área de Comunicación y Lenguajes está vinculado a la problemática descrita en el "acontecimiento"?

2. ¿Cómo respondemos a las problemáticas descritas desde el enfoque de nuestra Área?

3. ¿A qué se debe que en la sociedad se haya institucionalizado la mirada de que los deportes sean desarrollados por los varones?

4. ¿Qué opinión nos merece el que algunas personas consideren al deporte como generador de violencia?

5. ¿Cómo desde la práctica de actividades físicas se ayuda a ejercer los derechos de los seres humanos y de la Madre Tierra?

Después del análisis y reflexión realizados, anotamos los elementos más relevantes para ser compartidos en plenaria.

Actividad 4 (1ra. plenaria)

Para conocer la manera en que cada Campo de Saberes y Conocimientos interpreta la problemática planteada en la narración del "acontecimiento" y para tener una visión global de cómo se está asumiendo la misma desde las Áreas de Saberes y Conocimientos, desarrollamos una plenaria donde se exponga los resultados de la reflexión desde:

a) Las conclusiones y/o aportes de cada Campo.

b) Las conclusiones y/o aportes de cada Área de Saberes y Conocimientos que estén presentes.

Para realizar esta actividad se deberá delegar a responsables por Campos y Áreas, y se procurará ser sintéticos en la exposición que realicen.

La plenaria podrá plantear ajustes y la profundización de la reflexión en los Campos y Áreas que lo requieran.

2. Articulación de contenidos de los Programas de Estudio en función del acontecimiento y/o problemática de la realidad

La reflexión y problematización generada en los anteriores puntos debe permitirnos delinear criterios comunes para todas las Áreas y darle sentido y orientación crítica a nuestra planificación curricular y práctica educativa[4]. Esta problematización debe ayudarnos a una selección y articulación de contenidos (desde cada Campo y Área) acorde a la problemática y/o realidad de nuestro contexto educativo.

La definición del sentido de nuestra planificación curricular nos permitirá articular de manera más pertinente la selección de nuestros contenidos (para no caer en respuestas mecánicas, a la hora de definirlos).

Actividad 5

Tomando en cuenta la reflexión generada en las anteriores actividades, se seleccionan los contenidos de los Programas de Estudio de cada Área en función a la situación de la realidad planteada en la narración del "acontecimiento".

A continuación se presenta un ejemplo de articulación de contenidos de cada Área del Campo Comunidad y Sociedad en función del acontecimiento, para el año de escolaridad correspondiente, de acuerdo a los siguientes criterios:

- Contenidos afines al acontecimiento.
- Que sean tomados de los Programas de Estudio del currículo base y/o regionalizados.
- Interrelación de los contenidos de las Áreas del Campo.

ÁREAS DEL CAMPO COMUNIDAD Y SOCIEDAD **Año de escolaridad:** Primero de Secundaria Comunitaria Productiva					
Comunicación y Lenguajes: Lengua Castellana y Originaria	**Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera**	**Ciencias Sociales**	**Artes Plásticas y Visuales**	**Educación Musical**	**Educación Física y Deportes**
1. Contexto y situación comunicativa	La comunidad y la diversidad cultural	• Invasión, conquista y colonización prehispánica y europea.	• Artes gráficas: la publicidad y los medios publicitarios	La música en la sociedad comunitaria y la práctica de valores	• Actividades físicas de mayor práctica en la comunidad

4. Que sería el momento de reflexión política, ya que en éste se plantea la manera cómo encaramos las problemáticas de la realidad desde los sentidos que orientan a los Campos de Saberes y Conocimientos y el enfoque de las Áreas. Aquí no se trata solamente de un uso meramente temático de un problema para transversalizarlo en las Áreas, sino que se trata de plantear la transformación de los problemas de la realidad desde una orientación política de construcción de la realidad.

• La lengua como instrumento de descolonización • Comunicación e información 1. Visión crítica de medios de comunicación e información 2. Comunicación y educación • La violencia simbólica en el lenguaje • Medios de comunicación y educación	• Presentación de la persona en comunidad • Mi familia en comunidad • Características de mi comunidad • La violencia simbólica en el lenguaje **La cotidianidad, apariencia física y personalidad** • Mi apariencia física, personalidad y emociones	• Procesos políticos, ideológicos y económicos que consolidan el colonialismo y la colonialidad. • La sociedad comunitaria y la práctica de valores intraculturales e interculturales.	• Elementos que configuran el lenguaje plástico y visual de nuestras culturas (observación para la creación) • Dibujo y pintura artística (aplicación de la temática)	• Convivencia intercultural en la práctica de las expresiones musicales • La voz humana en los proyectos de vida biosicosocial	• Cultura corporal • Alimentos para la actividad deportiva

Como se observa, desde cada Campo y sus respectivas Áreas se pueden trabajar las problemáticas del PSP y, en este caso, del "acontecimiento", para lo cual desde cada Área debemos profundizar ciertos conocimientos que nos ayuden a desarrollar estos contenidos con mayor pertinencia. En ese sentido, esta Unidad de Formación N° 14 para el Campo de Comunidad y Sociedad presenta los siguientes contenidos para la formación de maestras y maestros:

Comunicación y Lenguajes: Lengua Castellana y Originaria	Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera	Ciencias Sociales	Artes Plásticas y Visuales	Educación Musical	Educación Física, Deportes y Recreación
1. Comunicación, ideología y educación 2. Visión crítica de medios de comunicación e información 3. Comunicación, educación y descolonización	1. Comunicación, ideología y educación 2. Visión crítica de medios de comunicación e información 3. Comunicación y educación	1. La interpretación histórica del proceso de colonización 2. La comprensión de la realidad sociocultural boliviana 3. El análisis crítico del proceso descolonizador	1. Percepción visual (Leyes de la percepción Gestalt) 2. Composición en Dibujo y Pintura, fotografía, afiche. 3. Técnicas de Dibujo y Pintura no tradicional	1. Música, sociedad y consumismo 2. Música, identidad y poder 3. Música educación y transformación	1. Actividades coordinativas y desarrollo corporal 2. Capacidades físicas condicionales comunitarias 3. Cultura corporal para vivir bien

Luego del análisis y reflexión de la articulación de contenidos pasamos a la siguiente actividad:

Realizamos un ejercicio similar al ejemplo y los criterios de la actividad anterior, tomando en cuenta los Programas de Estudio del Currículo Base y del Currículo Regionalizado, registrando en el siguiente cuadro la articulación de contenidos del Área para otro año de escolaridad en función del acontecimiento presentado.

Campo: Comunidad y Sociedad Año de escolaridad: Primero de Secundaria Comunitaria Productiva						
ÁREAS DEL CAMPO	Educación Musical	Ciencias Sociales	Comunicación y lenguajes: Lengua Castellana y Originaria	Comunicación y Lenguajes: Lengua Extranjera	Artes Plásticas y Visuales	Educación Física Deportes y Recreación
Contenidos de Planes y Programas (Currículo Base y Currículo Regionalizado)						

3. Problematización de los contenidos seleccionados en función del "acontecimiento" o problemática de la realidad

Una de las exigencias centrales del MESCP para maestras y maestros tiene que ver con la necesidad de realizar un desarrollo crítico, creativo y pertinente de los contenidos curriculares para superar prácticas educativas repetitivas y memorísticas.

Por lo tanto, los contenidos curriculares propuestos en los Programas de Estudio no son contenidos cerrados y definidos que simplemente haya que reproducir; por el contrario, son la base sobre la cual maestras y maestros tenemos que dotar a los procesos educativos de un sentido pertinente a nuestra realidad, es decir, desplegarlos desde nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

De esta manera, no se entiende al desarrollo de los contenidos como un fin en sí mismo, como nos han acostumbrado los anteriores modelos educativos; desde el punto de vista del MESCP, los contenidos y su

desarrollo son el medio para desplegar procesos educativos vinculados a la vida y para responder a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestra realidad. Por tanto, los contenidos tienen que ser trabajados según las exigencias de los diversos contextos, de nuestro país, con pertinencia.

¿Cómo vinculamos los contenidos de los Programas de Estudio con nuestra realidad para darle un sentido pertinente? Para lograr este cometido, se requiere abrir los contenidos en función de las problemáticas/necesidades y/o potencialidades de la comunidad que están orientando los procesos educativos en un determinado contexto. Esta apertura y vinculación de los contenidos con la realidad se logra a través de su problematización, es decir, a partir de preguntas que redefinan al contenido, que sin perder su naturaleza expresen una orientación específica referida a nuestras necesidades/problemas/potencialidades.

Como ya está establecido en la estructura curricular, la realidad de nuestra comunidad o los problemas/necesidades/potencialidades se presentan priorizando éstos en el Proyecto Socioproductivo, para que a partir del mismo se desarrolle la planificación anual bimestralizada; entonces, el elemento central para problematizar nuestros contenidos y para darle un sentido pertinente, son aquellos problemas/necesidades/potencialidades planteados en el PSP.

Si partimos de un problema común a todas las Áreas de Saberes y Conocimientos, ya sea el Proyecto Socioproductivo o, en este caso (la sesión presencial), la narración del “acontecimiento”, para lograr generar la articulación de las Áreas, los contenidos de los Programas de Estudio seleccionados en cada una de ellas tienen que ser problematizados en función de la problemática común (“acontecimiento”).

De esta manera, la problematización de los contenidos que se desarrolle en función de una determinada problemática de la realidad, plantean preguntas que le dotan a los contenidos de una orientación y un sentido específico referido a las necesidades/problemas/potencialidades del contexto.

Es importante tomar en cuenta que la problematización estará referida a las necesidades/problemas/potencialidades de nuestro contexto inmediato, es decir, nuestra comunidad, barrio, ciudad.

Así, se tiene un contenido que se ha transformado en una o en varias preguntas, que se convierten en el punto de partida para el desarrollo de los procesos educativos con las y los estudiantes.

Ejemplos:

Área de Saberes y Conocimientos	**Contenido seleccionado de los Programas de Estudio**	**“Acontecimiento” o problema de la realidad**	**Problematización del contenido en función al problema de la realidad**
Comunicación y Lenguajes: Educación Física, Deportes y Recreación.	Actividades físicas de mayor práctica en la comunidad.	Violencia y feminicidio en Bolivia.	¿De qué manera las “Actividades físicas de mayor práctica en la comunidad” nos ayudan a bajar los niveles de violencia contra las mujeres en nuestro contexto?

Actividad 6

Después de la selección de contenidos que se realiza para cada Área, se procede a la su problematización a partir de los siguientes criterios:

- Se plantean preguntas para abrir el contenido en función del "acontecimiento" o problema de la realidad con el que estamos trabajando la articulación de las Áreas.

- Las preguntas problematizadoras expresarán toda la discusión realizada en las actividades anteriores, es decir, deberá expresar también el Sentido de cada Campo y Enfoque de las Áreas.

- Las preguntas problematizadoras plantean tareas nuevas/inéditas que posibilitan orientar las prácticas educativas para transformar una determinada realidad. No son preguntas cerradas, explicativas ni descriptivas; son preguntas que llevan a la acción.

Área de Saberes y Conocimientos	Contenidos seleccionados de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad
Educación Física y Deportes.			

4. Concreción curricular a partir de los contenidos problematizados

Llegados a este punto, nos encontramos con preguntas que serán la base para la concreción educativa. Como hemos visto en la actividad anterior, las preguntas son la forma en que los contenidos adquieren pertinencia para desarrollar los procesos educativos en función de los problemas de la realidad.

Esto no implica que lo que sabemos sobre el contenido se niega o se deja de lado. El conocimiento acumulado de maestras y maestros sobre un contenido específico será el fundamento sobre el cual realizaremos cualquier adaptación o búsqueda de respuestas a preguntas inéditas producto de la problematización. De lo que se trata es de darle sentido a los contenidos; por tanto, no se trata de un desarrollo enciclopédico y temático de los mismos. Entonces, los contenidos trabajados a partir de la formulación de preguntas nos plantea buscar su resolución en el mismo proceso educativo, donde con la participación de las y los estudiantes, maestras y maestros y comunidad educativa producimos conocimiento al responder a las preguntas planteadas, lo que involucra transformar nuestra práctica en varios sentidos.

Partir de una pregunta en el quehacer educativo es partir sabiendo que como maestras y maestros no tenemos el "CONTROL" de todo el proceso educativo y sus resultados, es decir que, como la pregunta

es inédita, nosotros como maestras y maestros al igual que las y los estudiantes no conocemos las respuestas a priori y tampoco las encontraremos en referencias bibliográficas o en Internet como un contenido definido. Partir de la pregunta nos lleva a arrojarnos a la búsqueda de respuestas, es decir que en el proceso educativo que promovemos también nos corresponde aprender. En un proceso de estas características también las relaciones establecidas con las y los estudiantes se reconfiguran, ya que como estamos partiendo de la realidad del contexto, es decir de los problemas/necesidades/potencialidades de la comunidad, barrio, ciudad, hay que tomar en cuenta que las y los estudiantes tienen saberes y conocimientos profundos de la realidad donde viven y, por tanto, a nosotras como maestras y maestros nos tocará también abrirnos a escuchar y aprender de las y los estudiantes, de la misma manera con madres, padres de familia y la comunidad en general.

Partir de preguntas de la realidad implica desarrollar procesos educativos "creativos", es decir que es un proceso que involucra la producción de conocimiento y la producción de una nueva realidad, lo que implica superar una reproducción acrítica de los contenidos y perfilar su desarrollo pertinente y útil para la vida.

Actividad 7

A partir de las preguntas que problematizan los contenidos, realizadas en la actividad anterior, planteamos orientaciones y/o actividades que posibiliten dar respuestas pertinentes y viables a las mismas.

Las orientaciones que se planteen deberán tomar en cuenta que este proceso de búsqueda de respuestas a las preguntas que estamos formulando, tendrán que ser resueltas con la participación de las y los estudiantes, y si fuera necesario/viable con la comunidad en un proceso educativo; por lo tanto, se deberá procurar proponer actividades que permitan trabajar los cuatro momentos metodológicos: Práctica, Teoría, Valoración y Producción.

A continuación elaboramos las orientaciones metodológicas que permitan lograr plantear respuestas pertinentes y viables a las preguntas formuladas en la anterior actividad:

Área de Saberes y Conocimientos	Contenido seleccionado de los Programas de Estudio	"Acontecimiento" o problema de la realidad	Problematización del contenido en función del problema de la realidad	Orientaciones metodológicas que permitan lograr a plantear respuestas pertinentes a las preguntas

Actividad 8 (2da. Plenaria)

Después de trabajar los puntos 2, 3 y 4, se expondrán los resultados, conclusiones y dudas de las actividades en plenaria.

Momento 2

Sesiones de construcción crítica y concreción educativa (138 horas)

En este momento de formación es importante trabajar en las Comunidades de Producción y Transformación Educativa - CPTEs. A él corresponden las actividades de Formación Comunitaria, de Autoformación y las de Concreción educativa.

I. Actividades de autoformación

En la autoformación, cada maestra o maestro desarrolla procesos de reflexión sobre su formación, debe realizar acciones que vayan en favor de ese cometido; para ello, se proponen las siguientes actividades:

1. Preguntas problematizadoras por Tema.

2. Lecturas complementarias de nuestra área de saberes y conocimientos a partir de la problematización de los temas trabajados.

3. Actividades de análisis y reflexión sobre las lecturas de trabajo.En las unidades educativas donde haya la posibilidad de hacer un trabajo entre varios docentes de la misma área, estas actividades deberán ser desarrolladas de forma colectiva.

Tema 1:

El efecto de las actividades coordinativas sobre el desarrollo corporal de las y los estudiantes

Preguntas problematizadoras

1. ¿Qué fundamentos aplicamos cuando trabajamos las actividades coordinativas durante el crecimiento y desarrollo corporal en nuestras Unidades Educativas, en especial en el nivel primario vocacional?

2. ¿En necesaria la aplicación de reglas y normas, de acuerdo a una secuencia lógica, para el desarrollo motor?

3. ¿Cómo influye la práctica de actividades de coordinación en el desarrollo del esquema corporal?

4. ¿Las reglas del desarrollo coordinativo son aplicadas en actividades cotidianas, o simplemente en la actividad física?

5. ¿Cómo debe asumir su función la y el maestro de educación física y deportes, frente a los estudiantes con capacidades diferentes?

Lecturas de trabajo para el tema 1

Lectura 1

Sobre el cuerpo como una construcción
"Pensar lo psicomotor"

Leticia Gonzales

Cuando un ser humano nace se establece una ruptura de la adecuación natural con la que contaba en el vientre materno. En la cultura esa ruptura está señalada por el llanto del bebé en el momento del nacimiento. Se interpreta como el inicio de la disposición adaptativa al nuevo ámbito, es la primera situación de búsqueda-encuentro que el sujeto establece con otro diferente a sí, es el primer intercambio que el bebé establece con el medio y que se articula a nivel de la estructura tónica, a nivel de su cuerpo.

El cuerpo es en construcción en y para la relación con otro. Es a partir de otro que el cuerpo de un sujeto se va construyendo y sabiendo de dicha construcción.

La presencia del otro materno soporta otorgando un sentido al cuerpo y posibilitando el cumplimiento de procesos, órdenes y otros caracteres que enuncian la neurofisiología y la psicología. Los cuales en un principio se integran a nivel la estructura tónica. Las modificaciones que experimenta y evidencia dicha estructura tónica y que según las respuestas del otro se caracterizan, van construyendo el primer código de comunicación entre el sujeto y el medio. Código tónico-postural absolutamente particular, singular y propio a cada sujeto. Y sobre el cual un sí mismo y otro van tomando efecto, registrándose a nivel de lo agradable, lo que se quiere mantener, lo equilibrado –distensión– por oposición a lo que molesta, genera tensión, lo que no se quiere y no se busca

Situamos en dicha experiencia tónica y en el diálogo tónico-postural uno de los primeros lugares donde se ponen en marcha los procesos del desarrollo psicomotor a lo que nombraremos como el proceso de constructividad corporal.

El tono vehiculiza la primera modalidad de ser en el cuerpo con que el sujeto cuenta, la primera modalidad de aprehender sobre sí y sobre el otro.

La estructura tónico postural es el primer índice del proceso de constructividad corporal del ser humano.

El tono, con su juego de tensión y distensión, se integra en la estructura de movimientos reflejos y pone en evidencia a través de las respuestas tónico-posturales y motrices el carácter expresivo de comunicación que es propio a su función. Es el primer momento del desarrollo del bebé que según –según Ajuriaguerra– "para pasar de los reflejos a los actos del hombre, ha de sentir la resistencia del medio en forma de estímulos procedentes del exterior, que quebrantan su equilibrio organizativo."

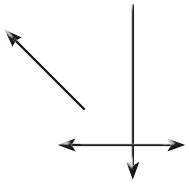
Esta primera fase del proceso de constructividad corporal se caracteriza por el desarrollo de la estructura refleja y la organización tónico-postural. El cuerpo orgánico del bebé está significado por la presencia de su madre que le otorga un sentido a cada una de sus producciones como ya lo hemos mencionado: niño-madre constituyen un solo cuerpo: el cuerpo del niño es objeto del accionar del adulto.

Ese cuerpo que siendo objeto del movimiento del adulto comienza a producir miradas, sonidos, manipulaciones, contactos, movimientos que van relevando a nuevos y propios códigos, aquellas formas de la relación con el otro y con el propio cuerpo que en un principio se desarrollaban a través de la organización tónico-postural y en el dialogo tónico-postural. En este camino se llevará a cabo la construcción paulatina de la próxima fase de constructividad corporal denominada del cuerpo instrumental.

La construcción del cuerpo instrumental se lleva a cabo a través de las leyes de maduración del sistema nervioso.

- El sujeto accede desde las posturas de flexión a las posturas de extensión: del cierre, del apego, la búsqueda de cuidado, a la apertura y la autonomía.

- El sujeto, en su búsqueda, lleva a cabo un uso privilegiado de los segmentos próximos para luego servirse de los distales; la maduración se instala en los segmentos cefálicos para luego acceder a los caudales.



  - Del arriba hacia abajo – céfalo caudal
  - Desde el centro hacia afuera
  - De lo cerca a lo lejos – próximo distal

- El movimiento parte con un carácter global –donde el niño compromete la totalidad del cuerpo aún para movimientos pequeños– para llegar al uso independiente de los diferentes segmentos corporales.

- El movimiento se desarrolla desde un estado de estatismo a una progresiva conquista de lo dinámico.

- Del cuerpo que es conducido, orientado por otro, al desplazamiento por sí mismo (maduración postural).

Estas situaciones de dinamismo, de búsqueda activa del niño se observan primero en la zona orofacial, luego en la mirada, en la sonrisa y en la audición: y en un tercer momento, en la prensión voluntaria.

Como ya lo hemos planteado, denominamos a este momento donde el niño privilegia el plano motor y la conquista del espacio como elemento primordial de relación con el otro y consigo mismo: fase del ***cuerpo instrumental***, la que se organiza en el tercer momento, en la prensión voluntaria.

El mirar, el escuchar, el hablar y el tomar ya no es recibir, ya no es ser objeto de: cuando el bebé toma tiene la posibilidad de ser sujeto que agarra, tira, sacude, da vueltas, hace ruidos, modifica a los objetos; desplegando en dichos actos un interés, una intención, un descubrimiento que no sólo benefician la maduración de las funciones sino que se trata de la afirmación de un sí mismo.

Se va dejando la búsqueda por placer funcional, es entonces la intención la que revela al placer funcional determinando la construcción del cuerpo instrumental ya mencionado, y que se produce a partir de la organización y desenvolvimiento del plano motor y que observa en el equilibrio estático (posturas) y dinámico (de los miembros inferiores y superiores).

En síntesis, situamos en la intención uno de los caminos a través del cual se produce el relevo ***del cuerpo tónico al cuerpo instrumental***, momento a partir del cual los intercambios que el sujeto establece con otro diferente de sí se evidencian en el desenvolvimiento de la postura-motricidad.

El plano motor que esta sostenido por el cuerpo tónico (por la fase anterior) a la vez da continente a dicho cuerpo tónico. El espacio adquiere junto con la organización de la temporalidad y causalidad evidencia y presencia; ya no se usan solamente los pequeños espacios del cuerpo, el niño sale a correr el espacio, se separa cada vez más del cuerpo del adulto tomando el tiempo, el espacio y causalidad de sus acciones otra significación.

Y desenvuelve a partir de las siguientes variables relacionales; prensión voluntaria, desarrollo postural, desarrollo de la coordinación dinámica general y desarrollo de la coordinación de miembros superiores.

1. DESARROLLO POSTURAL Y PRENSIÓN VOLUNTARIA

En la organización postural se observa un abandono progresivo de la horizontalidad: a través de las posturas intermedias; de sentado y de rodillas el niño va perdiendo el apoyo y seguridad que le brinda la posición decúbito dorsal. Las bases de sustentación de las posturas se van achicando cada vez más; puede apoyarse por sí mismo y por lo tanto apoyar cada vez menos su cuerpo en el otro.

Se pone de píe. Accede a la verticalidad, conquista con su cuerpo el volumen, la profundidad. Su cuerpo y todo lo que lo que éste produce al estar liberado de la búsqueda de la propia seguridad, construye acciones con los objetos y accede al espacio próximo

2. DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

Al tener el niño la posibilidad de desplazarse se agranda el espacio de dominio; ya no necesita tirar los objetos para conquistar el espacio; ahora es el propio cuerpo con sus producciones y accionar el que inviste el espacio.

La marcha está en un comienzo sostenida y conducida por las manos; la mirada, los gestos de aprobación y las palabras de otro. En un segundo momento –cuando ya el niño comienza a desplazarse por sí mismo– observamos: una marcha vacilante, de pasos cortos, de poca elevación, de poca amplitud y con caídas frecuentes, caracteres reveladores aún de la necesidad de protección y cuidado de otro.

La carrera implica un aumento de velocidad en los desplazamientos, una modificación en la base de sustentación, más energía puesta en juego, más distancia en el tiempo y más recorridos en el espacio. Se agranda el poder del cuerpo al agrandarse el espacio al que el cuerpo tiene acceso.

Poder casi absoluto que se logra con el salto cuando se quiere probar que se alcanza lo que está arriba, lo que es grande, lo que está en el mundo de los grandes. Cuando se está aquí pero allí, en una sucesión dialéctica como así también cuando se está dispuesto a perder el punto de referencia de la unidad corporal que otorga el registro de la base de sustentación.

Al saltar, el niño tiene que, por un lado, contar con una representación de la unidad corporal para la elevación y por otro contar consigo mismo y sus apoyos para recibir a su cuerpo con sus pies en la caída. El salto implica estar dispuesto a soltar los pies y volver a tomarlos para caer sobre ellos; en cada una de estas situaciones el niño va diciendo: YO. YO puedo, YO hago, YO soy.

Marca diferencias con su hacer, utilizando la propia acción, al propio cuerpo como referencia para construir relaciones respecto de los otros, de los objetos y de las categorías del tiempo y del espacio. El espacio, el cuerpo y los objetos van a ser conocidos y cualificados no solo según la intencionalidad sino con el poder de su accionar.

Las dimensiones, las distancias, la proximidad, la ausencia y la presencia, las direcciones como así también las secuencias y los intervalos se van aprehendiendo a partir del registro y de la vivencia de las acciones; ya no son objeto de la acción de otro sino que están sujetados por la propia acción que va significándola en el registro de la intención y el hacer.

La organización tónico-postural puesta al servicio de la afirmación de un YO y de un NO YO. El recorrido relacional del cuerpo tónico se reedita y se enriquece en las características con que el niño utiliza el cuerpo instrumental que el cuerpo de la vivencia y de la acción.

DESARROLLO DE LA COORDINACIÓN DE MIEMBROS SUPERIORES

Paralelamente los movimientos de los miembros superiores van adquiriendo independencia y el niño puede utilizar diferenciadamente cada uno de los segmentos corporales que componen a los miembros superiores: los brazos, las manos, los dedos, pueden llevar a cabo movimientos disociados, simultáneos y/o alternativos. Se construyen los movimientos gestuales, manuales y digitales. Estos logros en la independencia segmentaria están ligados a la organización postural y a las experiencias de simetría y asimetría que se construyen respecto del mencionado campo postural. De esta manera el niño ya no solo vivencia la diferencia del sí mismo con otro externo sino ubica en la propia unidad corporal segmentos que accionan y otros que permanecen desvinculados de la acción directa pero seguramente soportándola de alguna manera.

Las acciones comienzan a ser mediatizadas por el acceso del sujeto a la representación; se privilegia la percepción que orienta la acción

Tiempo y espacio percibido.

Dicho ***cuerpo instrumental*** que a través de la acción comenzó a ser percibido, es paulatinamente relevado a un ***cuerpo cognitivo***, que organiza y estructura las acciones y nociones en relaciones cognitivas.

Es el relevo de la intención a la anticipación y a la representación sobre aquello investido que ya comienza a ser representado.

De esta manera empieza a presentarse la tercera fase de la constructividad corporal, ***"el cuerpo cognitivo"***

Desde el punto del desenvolvimiento psicomotor es la precisión que se presenta en este momento. Es el poder anticipar lo que quiero y delinear un camino a recorrer para lograrlo; se constituye el proyecto de acción para concretar las intenciones.

El niño cuenta con su cuerpo que ya pone en juego el qué, el cuándo, el por qué, el para qué, con qué, con quién accionar.

SOBRE LA CONSTRUCCIÓN DEL CUERPO Y EL DESARROLLO PSICOMOTOR

Para ir finalizando cabe retomar el tema "¿Cómo definir el desarrollo psicomotor teniendo en cuenta la ***constructividad corporal*** y las variaciones relacionales?"

Desde la perspectiva de análisis expuesta digo que el desarrollo psicomotor es la manera en la cual el sujeto en relación es siendo en su cuerpo:

a. Consigo mismo; nivel de integración estructural

- En relación a los objetos y a los sujetos

b. Decimos siendo para indicar secuencia y constructividad

Desde otro ángulo también podemos aproximarnos al concepto de desarrollo a través de pensarlo como aquello que el cuerpo produce al ser un cuerpo en construcción en y para la relación con otro.

¿Qué es aquello que el cuerpo produce? ¿Cuáles son las producciones del cuerpo?: estructura de movimiento reflejo, tono, postura, sonido, voz, mirada, escucha, sonrisa, llanto, prensión, coordinaciones, gestos, espacio, tiempo, imagen, lateralidad, grafismo, proyecto motor, lenguaje.

Producciones del cuerpo a las que vamos a llamar variables relacionales: los espacios y funcionamientos corporales a través de los cuales se acciona y se vehiculiza la relación del sujeto consigo mismo (integración estructura) y del sujeto con otro.

¿Cómo acceder desde la mirada psicomotriz al desarrollo psicomotor?

En dichas variables relacionales, que concretamente se despliegan en el hacer y en el juego, cada niño va expresar su propia historia relacional, aquella que se inscribió en la estructura tónica y que se reedita como matriz relacional en todas sus experiencias corporales.

La diferenciación de las fases de ***constructividad*** del cuerpo: cuerpo tónico, cuerpo instrumental y cuerpo cognitivo ha sido organizada con un criterio didáctico; no son etapas y/o estadios en los cuales la entrada en uno de ellos implica la ausencia de la fase anterior.

El cuerpo es una estructura tónica, instrumental y cognitiva; según las situaciones privilegia en sus relaciones variables que corresponden a uno u otro aspecto. No implican la exclusión o separación sino por el contrario hay permanentemente una inclusión cuyos efectos son las variables relacionales y que, para su mejor comprensión, han sido dispuestas en fases de organización y soporte.

Actividades:

Identificamos las actividades que desarrollamos en las Unidades Educativas para fortalecer la coordinación motriz.

Describimos los recursos necesarios que utilizamos para desarrollar las conductas motrices.

Señalamos cómo la maestra o maestro de Educación Física detecta a estudiantes que carecieron de apoyo familiar para un desarrollo armónico y adecuado de la motricidad.

Detallamos cuáles son las actividades a realizarse para fortalecer la comunicación lingüístico-corporal.

Hacemos una descripción de las enseñanzas que realizamos en la reacción del cuerpo frente a un estímulo de riesgo inminente que afectaría seriamente nuestra integridad física o de otros.

Lectura 2

Con el lenguaje en el cuerpo*[5]

Un modo de especificar la práctica psicomotriz

Pensar lo psicomotor. La constructividad corporal y otros textos.

Leticia Gonzalez

Editorial de la Universidad de Tres de Febrero, Buenos Aires, 2012

¿Qué hacemos cuando desarrollamos la psicomotricidad? ¿De qué estamos hablando cuando hablamos en nombre de la psicomotricidad?

La psicomotricidad es una práctica específica, no por estar su acción dirigida generalmente a los niños y a las perturbaciones del movimiento: el modo en que el pensamiento psicomotor da cuenta del cuerpo y trata a los síntomas del cuerpo es una "manera específica".

¿Cómo estudiar la manera específica de la práctica psicomotriz?

5. Conferencia dictada en el Primer Congreso Nacional de Estimulación Temprana,

¿Aquello que es inherente, que se ajusta, que pertenece a lo que el término "psicomotriz" significa, lo que ha obrado en el origen, en tanto fuente, en tanto fundamento?

Investigar la relación entre la postura y la comunicación es una forma específicamente psicomotriz de pensar al cuerpo, es una manera particular de ubicar la relación del cuerpo con el lenguaje; que retorna y que envuelve al organismo del hombre desde que fue nombrado Homo Erectus para luego ser denominado Homo Sapiens.

Nos interesa abordar en esta oportunidad la relación del lenguaje y el cuerpo a través de la postura, acercarnos a esa relación inmemorial que plantea el encuentro del cuerpo con el lenguaje mediando la postura. Y considerar los espacios, las funciones del cuerpo y algunos de los modos en que se reconstruye y se rea viva en cada sujeto-como ley general de la especie y como fundamento del Yo- la "coalescencia entre el cuerpo y el lenguaje."[6]

¿Cuáles son las condiciones que nos permitirán avanzar con nuestros interrogantes?

Como primer punto, por un lado, estableciendo a la postura y a la función postural como un espacio material, virtual y simbólico donde es posible discurrir dicha reconstrucción. Y por otro lado, considerando al campo tónico postural como el representante y el testigo más allegado, más próximo, más cercano en el tiempo y en el espacio de la recepción y o acción que ejerce el lenguaje sobre el organismo,capturándolo, metaforizándolo, ofreciendo un velo y construyendo de esta manera al cuerpo funcionante.

Partimos de considerar que tanto el cuerpo funcionante como el lenguaje -el hecho que un sujeto "hable desde su lugar"- es la incógnita de la que más se ha ocupado el discurso de la medicina, del psicoanálisis como así también de la filosofía y la lingüística. El "cuerpo funcionante" sano, enfermo y el uso de la palabra es lo que al sujeto como perteneciente a la especie y a su vez es lo que no está desenvuelto en el recién nacido.

Esta paradoja, donde lo que es propiamente humano no está inicialmente presente en el ser humano, nos posibilita señalar dos cuestiones: que el cuerpo y el lenguaje no son atributos o complementos del sujeto sino que consisten al sujeto, son también su origen (lo que está en causa) y fundamento; lo germinal en tanto sujeto, lo que por ley lo constituye como tal. Y que el cuerpo y el lenguaje son lo que se toma, lo que se recibe del otro, por lo que son a su vez hechos de transferencia, de transmisión de un otro.

J. Bergés propone que el lenguaje es una obligación, una co-acción. ¿Por qué no pensar a la forma humana que se da a ver en lo postural como una co-acción?

Por pertenecer y para pertenecer a la especie estamos coaccionados, tanto biológica como culturalmente a hablar y a sostener un cuerpo, una forma humana que se aparece en la postura.

Representan tanto la postura como la palabra el sometimiento del organismo a las leyes de la especie y de la cultura. Es en el tránsito de la estructuración del cuerpo funcionante y en el uso de la palabra que se establece la correspondencia, la común unión que hace participar al sujeto en lo humano.

Acceder al campo postural y al "nombre de las cosas" es efecto y"el riesgo que corre el infans"2 de ser captado y sometido a una trama de legalidades y normas que se especifican mediante la asistencia de un Otro en dos operaciones fundantes: alienación y corte, el deseo y la ley.

6 Jaques Lacan, "Conferencia en Ginebra sobre el síntoma", en *Intervenciones y textos*.

Vamos a continuar a través de algunos interrogantes.

¿Cuál es la primera función? ¿Cuál es el primer funcionamiento?

Cuando Wallon describe al estado de prematurez del recién nacido ubica del mismo modo que Freud dos causales de tensión para la estructura, dos variables frente a lo cual el infante es prematuro: a lo que viene de afuera y a lo que deriva del propio cuerpo. Es la inmadurez en sí misma, por legalidad de la especie.

Ubicamos a la prematurez como una primera función que da lugar a los funcionamientos corporales y del lenguaje que se construyen y despliegan en el espacio del "entre dos".

¿Es posible considerar otras funciones y espacios corporales derivados de la ontogenia que oficien de interlocutores con la función del otro materno?

¿Con qué cuenta el recién nacido para recibir y sostener el llamado-respuesta al otro materno?

¿Con qué espacios del cuerpo y con cuáles funciones se dirige al otro materno haciéndole sensible y partícipe de su presencia?

¿Qué aporta el infans a la construcción del espacio del "entre dos"?

Vamos a señalar cuatro competencias del equipamiento neurobiológico que ontogénicamente se encuentran maduras, en condiciones de ponerse en funcionamiento, y participan junto con la prematurez de las negociaciones que se llevan a cabo entre el infante y su madre y que sin duda sostienen y enriquecen la construcción del espacio de la demanda entramando el soma al lenguaje:

- La tensión interna del cuerpo producto del hambre, sueño, malestares diversos que si no son atendidos "específicamente"[7] dan lugar a estados de tensión generalizada: inspiraciones y enrojecimiento de la piel, cierre de ojos y de puños, gritos y modificación respiratoria; toda instancia de exploración queda anulada.

- Cuando el infante es atendido se produce la distensión: la mirada, las manos, los sonidos, la audición encuentran motivos para ponerse en juego y desarrollarse como funcionamientos que buscan comunicación y suficiencia. En este camino se van construyendo los ritmos primarios, ligados, a la demanda del soma, a las necesidades y a la lectura y respuesta del otro materno.

- Conjunto de reflejos motores arcaicos, particularmente los reflejos posturales, de enderezamiento, de actitud, y estatoquinéticos que se ponen en juego frente a los contactos y manipulaciones de la madre.

- El tono de la estructura axial. A través de todo el tronco, la nuca y aun la cabeza, se extienden una serie de placas musculares; de ellas derivan los músculos axiales del tronco, tanto dorsal como ventral, así como los músculos de los miembros que proveen en conjunto el andamiaje básico de las posturas corporales. Filogenéticamente los músculos profundos del tronco pueden ser considerados los más arcaicos como ya mencionamos [8].

7. La acción específica freudiana implica no sólo una respuesta de acción, sino también del lenguaje, ya que se trata de la escucha y de la interpretación de la necesidad. Freud la hace partícipe de la vivencia de satisfacción.
8. "Es en el campo tónico-postural donde se enraíza y se despliega el llanto y también donde se corre el riesgo de ser oído" (Jean Bergés, "El cuerpo y la mirada del Otro", en Crónicas Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad, N° 4, Buenos Aires, 1996).

- Las estructuras donde se instalan las vías aferentes visuales y auditivas, puestas en evidencia en los reflejos auditivos y óculo-motores y que posteriormente se integran con el funcionamiento de la boca, la laringe y las manos [9].

Destacamos: cierta madurez del equipamiento y a la prematurez del infante cumpliendo funciones complementarias y diferenciadas pero fundamentales en la inscripción del lenguaje en el cuerpo. La prematurez alude a lo ya mencionado: sin la presencia del otro, el infante humano no sobrevive y la madurez es relativa a lo que embriológicamente se ha producido en el tono del tronco y el tono del cuerpo; los músculos del tronco, los de la cintura braquial y los de la cintura pelviana y también las estructuras donde se instalan las vías aferentes, de la visión y audición,son las primeras en madurar, luego la boca y las manos.

La prematurez cumple una función que con las competencias del equipamiento templadas en el funcionamiento embriológico hacen al llamado y a la recepción de la respuesta del otro.

En el encuentro con el otro materno el infante pone de sí, cuenta con la dinámica del equipamiento neurobiológico; es precisamente esta interlocución la que está obrando en el origen del término psicomotor.

El concepto de postura y de función postural podemos definirlo a partir de considerar al eje axial constituido en un espacio, un lugar, un territorio donde la respuesta del otro queda puesta y recibida: precisamente en este carácter de recepción, no sólo de figuración o actitud es que la frase de Bergés toma un gran sentido: “Lo propio de la postura es hacer tropezar con lo invisible”.

La postura es el sitio donde queda inscripto tanto el llamado como la respuesta del otro; ya sea que dicha tramitación se lleve acabo a través del tono, de la voz, de las miradas, de las imágenes o de palabras. Este carácter de la función postural le confiere al campo tónico-postural una original cualidad de receptáculo [10].

En dicho espacio, toman parte las experiencias auditivas, visuales, táctiles y olfativas y sin lugar a duda la oralidad, como así también las diferentes sensibilidades que conforman a la propioceptividad y que se vinculan entre sí por el campo perceptivo.

Hace un tiempo atrás recibí en la consulta a un bebé de 8 meses con sus padres. El pediatra lo había derivado pues era un niño quejoso y molesto que no dormía casi nada. Lo hacía solo por períodos muy cortos, después de tomar la mamadera.

Cuando el bebé entró en el consultorio -en brazos de su madre observé que su mirada era notablemente tensa y firme [11]; y durante el transcurso de toda la entrevista estuvo molesto y muy irritado.

9. Las vías aferentes se encuentran ligadas a las estructuras axiales por lo dicho anteriormente. Cuando un niño recibe la mirada de su madre, su voz o sus contactos,el eje axial responde y allí el carácter de recepción asignado al eje axial se constituye en el campo postural.
10. Bergés dice que Wallon habla de postura y Ajuriaguerra de cuerpo receptáculo; esta última noción la utiliza en forma sistemática. La función postural actúa como receptáculo,como una cavidad que puede contener y recibir para después también expresar. “El cuerpo es ante nada un receptáculo, un lugar de inscripción, una forma implacablemente destinada a imprimirse con los escenarios, los colores de otro comenzando por la copia servil del motivo” (Jean Bergés, “El cuerpo y la mirada del Otro”, en Crónicas Clínicas en Relajación Terapéutica y Psicomotricidad, N°4,Buenos Aires, 1996).
11. “La postura, la actitud, la manera de hacer, la manera de colocarse frente a una acción,dependen del eje del cuerpo. Pero hay un pequeño detalle a no olvidar: Esteeje del cuerpo está orientado por la audición y la visión.” (Jean Bergés, “Algunos temas de investigación en psicomotricidad”, en Cuadernos de Terapia Psicomotriz,Número especial de la Sociedad Internacional de Terapia Psicomotriz para los países de lengua española, n° 1, Buenos Aires, Editor V. Singeser de Votadoro, 1973).

Mientras conversaba con los padres lo coloqué en el suelo con algunos chiches y allí quedó, soltando y agarrando los chiches con mucha fuerza, golpeaba y se los llevaba a la boca.

Se lo observaba ansioso, descargando, no intentó modificar la postura, no se movió, no hizo uso de la motricidad, ni le llamaron la atención las voces, tampoco dirigió su mirada.

Tomó una postura fija[12], movía sus manos, golpeaba los objetos con ritmo rápido y con fuerza y a cada rato lloraba.

En el transcurso de la entrevista, la mamá no se acercó en ningún momento al bebé, fue el papá el que se ocupó de tranquilizarlo.

Luego de haber observado al bebé, al bebé con sus padres y de escuchar atentamente a los padres particularmente la posición de la madre considere tres puntos que podían ser las puertas de acceso al malestar:

- Escuchar a la madre particularmente en aquellos puntos referidos a la construcción del lugar y función materna[13].
- Reordenar y respetar los ritmos de sueño, vigilia y alimentación;
- Autorizar y estimular la ampliación y profundización de la oferta y la demanda entre el niño y sus padres.

Intercambio que se presentaba suspendido y alojado en el cuerpo del niño en términos de tensión y malestar; y en los sentimientos de desazón e impotencia de los padres.

En corto plazo, la evolución del bebé se hizo presente; no sólo respecto de los hábitos de sueño sino también en la manera activa y gustosa con que comenzó a desplegar el uso de su cuerpo y del incipiente lenguaje para relacionarse con los juguetes y con sus padres [14].

La puesta en funcionamiento de las competencias tempranas es un hecho del "entre dos". Del deseo de otro que imagina un suceder y que espera que suceda. Es decir, que no sólo se trata de que el infante tenga hambre y llame a su otro materno sino que pueda escucharen el cuerpo el decir "aliméntate mi hijo"; que el otro devuelva a través de su propio deseo hecho demanda la legalidad de la función alimenticia, la propiedad del cuerpo para alimentarse.

12. La postura, lo que originariamente es el eje axial, se constituye como receptáculo de la fluctuación tónica; fluctuación que es efecto, que alude a la problemática del acuerdo y desacuerdo entre los ritmos propios del niño y los ritmos del exterior. Bergés define con suma claridad "la armonía entre los ritmos del niño y los ritmos del exterior se da a la altura de la postura" (Jean Bergés, "Postura y comunicación", trabajo presentado en las jornadas de trabajo de A.R.EL.O., 1978. Material inédito).
13. "En edades tempranas la intervención clínica no solo debe orientarse a la escucha del cuerpo del sujeto que hace síntoma sino también a profundizar la escucha y operar con aquel otro cuerpo que hace de receptáculo, que ejerce y despliega la función del otro. Es atender a la prehistoria, de la historia en constitución que es posible escuchar sobre el cuerpo y las funciones del pequeño." (L González, "Intervención temprana en psicomotricidad", Jornadas interhospitalarias de psicomotricidad Dra. Carolina Tobar García, Buenos Aires, 1996).
14. J. de Ajuria guerra retomando a M. Ribble en sus estudios sobre "los estados detención ansiosa del recién nacido" en los cuales "se describen tres géneros de desórdenes psicomotores: hiperactividad crónica, hipertensión muscular y estupor con hipertonía muscular ..." piensa que "la sedación del hipertono puede ocasionarse por una serie de maniobras que nada tiene que ver con el hambre o la asfixia: baños tibios, caricias en la cara y en la cabeza...", destaca "maniobras que puedan actuar modificando el tono postural mediante el laberinto y la sensibilidad propioceptiva" (Julián de Ajuria Guerra, *Manual de psiquiatría infantil*, Barcelona, Tora y Masson, 1973, p. 223).

Del mismo modo, no sólo se trata de que el infans cuente con sus reflejos auditivos sino que la voz y la acción de un otro le diga “escúchame”, legalizando de esta manera un funcionamiento, unadirección la espera del otro por una función -donde se legaliza un funcionamiento y se le confiere el don de la propiedad-.

En esta circunstancia el bebé es un otro para su madre, pues no solo importa que la madre sea un otro para el bebé.

En el concepto de postura y de función postural no solo está presente la respuesta sino también la inscripción del llamado [15].

La postura (en su componente tónico) es trampolín, origen de la direccionalidad, salida de la motricidad: ocular, oral, manual, así como del gesto y de la voz.

La postura es sensible, patente al Otro. En este punto cabe ubicarlo dicho por J. Bergés: “La postura (la actitud tomada, el eje del cuerpo)siendo entonces no un órgano sino el lugar de un deseo”.

Finalmente podemos ubicar a la postura y la función postural que se construye entre el equipamiento y la asistencia del otro materno como un receptáculo donde tiene asiento:

a) La presencia del cuerpo del otro en términos de tono, postura mirada, voz, palabras, imágenes. De esta inscripción deriva la posibilidad de contar, escuchar y dirigirse al otro.

b) La presencia del propio cuerpo, que a través de la asistencia y las palabras del otro se hace sensible para el sujeto y le posibilita de ahí en más comenzar a construir lo que hemos llamado el campo postural y un lugar desde donde hablar.

Me interesa compartir una escena que comentó J. Bergés en el año 1988 cuando estuvo en Buenos Aires:

“Cuando una madre está cambiando a su hijo, los movimientos que ella realiza a tales fines, van estimulando la postura de su hijo y el cuerpo del bebé sobre el cambiador, con su eje y sus miembros produce una figura sobre un espacio”.

“La figura inspira a la madre y algo dice”, no sé si siempre importa tanto lo que dice, importa la inspiración y un cierto decir.

¿Será que ese decir vuelto sobre el cuerpo del infans con voz y mirada inspirada lo hace seguir haciendo para seguir escuchando? ¿Es posible pensar que la inspiración del otro materno hace que el cuerpo escuche con algo más que con los oídos? ¿Qué función cumplirá sobre los actos reflejos, sobre un eje axial sensible, la imaginación fecunda de una madre puesta al servicio de su hijo a través de palabras?

La inspiración de una madre entra por el oído del bebé y toca al cuerpo y a las funciones, demanda al niño, pide para sí.

15. “Si el niño grita y no recibe ninguna respuesta, visual, táctil, de acunamiento, de palabra... su grito es anulado: salido del silencio, vuelve al silencio. Los trastornos instrumentales, como ustedes ven, son dificultades que no se articulan en torno a la laringe, sino alrededor de lo que en el grito la laringe tiene que ver con una respuesta; sería una caricia, la laringe está articulada a una caricia.” (Jean Bergés, “Trastornos instrumentales y psicopatología del niño”, art. inédito).

La inspiración de una madre instala tanto a la ejercitación refleja como a la copia y a la imitación en el campo del para mamá, del para otro; armando una dirección a las funciones, dando lugar a la puesta en funcionamiento.

La madre en su decir inspirado, supone y da crédito, anticipa, obliga y compromete al infans. Introduce el lenguaje en el cuerpo.

Bergés dice: “la madre que es incompetente para introducir lo simbólico, cuando hace frío, cierra la ventana y le pone una manta; no cuenta con el oído del niño y la función de la termogénesis queda de su lado”.

Una madre que le habla al niño da crédito a su recepción, le otorga un lugar diferenciado de sí misma, le ofrece un sentido para el cuerpo, un nombre para las partes, las funciones y el funcionamiento del cuerpo.

¿Es posible en la tarea clínica, cuando se escucha a los padres hablar de su hijo -del cuerpo, de las funciones del cuerpo de su hijo admitir el carácter de la inspiración con la cual se dirigieron al niño?

¿Es posible que los trastornos de la psicomotricidad tengan su origen y tomen su forma en este espacio de concurrencia que se establece entre el cuerpo y el lenguaje?

Cuando una madre se dirige a su hijo y da a ver su posición funcional transmitiendo el quehacer del funcionamiento, introduce lo simbólico en esa función. Nombra y muestra, y en esos actos de transmisión separa al infans de su propio cuerpo, dona quehaceres instrumentales y establece dos espacios, dos sitios, dos campos tónicos posturales donde las palabras, los objetos, el tiempo, la causalidad comienzan a tomar formas y sentido.

Wnnicott describe las funciones maternas primordiales: el sostenimiento, manipulación y la presentación objetal; en las dos primeras están implicados tanto el cuerpo del bebé como el de la mamá y la tercera f unción consiste en mostrar gradualmente los objetos de la realidad al infans. En esta presentación objetal incluimos la presentación de los diferentes modos del hacer con el cuerpo y con los objetos; vinculadas a la singular posición funcional que tienen todas las madres. De esta manera el campo de la acción, lo que podemos llamar lo instrumental del cuerpo también es relativo a cómo las partes del cuerpo, los funcionamientos corporales y los objetos de la realidad han sido presentados y cómo han sido transmitidos por la función materna.

Un modo de profundizar en la investigación del diagnóstico y terapéutica de los trastornos psicomotores es interrogamos sobre los efectos del lenguaje: escuchar al lenguaje en el cuerpo. Teniendo en cuenta no sólo lo que se dice y cómo se dice, sino también considerando la posición funcional con que el otro materno opera y desenvuelve el funcionamiento de los diferentes espacios y funciones corporales del niño.

De esta manera, como ya lo hemos mencionado se sitúa el interrogante “en lo que no se ve de la función en su funcionamiento.”

¿Cómo definir el síntoma psicomotor?

La forma en que un concepto es ubicado, en que está ligado a otros, antecedido y precedido por otros conceptos da lugar a una manera de acción -es decir a una dirección- y legítima la naturaleza del objeto del cual se habla.

La práctica clínica en psicomotricidad está hecha por lo que en cada terapeuta puede estar nombrado como síntoma psicomotor ya partir de allí ubicado en un aparato significante, que determina el orden y la lógica que delinean la función de los psicomotricistas, los instrumentos de acción y que posibilitan diferenciarnos de otras prácticas y comunicarnos entre nosotros.

Ajustarnos e investigar los conceptos nos da pie para descubrirla legitimidad y la legalidad necesaria para lanzarnos a desdoblar en la práctica la causalidad del pensamiento de origen, establecida por Wallon y Ajuriaguerra.

¿Cómo definir al cuerpo atendiendo no sólo al pensamiento de origen sino también a lo que resulta de la investigación clínica?

¿Cómo pensar a esa forma inicial ligada a otro, produciendo en un organismo, funciones, funcionamiento y realizaciones?

“El cuerpo es dado en el orden hipotético de una representación innata de la misma forma en que es dada la cadena del lenguaje en el medio ambiente del bebé”. El cuerpo y sus funciones es la deriva de otro, el cuerpo es un primer lugar y un receptáculo.

Así el cuerpo es un ámbito, un lugar donde se ubican límites, una superficie y también una forma en la cual circula el deseo del Otro.

Hace tiempo consultó una señora por una niña de 5 años y 6 meses.

La nena era muy flaquita y chiquitita. Se presentaba tensa, movediza, con unos anteojos enormes y unos ojitos que al igual que todo su cuerpo estaban expectantes y curiosos, “preparados para ir hacia”.

La señora consultó por la inquietud de su hija: “Igual así de inquieta era de bebé, aunque se portaba perfecto”.

Contó también que la nena se hacía pis en la cama tanto a la noche como a la siesta.

Ella era maestra, una mujer mayor que había sido hija única. Una semana antes de un tardío casamiento le descubrieron una enfermedad a partir de la cual se enteró que ya no podría tener hijos.

“La nena” era adoptada. “Legalmente adoptada”, había remarcado ella con mucho gusto.

“La nena” sabía que no había estado en la panza de la madre, que había estado en la panza de otra señora y que había nacido en Corrientes.

La señora se sentía muy contenta por poder tenerla, dijo que era “una nena” muy dulce. “La nena” muy seguido le decía: “que suerte que tengo una mamita como vos”. Allí, en ese momento del discurso se emocionó.

Hacía controles estrictos por la salud de su hija, ya que al no saber por la salud de la madre biológica siempre podía estar en riesgo.

Cuando interrogué sobre la enuresis de la niña, resultó que todavía no le habían sacado el pañal-bombacha, ni a la noche ni a la siesta por lo tanto no se le había dado ni pedido la oportunidad de organizar el control de esfínteres.

La misma posición respecto del dormir, no era que dormía con ellos sino en otra cama en la misma habitación.

Finalmente, antes de cerrar la entrevista y después de algunas preguntas que le realicé, ella dijo “No necesito pedirle, ella me da sin que le pida”.

¿Dónde ubicar el síntoma? ¿Cómo se legitima a una hija adoptada legalmente?

¿Qué sucede en el funcionamiento del cuerpo del niño cuando una madre no pide, no nombra, no adjudica y al no pedir no da espacio a un suceder? ¿Cómo sostener y operar en un tratamiento psicomotor, con esta relación de evidencia entre el funcionamiento del cuerpo de un hijo y el decir de una madre?

¿Cómo pensar al síntoma psicomotor a partir de darnos por enterados que en el funcionamiento del cuerpo del niño, las funciones están ligadas a cómo ese niño es hablado y mirado?

Retomemos lo dicho por Bergés: los significantes no están en el cuerpo surgen a partir del funcionamiento, de ese nombre que se le asigna a un funcionamiento.

Entiendo por nombrar, a las palabras que señalan, que distinguen,que particularizan.

El funcionamiento del cuerpo del niño se encuentra sujeto a la acción significante: de atribución, de valor, de orden, de jerarquía de sus progenitores. Se trata de una transmisión que sostiene su acción en el espacio del entre dos y en el lugar mismo del cuerpo, con palabras y acciones propias del cuerpo.

El concepto de cuerpo en la clínica psicomotriz no puede estar separado de la acción significante y de la materialización que en el cuerpo de cada sujeto marcan los amores, la sexualidad, las enfermedades, las muertes y los decires y saberes a los que a lo largo de su vida ha estado expuesto.

Los diferentes funcionamientos del cuerpo y el desarrollo psicomotor se encuentran capturados y se ponen en juego en una sucesión de actos que denominaremos de transmisión, de transferencia.

Pienso que dicha manera de escuchar al cuerpo, pone en cuestión lo visible del estatuto sintomático de su disfuncionamiento y da a ver la legalidad del síntoma, que orienta y precisa la intervención clínica.

Actividades

1. Argumentamos por qué se afirma que nuestra formación académica como maestras y maestros de Educación Física y Deportes nos permite planificar y trabajar con estudiantes con capacidades diferentes.

Tema 2:

Desarrollo de las capacidades físicas condicionales en las Unidades Educativas

Preguntas problematizadoras

1. ¿Cuál es la importancia del desarrollo de las capacidades físicas condicionales en el crecimiento personal de los estudiantes?

2. ¿Cómo hemos practicado actividades físicas condicionales pertinentes para favorecer el desarrollo integral de las y los estudiantes?

3. Las prácticas de desarrollo de capacidades físicas condicionales, ¿inciden en las actitudes y reacciones de las y los estudiantes en su vida diaria?

4. ¿Cómo revertir la actitud de rechazo que demuestran algunas y algunos estudiantes por determinadas capacidades físicas condicionales?

5. ¿De qué manera influye una adecuada alimentación en el desarrollo de las capacidades físico condicionales?

6. ¿Cuál es la actitud del entorno familiar y la comunidad frente a la práctica para desarrollar las capacidades físico condicionales?

Lecturas de trabajo para el tema 2

Lectura 1

Creencias pedagógicas, de subjetivación del cuerpo y dominación cultural en la educación física escolar

Dr. Miguel Vicente Pedraz
Dr. en ciencias de la actividad física y del deporte
Profesor titular de la Universidad de León (España)
E-mail: mvicp@unileon.es

Resumen

El artículo aborda algunas de las creencias constitutivas de la educación física escolar y sus efectos en la producción del discurso didáctico. Este, amparado en la verosimilitud técnica que expresa la relación entre medios y fines (pedagógicos), ofrece una imagen de neutralidad y de asepsia ideológica que las representaciones sociales dominantes del cuerpo – como estructura anatómica y orgánica sustancial parecen corroborar. El tópico de la sustancialidad del cuerpo y de la propia disciplina académica ha ido dando lugar a una serie de estructuras pedagógicas y, asimismo, a todo un cuerpo argumentativo que hacen de ella una disciplina infranqueable a la crítica, salvo en cuestiones superficiales de su puesta en escena. El dispositivo ideológico más visible es la de subjetivación del cuerpo, lo que da lugar a situaciones educativas paradójicas, tal vez, inadmisibles en otras disciplinas y contextos.

Palabras claves: Educación física; ideología; poder; subjetividad.

Introducción

Algunas de las viejas discusiones epistemológicas y la búsqueda de reconocimiento pedagógico, que en los años ochenta ocupaban un lugar de privilegio en el debate de la educación física, parecen haber cedido definitivamente en favor de cuestiones de carácter más doméstico, a menudo, destinadas al consumo masivo de los profesores. Los discursos que pugnaban por la consideración científica de la disciplina, a veces con mucha vehemencia pero con escasa consistencia argumentativa,no constituyen hoy un ámbito de preocupaciones significativo; así, cuestiones entonces recurrentes como la del estatus epistemológico, los referentes teóricos, el paradigma al que debía o podía adscribirse y, sobre todo, la identificación o definición de "su objeto" de estudio, con los que además se esperaba legitimar la materia escolar, parecen suscitar en este momento muy poco entusiasmo investigador.

Al menos, muy poco en comparación con el interés que despierta la tecnología didáctica, siempre resuelta a satisfacer las necesidades prácticas de los profesores avocados a la inmediatez de tener que enseñar algo a los escolares y de enseñarlo bien. Paradójicamente, la propia naturaleza de la producción didáctica, cuya funcionalidad instrumental y verosimilitud técnica ofrece una imagen de practicidad y de"apego a la realidad", ha impregnado la opinión pedagógica y ha obrado en aras del reconocimiento político y social de un estado de cosas (curriculares) que ya aparece como natural y por ello, también, como indiscutible.

A este respecto, más allá de las disputas entre sensibilidades y concepciones didácticas diferentes que, en ocasiones, han dado lugar a modelos y paradigmas de educación física que entre sí se han considerado antagónicos, la mayoría de los trabajos de este área han apelado y apelan de manera recurrente al cambio, la innovación, la transformación, la superación, la alternativa curricular etc. Respecto de la

que, sin excepción, todos los autores denominan educación física tradicional;algo que sin duda pone de manifiesto, además del entusiasmo didactista, el celo innovador y también, en parte, la percepción que muchos tienen del agotamiento pedagógico de la vieja materia.

Sin embargo, dichas líneas de investigación didáctica – y el discurso técnico en el que se apoya –, incluso cuando se postula como innovadora o alternativa,antes que asumir una perspectiva crítica, tanto de alcance particular como global, del ejercicio educativo y antes que solícita a los grandes problemas y discusiones que ha planteado y sigue planteando la pedagogía, se ha resignado a elaborar sucesivas propuestas donde ha primado el acopio de actividades novedosas sobre la modernización de las estructuras y las mentalidades pedagógicas; donde ha imperado la proliferación de estrategias sobre la adecuación de los métodos y los contenidos ala nueva realidad escolar y, sobre todo, a la nueva realidad social. Es decir, donde han prevalecido las formas sobre el fondo según unos criterios de banal eficiencia que, desde nuestro punto de vista, han obstaculizado toda posibilidad de conformar una materia escolar de carácter emancipatorio orientada al desarrollo de las capacidades críticas y deliberativas respecto de los usos del cuerpo donde las habilidades corporales concretas hubieran podido tener una significación vital y una utilidad existencial más allá del ludismo complaciente. Desde nuestro punto de vista, los ha nombrado como dispositivos ideológicos que han contribuido muy estrechamente al mantenimiento de las relaciones de poder.

Pues bien, lo que a este respecto nos planteamos es profundizar en dichos dispositivos; analizar algunos de los principios y categorías, ciertas concepciones y creencias, que desde el discurso –didáctico– definen la materia y, a la vez, le dan el sentido y la legitimidad pedagógicos que en la actualidad posee; pretendemos descubrir en qué medida las nociones más indiscutibles que definen la materia se formulan y se desarrollan como inferencias derivadas de una practicidad educativa constatable o, por el contrario, son estructuras estructurantes que demarcan el alcance y los límites de la materia al margen de una pertinencia pedagógica objetivable en términos de proyecto y fines educativos plausibles.

Legitimación del discurso técnico y sus producciones

El sustancialismo como creencia pedagógica

Tal vez uno de las creencias o tópicos más asentados que contribuyen a la legitimación del discurso técnico de la educación física y sus producciones es el que denominamos tópico sustancialista, el cual, posiblemente, ampara y da sostén a otras muchas creencias pedagógicas. Consiste en la consideración de la disciplina como el resultado de un “proyecto natural” que habría emanado de unas necesidades objetivas, naturales, sustanciales y, por lo demás, preexistentes de educación delcuerpo; unas necesidades que explicarían su temprana aparición como acontecimiento antropológico y, asimismo, las sucesivas modalidades de acuerdo con las distintas circunstancias culturales. Se trata de una consideración que se adhiere a la historicidad de la disciplina –incluso enfatiza su condición evolutiva– pero que, sin embargo, concibe el proceso histórico de manera lineal, unidireccional y finalista,además de perpetuo, sobre la creencia positivista de la permanencia (sustantiva) del cuerpo y la confianza en el desarrollo infinito de la historia y de sus objetos.

Según Norbert Elias, el sustancialismo determina el hecho de considerar a priori que tras las palabras que empleamos existen realidades perfectamente definidas, sustancias, cosas visibles y tangibles (Elias, 1978), realidades, en cierto modo, atemporales que, por lo demás, son independientes de la conciencia. En lapráctica, se abre paso como una corriente antihistórica en la medida en que da carta de naturaleza “natural” a todo lo nombrado –y, se diría, que sólo a lo nombrado–,donde el lenguaje cumpliría el papel

de fedatario de una realidad que, con matices, tiende a ser considerada como “dada” y por lo demás dicotómica: sujeto/objeto, individuo/sociedad, cuerpo/espíritu, físico/social, real/imaginario etc. Lo que aquí nos interesa destacar es que se trata de una concepción de corte funcionalista según la cual las realidades –también las sociales– estarían sometidas a un ajuste orgánico cuyo funcionamiento estaría asegurado por una especie de relación solidaria entre los distintos elementos que la componen (conceptos, saberes, creencias, representaciones, cosas, sujetos, grupos de sujetos, instituciones etc.) las cuales parecen orientadas según cierto sentido finalista y determinista al equilibrio del propio sistema: la realidad tiende a ser lo que “es”, y viceversa, es lo que “tiende a ser”. Contra esta concepción, Elias propone utilizar las armas de la historia y, en particular, las ociogénesis y la psicogénesis de la cultura con las que no sólo pone de relieve el carácter contingente de la realidad sino que, además, nos advierte de las trampas quela historiografía de corte evolucionista puede tendernos: especialmente, la trampa de la cosmovisión finalista de la civilización (Elias, 1990).

Pues bien, la consideración más común de la educación física incurre precisamente en esta trampa historicista que a la postre, según veremos, ampara cierta clase de didáctico, en cuya verosimilitud encuentra buena parte de su legitimidad pedagógica. En virtud de la relación solidaria y armónica de todo sistema, la educación física como institución, pese a no estar exenta de desequilibrios, tendería al reequilibrio o “normalización”, con lo que su proceso de transformación histórica se entendería como una evolución funcional en sentido estricto; como un paulatino equilibrio “natural” de los medios y de los fines educativos del cuerpo a lo largo del tiempo. Desde esta perspectiva, el alto grado de racionalidad de la ecuación física contemporánea –supuestamente avalado por las disciplinas científicas que la asisten– bastaría para certificar su pertinencia pedagógica entendiéndose que sería la versión mejor ajustada a las necesidades sociales actuales de acuerdo con los medios técnicos disponibles.

Frente a la concepción de las realidades sociales como precipitados quasinaturales, Elias aborda la cuestión de la génesis de las instituciones desde una perspectivaconstructivista según la cual toda realidad se concibe como conjunto de producciones genuinas de una cierta cultura y de un cierto tiempo, donde la pluralidad de intenciones, de significados, de formas de apropiación de las preconstrucciones pasadas etc. da lugar a un entreveramiento de relaciones que, al no surgir de una naturaleza dada, tiende a escapar al control de los diferentes actores implicados (y de la propia historia). Lo que ello implica, a diferencia de los modelos sistémicos y funcionalistas, es que hacen descansar el significado y la pervivencia más o menosarmónica de la realidad social y de cada una de sus instituciones no en las nociones de cohesión, integridad o unidad funcional etc. –lo que le impone soportar y dominar algunas contradicciones epistemológicas–, sino en la noción de legitimidad;ya no se puede hablar de una armonía orgánica ni de una totalidad sistémica apriori en el seno de las instituciones sino un trabajo simbólico a través del cual adquieren una cierta coherencia (Berger; Luckman, 2003, p. 118ss) discursiva que impone reconocer una relación de poder.

Para el caso que nos ocupa, el constructivismo nos induce a pensar la educación física escolar como una configuración contingente, incluso fortuita y casual –dentro, evidentemente, del marco de posibilidades que ofrecía el contexto en el que apareció– fruto de condiciones, intenciones e intereses más o menos confluyentes de algunos grupos hegemónicos en torno a unas preocupaciones sociales nuevas según un proceso en el que unos significados (y las consiguientes prácticas)adquieren respaldo y otros lo pierden, se tornan dominantes. En este sentido, la disciplina académica, más que dar continuidad tecnológica a una “predisciplina” habría de entenderse como una realidad emergente resultante de una confrontación de representaciones diferentes, a menudo en pugna, a veces en cierta sintonía –entre lo nuevo y lo viejo, entre lo culto y lo popular, entre lo religioso y lo profano, entre lo racional y lo tradicional, lo institucional y lo espontáneo, el saber y el hacer etc.–,las cuales, sin sustancia ni proyecto definido le fueron dando

forma como tal disciplina académica. Por mejor decirlo, fueron construyéndola, como materia escolar, por acumulación, sustitución, sustracción, transformación etc. donde las justificaciones funcionales se habrían ido elaborando incluso a posteriori de su configuración como una condición más de entre las que eventualmente fueron interviniendo en su génesis e institucionalización.

Dominación simbólica vs. funcionalidad práctica

Haciéndonos eco de la terminología de Berger y Luckmann, diríamos que la lectura constructivista fija la atención en los procesos sociales a través de los cuales las instituciones llegan a ser objetivamente disponibles y subjetivamente plausibles en el seno de un determinado universo simbólico. En todo caso, el concepto de legitimidad remite a la idea de apropiación que empleara Norbert Elias para referirse a los modos en que tiene lugar el proceso de la civilización de las costumbres y, por extensión, el proceso mediante el que se configuran las relaciones interindividuales (Elias, 1989, p. 151). No son, apunta, producciones técnicas que hayan surgido con un objetivo funcional o práctico claramente reconocible, sino que van consolidando su forma, delimitando su función muy lentamente y regularizándose su uso a través de las distintas capas sociales mediante un mecanismo de apropiación de abajo arriba o de arriba abajo, no sin tensiones culturales y sociales, en el que las significaciones se van modificando de acuerdo con los rasgos predominantes del círculo social en el que se instalan. El planteamiento de Elias nos permite comprender cómo la aparición y consolidación de cualquier comportamiento en el curso de la civilización suele obedecer, antes que a una solución técnica razonada ante un problema práctico dado, a una pugna simbólica de tendencias contrapuestas de identificación diferenciación social mediante la adopción (por invención o por apropiación) de expresiones físicas, ideas y sentimientos inéditos o raros, delicados, exquisitos etc. y, asimismo, a la incorporación de pautas de relación y trato paulatinamente más complejas, elaboradas y autocontroladas.

Bajo esta perspectiva, la consideración del carácter funcional que explícitamente expresa el discurso técnico de la educación física escolar –donde las justificaciones (utilitarias) aparecen como avales de su pertinencia institucional– se revela, cuando menos, problemático. En efecto, el cometido que dicho discurso atribuye a la materia como condición necesaria y garante del desarrollo de cualidades físicas o de competencias y habilidades en los distintos ámbitos del comportamiento del sujeto –físico, social, emocional, intelectivo, moral etc.– pierde el más importante de sus sustentos epistemológicos por cuanto las propias nociones de cualidad o capacidad física, competencia, habilidad, incluso desarrollo infantil e infancia etc. Junto con todas las que modernamente han engrosado el vocabulario pedagógico de la educación física (autonomía, autoconocimiento, auto superación, autorrealización, salud etc.) se muestran relativas y contingentes; se muestran válidas tan solo en el interior esquemas de verdad dominantes y de acuerdo con los desiderata prácticos de los grupos hegemónicos. Dejan de aglutinar esa clase de sustancia indiscutible de la categoría “educar el cuerpo” para revelarse como categorías fuertemente convencionales aunque, eso sí, prevalentes, puesto que de hecho han logrado conferirle legitimidad curricular y social mediante una dinámica interna de creación de conocimiento tecnológicamente explotable. Para ello, una buena parte de los esfuerzos discursivos han debido ocuparse en ocultar el carácter convencional dedichas categorías dotándolas de una apariencia de practicidad –al servicio de la funcionalidad orgánica– que permite consolidar las estructuras de poder en virtud de su carácter “natural”.

Resulta clarificador lo que Wright Mills, a propósito de la filosofía moral del utilitarismo y los modos de legitimación del poder, calificaba como practicidad liberal (Mills, 1999); justamente se refería a esa clase de concepción de la utilidad cuya metafísica “orgánica” o “natural” –como la que parece legitimar a la educación física– subraya todo lo que tiende al equilibrio armonioso y donde los cambios o no se advierten o se toman como meros síntomas de lo “patológico” o “inadaptado”, es decir, se toman como

una desviación de la naturaleza que es preciso corregir y en cuyo auxilio acude la técnica. Mills incide en el carácter conservador de la practicidad liberal la cual, frente a la practicidad antiliberal, controladora, disciplinaria y orientada al lucro industrial, resulta simpática a aquellas personas que por suposición social, y en virtud de algún grado de autoridad, manejan casos individuales por lo que tienden a resolver problemas prácticos siguiendo los patrones existentes,lejos de cualquier controversia ideológica y de cualquier intento de interpretar y,mucho menos, de transformar el conjunto. Evidentemente, puesto que descubrir problemas prácticos y enunciarlos es hacer valoraciones, la practicidad liberal no es ajena a la moral ni es apolítica; se configura como una sociología moralizadora en la que se toma como problema aquello que se aparta de lo común, lo que no se ajusta a los principios de orden y estabilidad; es especialmente moralizadora cuando dichos problemas se enuncian en relación con las instituciones respecto de las que se supone necesitan mayores dosis de racionalidad (científica o tecnológica) sobre principios del tipo logro de la estabilidad y el orden, el progreso social, la adaptación, la integración etc. –como por ejemplo la escuela, la medicina, la cultura– que con frecuencia constituyen, señala Mills, una propaganda a favor de la conformidad con las normas y rasgos idealmente asociados con la clase media de la pequeña ciudad.

La consideración que al respecto nos sugieres que la educación física escolar, en tanto que institución sustentada en un alto grado por el discurso didáctico, cuya practicidad liberal (racional, funcional y sistémica) termina por otorgarle carta de naturaleza “natural”, categoría de dato empírico –legitimidad científica– lejos de toda discusión sobre los elementos ideológicos, políticos e, incluso, morales que median en la acción pedagógica del cuerpo. En efecto, siendo la categoría “educar el cuerpo” una entidad fuertemente convencional, aunque legítima, dicho universo posible –la institución del cuerpo como objeto escolarmente educable– debe soportar, según apuntábamos en el apartado anterior, algunas contradicciones para contener y dominar su sentido dentro del marco funcionalista-sustancialista en el que obtiene su reconocimiento. En otras palabras, debe lograr que los significados por los que dicha institución es reconocida como agente social útil o funcional en el ámbito en el que dice serlo (el desarrollo necesario de habilidades y capacidades corporales de los sujetos) mantengan su credibilidad, a pesar de aquellas argumentaciones,teorías, evidencias, pruebas etc. que los pongan en tela de juicio o que, simplemente, revelen el carácter relativo, incluso arbitrario, de las categorías pedagógicas y sociales en las que se apoya. Ahí, a la insidiosa verosimilitud argumental del discurso técnico, cuya tenaz relación entre medios y fines parece inexpugnable, se une la acomodaticia ambigüedad de los sucesivos discursos pedagógicos institucionales del cuerpo, pergeñando un aparato de creencias bien adaptado a los saberes dominantes (sobre todo de la biología y la psicología del desarrollo), bien adaptado a la tradición positivista y de fácil sedimentación en el sentido común; al menos, de fácil sedimentación en el sentido común de los enseñantes de la educación física.

Veamos algunas de estas contradicciones y las creencias (funcionalistas) en las que se sustentan, al amparo de la ideología pedagógica dominante en la educación física.

Creencias pedagógicas en la educación física como dispositivo de la ideología dominante

Tal vez la más elemental contradicción que la educación física escolar ha de soportar para contener su significado en el marco funcionalista es la que tiene que ver con la corporalidad que dice producir y la que, de hecho, produce. De acuerdo conel carácter contingente y convencional de la disciplina académica, antes que enseñar al cuerpo, la acción primera de su propia legitimación ha sido necesariamente la construcción del cuerpo apto para ser enseñado; es decir, escolarmente enseñado.

Ha debido configurar, si quiera esquemáticamente, las condiciones en las que el cuerpo puede y debe ser enseñado dentro de la escuela; ha debido perfilar los límites del universo posible de la intervención

pedagógica sobre el cuerpo así como una batería de justificaciones plausibles. Pues bien; a tenor de las cosas que se le enseñan,cómo se le enseñan y cómo se han ido estableciendo tales enseñanzas a lo largo de su breve historia, parece que dicho universo pedagógico ha sido elaborado no tanto bajo la premisa de qué es lo que conviene aprender al cuerpo, a los cuerpos,y para qué, como por la necesidad de encontrar un lenguaje adaptado a lo que ya se enseñaba; un lenguaje técnico que autoriza y acredita el tratamiento institucional del cuerpo sin levantar sospechas de llevar a cabo un ejercicio coercitivo, de dominación cultural o de inconfesable moralización; es decir, donde la elaboración de las justificaciones a propósito de lo ya dado, de lo "esencial", han prevalecido sobre los intentos de transformar y adaptar lo establecido a las nuevas expectativas sociales.

A este respecto, antes que explorar las necesidades de los cuerpos individuales, los cuerpos-sujeto, ha elaborado un discurso polivalente y ambiguo, un discurso acomodaticio, que, en el momento actual, superadas las funciones diversivas y descompresoras que siempre cautivaron a los promotores de la educación física, se sostiene bajo la ilusión pedagógica de la transferencia de las competencias físicas,la ganancia de eficacia o de salud que tanto seduce a la racionalidad instrumental.

Aquí cabe distinguir dos tópicos. El primero consiste en la formulación de una cada vez más abigarrada mezcla de propiedades formativas y reformativas y el segundo en, la de subjetivación del cuerpo.

Capitalización intensiva de propiedades

Como para apuntalar un endeble edificio discursivo que no es capaz de sostener la materia académica sobre el inconfesable cometido de transmitir una parte del capital cultural hegemónico del cuerpo mediante la inculcación de ciertas habilidades físicas y el autodominio corporal, ha debido desarrollar todo un andamiaje teórico por el que, bajo los ambiguos emblemas de la "formación del carácter", la"educación integral", la "socialización", la reactivada "educación física para la salud",u otros eslóganes similares, le ha permitido mostrarse socialmente más plausible.

Así, junto a las destrezas corporales propiamente dichas –del tipo y condición que en cada contexto y momento político hayan sido– todas las formulaciones institucionales de la materia han invocado a alguna clase inespecífica de valores tales como la autorrealización la autosuperación, el autoconocimiento etc., que, unidos a las también inespecíficas aptitudes sociales, afectivas o cognitivas, han permitido salvaguardarla continuidad de los modelos dominantes y, sobre todo, la han protegido dela crítica ante lo que podría ser visto como una dilapidación del tiempo escolar. Pero esta capitalización intensiva de propiedades no parece sino un mero engrosamiento retórico que parece encaminado a ocultar la deriva y la inoperancia pedagógica de las técnicas, las habilidades y las capacidades en las que instruye y, por añadidura,a ocultar el carácter impositivo y arbitrario del material ideológico, emocional y práctico del cuerpo que dichas técnicas, habilidades y capacidades llevan implícitas en la propia realización. Demasiados objetivos, y sobre todo, demasiado ambiguos;demasiado dispersos y trascendentes, teniendo en cuenta la escasa relevancia y significación que, de hecho tiene, en relación a todas las aptitudes y los valoresque se enuncian, superar o no los tests de capacidad física que en tantas escuelas e institutos se imponen como condición para superar la asignatura y que tiene como resultado cierta homogeneización de la representación y uso cultural del cuerpo.

Muy especialmente, teniendo en cuenta la escasa relevancia que tienen dichas pruebas y, en general, los contenidos en los que se apoyan, los cuales responden a una elaboración selectiva de prácticas corporales escasamente representativa de los intereses y expectativas (en relación con las perspectivas clase social, de género, o de cultura) de un alumnado cada vez más diverso.

Se podría decir, a este respecto, que el discurso de la educación física se ha preocupado más por establecer lazos de unión entre la escueta instrucción que tradicionalmente ha impartido y un ambicioso ideario formativo antes que dotar a la materia de elementos instructivos cuya significación cultural y social fuera verdaderamente relevante para los escolares, fueran cuales fueren sus condiciones, intereses,necesidades y expectativas con respecto a los usos del cuerpo.

De subjetivación del cuerpo

El segundo de los tópicos en torno a la corporalidad que produce la educación física condice estrechamente con la concepción sustancialista de la realidad de manera que, por ejemplo, la desigualdad de clase social o de capital cultural y económico se reescriben como diferencias de mérito natural, o la desigualdad social de género se reducen a diferencias de caracteres sexuales. El sustancialismo considera el cuerpo como una entidad meramente biológica y mecánica enclavada en una sociedad, antes que una realidad social propiamente dicha. Una entidad cuyos atributos –objetivables mediante variables orgánicas y mecánicas, incluso, psicológicas– permitirían tratarlo como "cosa" genérica, como algo dado por la naturaleza, siendo la educación física siempre, y se diría que sólo, el conjunto de actuaciones encargadas de producir en ese cuerpo "natural" las condiciones necesarias para su desenvolvimiento y su adaptación en –y a– cada contexto; el conjunto de actuaciones para su "puesta a punto" dando por buenos, también, muchos de los elementos de la vieja concepción mecanicista del cuerpo fundada sobre los principios del racionalismo cartesiano.

Es lo que definiríamos como la de subjetivación del cuerpo en el sentido de que la hipertrofia discursiva de lo orgánico, es decir, de los atributos objetivables mediante las leyes de la biología y disciplinas afines, termina por invisibilizarlos rasgos subjetivos de la corporalidad. Reduce la pluralidad social de los cuerpos al cuerpo unitario y genérico; desconfigura las corporalidades para reconfigurarlas sintéticamente en el cuerpo concepto, el cuerpo resumen, que tan bien representa el atlas anatómico que frecuentemente preside las paredes del gimnasio escolar o los murales del departamento de educación física.

Como la educación física no puede y, tal vez, no está interesada en atender la diversidad que la subjetividad corporal impone tanto en términos de género, como de clase social, como de etnia y en general de cultura, ha resuelto configurar el cuerpo escolarmente educable mediante la abstracción en los conceptos universales que la ciencia positiva proporciona; es decir, mediante la extirpación de los significados implícitos y explícitos de los rasgos corporales, mediante la desposesión de las necesidades y de las expectativas particulares o, lo que es lo mismo, mediante la homogeneización somática. La educación física construye, así, el cuerpo sin historia, el cuerpo físico, del que importa, sobre todo, su adecuación a los discursos y a los recursos escolares: un cuerpo culturalmente abstracto, existencialmente vacío de contenido y políticamente disponible. Acuciado por la permanencia sustancial de la anatomía, por la regularidad del recurso didáctico, por la unicidad de las estructuras de aprendizaje institucional disocia los aprendizajes del cuerpo de la vida cotidiana y sus requerimientos, precisamente, porque la lógica de la escuela– a la que van todos pero que de ninguna manera es de todos –exige como condición de aprendizaje gradual, sistemático, metódico y evaluable la disolución de todos y cada uno de los rasgos somáticos de inserción social; exige el borrado de la memoria tanto personal como colectiva del cuerpo para permitir la reordenación de sus capacidades de acuerdo con los esquemas de representación y práctica instrumental de la agencia escolar.

La de subjetivación del cuerpo, la redefinición orgánica de este, es tributaria en gran medida de un proceso de medicalización ya viejo pero que en las últimas décadas ha hecho mella en prácticamente todas las esferas de la vida cotidiana de la cultura. La medicalización no sólo constituye un lenguaje para los

asuntos del cuerpo sino, sobre todo, impone un estilo de vida y una concepción general del mundo que, entre otras servidumbres, supone una renuncia cada vez más importante a la libre decisión sobre el propio cuerpo en favor de una autoridad pericial que ha derivado en una cada vez más presionante ordenación y normalización de la vida de los individuos donde el cuerpo empieza a ser, como le es propio al saber pericial, un espacio neutro y racional sobre el que se puede actuar, sí, pero donde las posibilidades de intervención sobre él, incluso las de índole didáctica, quedan estrictamente sometidas a las leyes de la fisiología y de la física (o disciplinas afines) con el objeto de producir "mejoras" entendidas estas como requisitos del desarrollo,el perfeccionamiento la adaptación, el incremento de la eficiencia fisiológica o mecánica de cada sujeto. Un espacio neutro y racional donde la indeterminación histórica de lo educativo queda resuelta ante la posibilidad cierta de la comparación de los cuerpos-organismo y, por lo tanto, ante la reveladora definición del cuerpo"plenamente educado": el "cuerpo eficiente", el "cuerpo hábil" el "cuerpo sano",el "cuerpo en forma", el "cuerpo en equilibrio psicofísico" etc. es decir, el cuerpo ajustado a los parámetros de la racionalidad positivista e instrumental en la que el diseño didáctico queda subsumido en un puro abastecimiento de "habilidades" y de "capacidades" físicas y, en consecuencia, la evaluación de la acción pedagógica,reducida a una mera valoración de dicha eficiencia, mediante pruebas de rendimiento estandarizadas bajo la lógica de la vastedad, suficiencia y neutralidad pedagógica de las habilidades deportivas. Unas pruebas de rendimiento cuya filosofía comparativa reduce las diferencias socioculturales (de recursos simbólicos, de intereses, de expectativas, de representaciones, de significados etc.), a una variabilidad meramente técnica resultante de la ecuación entre el patrimonio biológico y aprovechamiento de unos medios técnicos a disposición.

La ilusión didáctica: el conocimiento pericial como creencia

Ni la concepción sustancial de la educación física –a partir de la cual, para muchos, su presencia en la institución escolar estaría justificada por sí misma–, ni la practicidad escudada tras una intensiva capitalización de propiedades formativas o bajo la consideración del sujeto pedagógico como una mera variable orgánica,podrían constituirse como mecanismos legitimadores de la materia escolar si el conjunto de tópicos que les da forma no estuviera entretejido por la trama de creencias (pedagógicas) profesionales; si no estuviera sostenida por una genérica cultura profesional confiada, más allá de las críticas institucionales o del desánimo personal de muchos profesores, en la que suponen una (incontestable) virtualidad educativa de la experiencia corporal bajo un adecuado diseño pericial. A esta clase de creencias y a ciertos dispositivos emocionales que operan en la configuración de la cultura profesional como inhibidores críticos es a lo que denominamos, ilusión didáctica, algunos de cuyos aspectos analizamos en los siguientes subapartados. La practicidad en la educación física: sobre la pesca de peces y otras especies pedagógicas raras.

Es bien conocido aquél viejo proverbio chino: "dame un pez y comeré un día, enséñame a pescar y comeré todos los días"; alegato pro-educativo donde los haya que, sin embargo, nada nos dice respecto de qué hacer, si llegado el caso, todos los peces del río se extinguieran devorados por una escurridiza especie anfibia, por la voracidad piscícola de la creciente población china o si, por el cambio climático, el río chino desapareciera con todos sus nutritivos moradores: ¿seguirían los maestros chinos enseñando a sus alumnos a pescar? Nuestra opinión es que si, llegado ese caso, y para entonces el sistema educativo chino estuviera adaptado a los modelos occidentales, la respuesta sería que sí; en las escuelas chinas se seguiría enseñando a los escolares a pescar, y entre otros loables razonamientos que pugnarían por mantener tan poco prácticas enseñanzas dentro del currículo estaría aquél que dijera que lo importante del arte de la pesca no reside en la utilidad de esta para conseguir los frutos fluviales sino en el arte mismo, en la grandeza que entraña el dominio de sus aperos y en las capacidades que desarrollaría para, por ejemplo, cazar canguingos o chibiritainas [16].

16. Seres cuya esencia consiste en la no existencia; tomados de la mitología popular e historietas infantiles.

A este respecto, la ficción creada por Harold Benjamín a propósito de la educación paleolítica constituye un contrapunto digno de tenerse en cuenta; resulta en especial ilustrativa de los dispositivos de conservación curricular de la educación física escolar a pesar de las constantes innovaciones y renovaciones a la que se ve sometida, al menos teóricamente: había una vez peces, caballos lanosos y tigres dientes de sable, y así la educación incorporaba sabiamente captura de peces con las manos, reunión de caballos lanosos y ahuyentamiento de tigres dientes de sable con fuego. Más tarde las aguas se enturbiaron y la captura de peces se hizo más difícil, los caballos fueron reemplazados por rápidos antílopes y los tigres por osos. Aunque la comunidad se fue adaptando a las nuevas condiciones para sobrevivir y hubo quien pidió cambios en el curriculum, los sabios no oirían hablar de ninguna clase de cambio: con todos los intrincados detalles de la captura de peces, reunión de caballos y ahuyentamiento de tigres, el curriculum escolar estaba ya demasiado cargado como para añadir las caprichosas novedades y ringorrangos que supondría aprender a confeccionar redes, a colocar trampas para antílopes o a matar osos; al fin y al cabo, dirían los sabios ancianos, “no enseñamos a capturar peces con el fin de capturar peces; lo enseñamos para desarrollar una agilidad general que nunca se podrá obtener con una mera instrucción. No enseñamos a cazar caballos a garrotazos para cazar caballos; lo enseñamos para desarrollar una fuerza general en el aprendiz que nunca podrá obtener de una cosa tan prosaica como cazar antílopes con trampas. No enseñamos a asustar tigres con el fin de asustar tigres; lo enseñamos con el propósito de dar a ese noble coraje que se aplica a todos los niveles de la vida y que nunca podría en una actividad tan básica como matar osos… Habéis de saber que la esencia de la verdadera educación es la intemporalidad, que hay verdades que permanecen a través de las condiciones cambiantes y que el curriculum de dientes de sable es una de ellas”.

Sobre el trasfondo de sendas ficciones, se plantean los dos grandes modelos de legitimación de la educación física; modelos en la práctica complementarios y a menudo con fronteras poco diáfanas, pero que según su predominio caracterizan, a su vez, dos tipos de creencias en torno a la materia.

Uno de ellos, tal vez el primero en el tiempo, de carácter más pragmático,es el modelo de legitimación extrínseca según el cual la educación física reportaría,con el cumplimiento de sus objetivos pedagógicos, beneficios en términos de habilidades, capacidades, disposiciones, aptitudes, actitudes, méritos etc. que permitirían satisfacer algunas, o muchas de sus necesidades de orden somático: saltar, correr, resistir, meter muchos goles, cuidarse etc. Otra cosa es que las capacidades y habilidades en las que forme valgan o no valgan al alumno, sean necesarias o no,estén ajustadas a las necesidades de todos, de unos pocos o de casi ninguno; sea discriminatorio por su concepción y selección, o no lo sea. La cuestión que se dirime es que este modelo de legitimación parte de unas supuestas necesidades respecto de las que se proveen y sistematizan ciertos aprendizajes que permitan satisfacerlas con mejores garantías a quienes se someten al proceso educativo. Aquí, el diseño y el desarrollo curricular se puede definir como un proceso de búsqueda de las necesidades e intereses de los alumnos así como de los medios más eficaces para su consecución con toda la problemática, eso sí, que la definición, determinación y hallazgo de necesidades y medios supone; la problemática que supone, sobre todo, el hallazgo de los principios en virtud de los cuales puede y debe hacerse la jerarquía de necesidades y, en función de ella, la selección de objetivos, de contenidos, de actividades o de métodos: por ejemplo, la definición de “alumno”, la definición de “necesidades”, la definición de “aptitud” o la definición de “sujeto (suficientemente) educado” etc.; esto es, la construcción del proyecto educativo que toda materia académica lleva implícito.

El segundo modelo tiene mucho que ver con los que señalábamos en el apartado denominado “capitalización intensiva de propiedades” y que en última instancia justifica la disciplina por un supuesto valor intrínseco de la materia o delas actividades que la conforman; un valor indiscutido a cuyo reclamo se urde toda una red propiedades tan loables como indemostrable es que dichas propiedades no concurran

de igual manera en actividades pedagógicas absolutamente diferentes, o simplemente en la actividad cotidiana fuera del espacio de asistencia y tutelaje escolar.

Se trata de aquellas propiedades que se ajustan muy bien al desiderátum "merece la pena ser aprendido" pero cuyo resultado es difícilmente constatable y, sobre todo, es difícilmente constatable la influencia que la acción pedagógica específica –en este caso de la educación física– pudiera haber tenido en dicho resultado. Algo que no desacredita totalmente dicha acción pedagógica específica –si consideramos que (casi) cualquier producto cultural puede ser valioso–, pero sí anula el argumento por el que se pretende justificar la presencia obligatoria de la materia en la institución escolar. Porque dicha presencia exige, además de la valía cultural genérica, otras condiciones de pertinencia entre las que la practicidad ha de ocupar, nos parece, un lugar de privilegio.

En la práctica, ambos modelos comparten espacio y funcionan indistintamente entre los profesionales, con mayor énfasis en uno u en otro según el momento,las condiciones, el contexto o según el destinatario de las explicaciones –si es que se trata de explicar a alguien el porqué de la educación física. Lo que nos llama la atención es que el discurso de las justificaciones de carácter extrínseco (el discurso de las justificaciones pragmáticas) ha ido perdiendo espacio a favor de las de carácter intrínseco (aquellas que tienden a legitimar la materia por el valor que posee en sí misma o por el valor íntimo de sus contenidos: juego, deporte, experiencia corporal etc.). Y aunque el motivo de tal perdida de espacio suele achacarse a la aureola reaccionaria que tiene todo pragmatismo –lo cual hace buscar, por lo menosa los profesores más activos e innovadores, justificaciones de más "alto valor", razonamientos más complejos y más elaborados como los que se pueden arañar ala filosofía, la antropología o a cualquier disciplina de corte "humanístico"–, en nuestra opinión, es una simple deriva argumental como consecuencia de la disolución de una practicidad obsoleta, poco atenta a las necesidades e intereses de la sociedad contemporánea y que la sátira de Harold Benjamín expresa de forma tan elocuente.

Una practicidad anclada en necesidades e intereses viejos y escasamente representativos para muchos de los integrantes de las generaciones que forman la sociedad contemporánea, unido a la secular resistencia institucional a prescindir de dichos contenidos e incorporar otros diferentes más acordes con las diversas realidades sociales y culturales. Resistencia a prescindir de dichos contenidos por ser considerados sustanciales, esenciales, naturales, intemporales, valiosos per se; lo que en gran medida sirve para encubrir o legitimar una posición conservadora e inmovilista –al que seguramente se le suman motivaciones de carácter corporativista– mucho más reaccionaria que la practicidad a la que aquí apelamos.

Tal vez convenga precisar aquí una cuestión de principios. Desde nuestro punto de vista, la practicidad como argumento justificativo de la pertinencia de una materia en la escuela no sólo no es reaccionario sino que es el único punto de apoyo sólido que permite legitimar la acción pedagógica que dicha materia implica. Otra cosa es qué elementos se consideran prácticos y cuáles no; bajo qué criterios se concibe la practicidad, con vista a qué clase de necesidades y, puesto que la población escolar no es homogénea, qué grupos se identifican con los patrones de practicidad interpuestos. Practicidad es atender las capacidades físicas y las habilidades que son necesarias para el desempeño eficiente en las prácticas lúdicas y de ocio o estéticas que demandan las clases acomodadas, si bien estas sean clasistas, y también es practicidad atender las capacidades físicas que son necesarias para un desempeño no subyugante en la vida laboral y doméstica, por ejemplo, de un transportista, de una vendimiadora o de un estibador; es evidente que ambos criterios de practicidad dicen cosas muy diferentes acerca de cómo debería ser la educación física. En otros términos; es en la identificación de los intereses y en la selección de los contenidos y los medios apropiados para satisfacerlos donde cabe la discusión sobre si la practicidad es o no reaccionaria, si es clasista, si es sexista etc. Es preciso aclarar a este respecto que practicidad –o funcionalidad práctica y

utilitaria de la educación física –no significa asunción de las concepciones funcionalistas de la sociedad que hemos comentado críticamente más arriba de acuerdo con lo que Wright Mills denominaba practicidad liberal, conformista, acomodaticia y moralizadora, ni tampoco significa aceptación de los principios de eficiencia técnica de la razón instrumental y cuya producción monopolística, en nuestro caso de la motricidad, obedece a criterios de producción (del cuerpo) para el consumo y que el sociólogo norteamericano denominaba practicidad antiliberal, disciplinaria, controladora, autoritaria y economicista (Mills, 1999, p. 93 ss). Antes bien, constituye una apuesta por el sentido práctico de los aprendizajes corporales según criterios de producción (del cuerpo) para el uso propio, para el uso comunitario significativo y contextualizado, en todo caso, para un uso libre de las dependencias del consumismo del cuerpo; es decir, encaminados a la satisfacción de necesidades operativas comunes de gentes comunes en toda su diversidad: necesidades de destreza y habilidad simples pero útiles en la vida cotidiana, lejos de la hipertecnificación del ejercicio físico, lejos de la cinética corporal abstracta, burocratizada, sistemática y regular y, asimismo, lejos de la institucionalidad de unas capacidades físicas racionalmente evaluables pero culturalmente desconectadas de la vida cotidiana para la mayoría. Constituye una apuesta, entonces, contra la exclusividad que suponen las prácticas corporales de clase, de cuyo contenido técnico o estético o ideológico se nutre el patrimonio distintivo la dominación cultural. A este respecto, en la medida en que el proyecto pedagógico implícito se oriente a la capacitación para el desempeño no sólo de actividades simbólicas, recreativas, estéticas etc. sino también y sobre todo a la capacitación doméstico-laboral y, asimismo, en la medida en que se dirija no a la perpetuación del sistema y sus desigualdades mediante la inculcación-reproducción de los modelos de acción hegemónica sino a la transformación social mediante el desarrollo de capacidades críticas, deliberativas, de innovación y transformación, igualitaristas, con respecto a los usos y consumos corporales, la intervención educativa resultará eminentemente práctica. A fin de cuentas, practicidad es también aplicarlos recursos pedagógicos a las necesidades culturales de emancipación, individual o colectiva, respecto de la presión que ejercen los usos y los valores de la cultura física dominante a menudo enunciados con términos de dudosa neutralidad moral e ideológica tales como autosuperación, autodominio físico, placer del movimiento,cuidado de sí mismo etc. las cuales forman parte de la sensibilidad emergente de las clases urbanas acomodadas y de una relación del individuo con su cuerpo muy al gusto, y conforme a los intereses, de los miembros más consumistas de dichas clases.

A este respecto, volviendo a los tipos de justificación sobre los que discutimos,como complemento de las justificaciones intrínsecas, ajenas a la denostada practicidad, tiene lugar, paradójicamente, una hipertrofia del discurso técnico. A falta de discusión –especialmente discusión ideológica, pero también a falta de discusión moral y práctica– sobre los criterios de selección de los objetivos educativos y sobre la utilidad de estos, dado el supuesto valor intrínseco de las acción físico educativa y de los contenidos de esta, se ha desarrollado todo un argumentario sustitutivo superficialmente técnico que en la práctica funciona como una creencia de corte dogmático: la creencia en la eficacia técnica de la didáctica amparada enla verosimilitud que reporta la relación mecánica entre medios y fines por muy endeble que sea, socialmente hablando, la operatividad o la practicidad de los fines.

Más aún, la creencia según la cual dicha eficacia técnica –en el caso de ser cierta– agotaría el campo de las controversias pedagógicas de la materia. Es a esto a lo que denominamos el conocimiento pericial como creencia; elemento fundamental de la ilusión didáctica que, combinando los principios ideológicos de la racionalidad instrumental –los principios de la eficacia productiva no tanto para el uso como para el consumo especulativo– con los resortes emocionales del idealismo pedagógico,sólo puede contribuir a disolver un debate mucho más perentorio en la educación física: el debate del sentido (cultural, ideológico y político) de la materia escolar y de los contenidos en los que instruye sea cual fuere la eficacia con la que lo hace.

A MODO DE CONCLUSIÓN: LA EXPERIENCIA CORPORAL COMO PRETEXTO

No cabe duda de que un buen número de iniciativas denominadas innovadoras o alternativas han puesto en los últimos años sobre la mesa contenidos hasta hace poco escasamente relevantes en el conjunto curricular de la materia; incluso, algunas de ellas han encontrado refrendo en disposiciones normativas que, al menos en la letra, abogan por una educación física plural y diversa dando cabida, por ejemplo, a las actividades artísticas del cuerpo y expresivas en general. Nociones como cuerpo simbólico, cuerpo expresivo y comunicativo unidas a la bien arraigada idea de necesidad funcional de movimiento han ido otorgando relevancia a la categoría pedagógica de la experiencia corporal que ha permitido ir más allá del corto alcance que pudiera tener el dominio de una técnica corporal concreta –deportiva o no– y también más allá de la provisionalidad de la capacidad orgánica desarrollada. Todas ellas han contribuido a modificar algunos de los más acendrados presupuestos de la educación física tradicional, hasta el punto de que no parece que ningún discurso,la materia pueda prescindir, hoy, de la justificación que constituye la necesidad de experiencia corporal.

Sin embargo, dicha necesidad, indiscutible por lo genérica y ambigua, sirve para implantar actividades y para producir aprendizajes cuyos valores culturales prácticos concretos pueden ser de muy distinta condición y, por lo tanto, de muy diferente significado bajo el amparo de la idea de pluralidad; sin embargo, termina apelando sólo a un requerimiento acumulativo de “movimiento”, de actividad física,lo que menos parece importar es la adscripción cultural que cada actividad concreta lleva implícita.

No se puede perder de vista que toda experiencia corporal constituye una modalidad cultural de comprensión del cuerpo propio y de su relación con el mundo y con los demás; es, un espacio de producción simbólica e ideológica, tanto más en la medida en que su administración pedagógica determina una clase, un tipo, de experiencia corporal que probablemente no todos deseen, de la que no todos disfrutan, que no a todos sirve ni a todos es significativa existencialmente, puede constituirse como la agresión simbólica, y a menudo física, que muchos realmente sienten. Por añadidura, al servir de apoyo y justificación de la materia escolar, tiende a invalidar todo otro modo relacional y de experiencia con el cuerpo: especialmente corporeidad y del gesto. Aquí la ilusión didáctica consiste en primer lugar en la creencia de que toda experiencia corporal, por el hecho de poner al cuerpo en movimiento y producir sensaciones, intelecciones o emociones es deseable; y, en segundo lugar, que el saber pericial es capaz de determinar técnicamente la forma y modalidad de administración de la experiencia corporal de modo que sea de interés para el sujeto, sin contar con los sujetos de la acción pedagógica o contando sólo retóricamente, y en genérico, con el “sujeto”.

Si tenemos en cuenta que los cuerpos no son nunca espacios libres; que son lugares en los que se inscriben las marcas culturales organizando los actos y los afectos; y que históricamente tales inscripciones han operado como regulaciones prácticas al servicio del régimen dominante de la cultura: entonces qué otro sentido que el funcional y técnico podemos encontrar en los distintos la liturgia pedagógica del cuerpo; ¿qué sentido y qué significación tienen, por ejemplo, el uso del chandal, las zapatillas deportivas, el calentamiento, la ceremonia del ejercicio y tantos otros elementos rituales que conforman la puesta en la educación física escolar? Por encima de la funcionalidad declarada que todos ellos poseen, constituyen, individualmente y en conjunto, un signo; un signo tomado en gran medida del código de las formas deportivas en cuyo interior adquiere su pleno sentido. Por encima de la “comodidad y libertad de movimientos” que reporta el atuendo deportivo, por encima de la “seguridad” que reportan las zapatillas deportivas, por encima de la “funcionalidad fisiológica” del calentamiento etc. la escenificación de todo ello constituye, no se puede negar, una expresión de los principios que informan la educación física escolar y que comúnmente aceptamos. Lo mismo podríamos decir del sentido y significación del paisaje

escolar cuyos patios y gimnasios se adornan indefectiblemente con el consabido aparataje deportivo o, asimismo, de la porción seleccionada de los contenidos y hasta de conceptualización y catalogación de las cualidades que la educación física trata explícitamente de desarrollar a través del tipo de experiencias corporales que las estructuras académicas permiten proveer.

Quiero decir que frecuentemente la experiencia del movimiento pedagógicamente administrada es un exponente ideológico de la sensibilidad dominante. Probabilidad (sociológica), los principios y valores que la conforman no serían, sino los principios y valores de una fracción con capacidad para proponer e imponer su propio estilo de vida y en cuyo vértice se sitúa la estrategia por la cual tratamos de convencer y de convencernos de la necesidad de someternos a un proceso de acondicionamiento que es sobre todo un proceso de entrega a la mirada pericial del profesor bajo la ensoñadora ilusión de que este, al igual que el agricultor separa el grano de la paja, nos hace distinguir entre la buena y la mala práctica ofreciendo a sus alumnos sólo aquello que está pedagógicamente contrastado: relación de poder que se cierne inevitablemente sobre ese espacio privado e íntimo que el cuerpo propio. Relación de poder que lo es más en cuanto que, como toda acción pedagógica, pretende perpetuarse como mirada, más allá de la educación física que se da en ese tiempo y en ese espacio institucional que es la escuela, con el objeto de asegurar una adherencia casi constitutiva a los modos en que corporalmente debemos ser, hacer, sentir; los motivos por los que debemos sufrir y disfrutar; las formas legitimadas de la corporalidad. No se discute en este sentido que el movimiento sea necesario por más que favorezca o no la inteligencia, (creencia que merecería un amplio debate); pero la justificación de la educación física en este dominio, da un salto en el vacío y de la necesidad del movimiento deduce la imposición del ejercicio físico. Que el movimiento sea necesario no implica que lo sea el ejercicio físico ni ninguna modalidad cultural en la que este se proyecta; en todo caso, no implica que sea necesaria su escolarización reducida a un proceso de modulación del desarrollo orgánico que encarna un sistema destinado al fin y al cabo a crear consumidores, competidores y contribuyentes satisfechos.

Como reflexión final pongamos de relieve los intentos innovadores que muchos profesores, incluso algunas legislaciones, han ido poniendo en marcha en las últimas décadas. Es evidente que el conjunto de todos ellos han transformado en el medio plazo la materia académica y, con ella, el sentido de los aprendizajes corporales escolares. Sin embargo, desde una perspectiva amplia y de largo plazo tales cambios admiten una lectura algo más pesimista que aquella que trata de proyectar el pedagogo idealista; tales cambios pueden verse también como reacción estratégica de dominación ante los nuevos retos que tienen ante sí las clases dominantes.

ACTIVIDAD:

Hacemos un análisis comparativo entre las actividades que se realizan a partir de la concepción sustancialista de la educación física y el planteamiento del Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo.

Concepción Sustancialista	Modelo Educativo Sociocomunitario Productivo

Nombramos actividades de carácter funcionalista que aún están vigentes en las Unidades Educativas y proponemos otras que las reemplacen.

Actividades funcionalistas	Propuesta en el nuevo Modelo Educativo

Proponemos actividades para integrar a la comunidad con la Unidad Educativa para valorar y darle sentido al Área de Educación Física.

Tema 3

Preguntas problematizadoras

1. En el actual contexto, ¿cuáles son los alimentos que debemos consumir antes y después de la práctica de actividades físicas?

2. ¿Cómo y qué orientamos a las y los estudiantes sobre la anorexia, bulimia, vigorexia, obesidad y otras consecuencias del desorden en los hábitos alimentarios?

3. ¿De qué manera ha variado la alimentación en los últimos 15 años en nuestra comunidad?

4. ¿Qué acciones asumimos para evitar el consumo de bebidas y alimentos nocivos posterior a la práctica de actividades físicas y deportivas?

5. ¿Cuál es la importancia del descanso después de una actividad física exigente?

Lecturas de trabajo para el tema 3

Lectura 1

La cultura corporal

CULTURA CORPORAL, VIDA COTIDIANA (Y EDUCACIÓN FÍSICA)

José Ignacio Barbero González

*(Universidad de Valladolid)**

1. INTRODUCCIÓN: OBJETO DEL ESCRITO Y MODALIDAD DE RELATO ADOPTADA

Vivimos en una época en la que el cuerpo ha pasado a ocupar un lugar central en la vida de las personas. El cuerpo es hoy y puede analizarse como un medio de cultura, como una metáfora de la cultura, como un texto de cultura, y como un foco o lugar de control social, práctico y directo (Bordo, 1997). La cultura hegemónica en nuestra sociedad ha dotado al cuerpo de unos poderes nuevos e inusitados que inciden en la vida cotidiana de todos los ciudadanos condicionando sus posibilidades de encontrar trabajo, el marco de sus relaciones sociales, la vida familiar, el deseo, el placer y, en fin, la autoestima y el autoconcepto personales.

Dicha cultura corporal es creada y reforzada por distintos agentes sociales entre los que se encuentran, por un lado, la Educación Física, la materia del currículum escolar obligatorio cuyo objeto específico es la transmisión de cultura corporal, y, por otro, el Deporte, el mayor espectáculo del mundo cuyo guion no es otro que la exhibición de distintas combinaciones de sustancia y forma corporal semidesnuda y eficiente.

En este contexto, el objetivo básico de este escrito es describir los rasgos básicos de la cultura corporal hegemónica en nuestra sociedad mostrando, mediante una ficción autobiográfica, su incidencia en la vida cotidiana de las personas. En segundo término y a modo de epílogo, partiendo del hecho de que la Educación Física y el Deporte son dos agentes activos en la creación y difusión de cultura corporal, se concluye poniendo de relieve la necesidad de que los docentes y profesionales de este campo nos planteemos la función y papel que desempeñamos en términos de reproducción o de cambio de dicha cultura hegemónica.

Por otra parte, aunque los límites del presente trabajo no me permiten abordar a fondo el papel de las distintas opciones narrativas a la hora de exponer un trabajo académico (véanse, por ejemplo, Sparkes&Silvenoinen, 1999; Sparkes,2002), dado que la modalidad de relato adoptada, la ficción autobiográfica, no se ajusta a las pautas más comunes de la exposición científica me veo en la necesidad de precisar que la elección de una forma u otra de relato no es neutral y que, por tanto, mi propia elección responde a intenciones específicas que tienen que ver con la naturaleza del conocimiento, sus posibilidades de transmisión y comprensión pública, y, en consecuencia, su función social y política.

En este sentido, He optado por la ficción autobiográfica porque me permite acceder mejor a la cultura corporal que impregna nuestra vida cotidiana y contar, en un registro más coloquial, su tácita influencia, poder, disciplina...

LA CULTURA CORPORAL HEGEMÓNICA EN NUESTRA SOCIEDAD: FICCIÓN AUTOBIOGRÁFICA

Son las seis y media. Adormilado todavía, me afeito con el sonido de fondo de la radio. No presto mucha atención al mensaje. Las voces masculina y femenina que transmiten las noticias matinales son, en su

alternancia y ritmo, mi segundo despertador. Depende de las prisas que tenga. Hoy se presenta tranquilo, con mucho trabajo pendiente pero con escasas obligaciones horarias. «Susan Sontag y Fatema Mernissi han sido galardonadas con el Príncipe de Asturias de las Letras» dice uno de los locutores.

Jamás he oído ni leído nada de Mernissi. Mis neuronas se activan al oír el resto de la noticia: Una socióloga marroquí, criada en un harén de Fez, ha escrito distintas obras sobre la situación de la mujer en el Islam, famosa por la frase: «La talla 37 es el harén de Occidente». Esto me interesa, pienso, mientras compruebo en el espejo que la 37 no es mi talla. Me parece una perspicaz descripción de la cultura (corporal) imperante en nuestras sociedades posmodernas y avanzadas. Tendré que dar una vuelta por la librería.

Mientras desayuno, comento la frase con mi mujer y me explica que esa talla no existe: «Será la 36 ó la 38, el tamaño de las modelos», me explica. Observo los cereales Fitness (forma física) que mezcla con la leche. Este producto ha sido elaborado por una multinacional (Nestlé, sin fecha). El lado derecho de la cara principal de la caja que contiene «los copos de trigo integral de alto contenido en vitaminas y minerales esenciales» ofrece la primera definición de forma física: una estilizada silueta femenina de largas piernas, cintura y curvas convenientemente marcadas y sin un ápice de grasa. Sus brazos se abren por encima de la cabeza. Entre ellos se encuentra el mensaje: Mantén la línea. Siéntete en forma. La forma física es, pues, un sentimiento asociado a la imagen externa, a la línea.

Doy la vuelta a la caja. En el anverso se completa el mensaje: Los secretos de Fitness: un abdomen plano. Y ofrece cuatro consejos. Los tres primeros versan sobre la alimentación, el cuarto sobre el ejercicio. En éste encuentro una definición trivial de deporte que, paradójicamente, recogen muchos manuales: «El trabajo, las compras, las escaleras, los paseos... resulta increíble la cantidad de veces que se puede practicar un deporte sin que lo parezca. ¡Caminando!» Una columna con fondo violeta, el color femenino (o feminista) por antonomasia, explica el Truco de Belleza para conseguir la talla adecuada, de anchura del abdomen, se entiende. El truco son unos ejercicios que se ilustran con tres dibujos de una delgada joven con malla ajustada y top reducido que deja la cintura al descubierto. Y es que, se lee, «los pantalones bajos de cintura>>.

Mi mujer, que desayuna leche desnatada, detecta mi concentración observando la columna de ejercicios y me pregunta si están bien. No contesto. Y añade: «¡Cuántas veces te dicho que me hagas una tablas de abdominales y tú ni caso!». Me encojo de hombros a la vez que balbuceo una excusa ininteligible. Recuerdo que uno de los recientes grupos de riesgo en términos de las nuevas epidemias del cuerpo es el constituido por madres maduras, mujeres que, con el retraso de la maternidad, tienen hijos a los cuarenta años y, por la presión social, se ven obligadas a tratar de recuperar un cuerpo imposible y antinatural a una edad igualmente imposible. Clara tiene catorce meses y hará medio año que dejó la lactancia materna, A partir de ese momento, se inicia la tarea de perder el peso ganado, se reorganiza el armario y se empieza a comprobar si te valen los trajes previos al embarazo.

José Ignacio está a punto de cumplir cuatro años, es hora de llevarlo al colegio. Al volver compro el periódico. Leo las páginas dedicadas a Sontag y Mernissi. Me dejo llevar por la primera idea del día y decido considerar la representación y el lugar del cuerpo en el diario que tengo en mis manos. Encuentro tres tipos de cuerpos ubicados cada uno de ellos en contextos muy específicos: Uno aparece en los desastres de la guerra; otro en los eficientes varones del deporte; y el tercero en la invitación o incitación publicitaria a la belleza.

Aunque esta prensa en blanco y negro («de calidad», se califica en el contexto sajón) no es la más apropiada para la tarea que estoy realizando, esta lectura de las imágenes corporales son un punto de partida y merecen un comentario. Repaso ejemplares de éste y de otros periódicos de similares características y encuentro que el primero, el cuerpo mutilado, tiene siempre un carácter muy coyuntural, forma parte del suceso, del accidente, de la vanguardia científica, de la puntual ayuda humanitaria... Agotado su momento, dicho cuerpo se desvanece.

Por el contrario, el segundo, el cuerpo deportivo varonil, eficiente, alegre o frustrado, grupal, agresivo, joven... no desaparece nunca. Haya habido o no acontecimiento deportivo el día anterior, dicho cuerpo ocupa siempre varias páginas de esta prensa seria.

Finalmente, la llamada al cuerpo que está explícitamente más cargada de intención es la invitación a la belleza que, a toda página, realiza una conocida empresa del ramo, Corporación Dermoestética, «la organización médico estética más avanzada de Europa». El mensaje aparece enmarcado de la siguiente forma: Arriba, el titular, LA BELLEZA TAMBIÉN ES COSA DE HOMBRES. A la izquierda, la figura desnuda de un varón con un cuerpo que refleja muchas horas de gimnasio, régimen y otros cuidados. No sé cómo interpretar su posición, en la con sus manos se tapa la cara y los genitales. ¿Se siente este varón de cuerpo perfecto avergonzado por el tamaño de su pene o de su nariz?. No creo que la cosa vaya por ahí. Veo más bien una evocación de la posición fetal, la representación de la última fase en el desarrollo de la crisálida antes de convertirse en mariposa, el sujeto naciente de cuerpo perfecto (musculado, sin grasa, etc.) que emerge de la matriz de la Corporación.

En la parte inferior, sobre fondo negro, el listado de centros en distintas provincias españolas y en Portugal. Del conjunto del mensaje, me llena de preocupación un mandato resaltado en negrita: Si eres hombre, llámanos. ¿Tendré que pedir hora al psiquiatra?. Cualquiera que sea mi orientación sexual, que no viene al caso ni es relevante, siempre me he visto como hombre y, sin embargo, no les he llamado. (Véase Corporación Dermoestética, 2003a).

Por otra parte, algo llama mi atención. En mis archivos encuentro otra versión del mismo anuncio. Todo es prácticamente igual menos el título. Prefiero la versión antigua, es más rotunda, más histórica, más universal. Su título es DECLARACIÓN DE DERECHOS DEL HOMBRE. Cuando en el nuevo orden mundial la ONU parece estar más en entre dicho que nunca, una Corporación de médicos hispanos nos propone un nuevo listado de derechos que, en el caso del varón, incluye «el derecho a mejorar el cuerpo, a tener un cabello más sano y bonito, a rejuvenecer el rostro, a un cuerpo más esbelto y sin varices, a retocar la nariz, orejas, pecho y abdomen, a eliminar arrugas y papada, y a olvidarse de las lentillas y de las gafas».1 (Véase Corporación Dermoestética, 2003b).

Realmente estoy abrumado. ¿Son éstos los derechos llamados a ocupar el lugar de las declaraciones universales de las organizaciones supranacionales dedicadas teóricamente a velar por el bien de la humanidad?, ¿respondo a la llamada del deber que, como varón, me atribuye dicha Corporación y «me pongo en manos de profesionales especializados»?, ¿nos permite la postmodernidad construir una teoría mediante la cual podamos aproximarnos a las diferencias entre las condiciones materiales y culturales de existencia de los ciudadanos que habitan en los distintos mundos a partir de sus diferentes derechos y deberes en relación con el cuidado de la apariencia externa de sus cuerpos? Me parece que dicha declaración es una metáfora de nuestro tiempo: los derechos del hombre se apoyan en el privilegio de la riqueza y de la abundancia.

Hasta las doce no tengo ningún compromiso. El estímulo que activó mis neuronas al inicio del día me conduce a mi librería habitual donde, tras hojear distintos libros compro «El harén en Occidente». Su último capítulo, el 13, se titula, tenía razón mi mujer, «El harén de las mujeres occidentales es la talla 38». Compruebo con satisfacción que su argumentación es similar a la que desarrollo en este relato. He aquí algunos fragmentos:

«Mientras intentaba encontrar, sin éxito, una falda de algodón en unos grandes almacenes en Estados Unidos,..., oí por primera vez que mis caderas no iban a caber en la talla 38. A continuación viví la desagradable experiencia de comprobar cómo el estereotipo de la belleza vigente en el mundo occidental puede herir psicológicamente y humillar a una mujer.

Tanto, incluso, como la actitud de la policía pagada por el Estado para imponer el uso del velo, en países con regímenes extremistas como Irán, Afganistán o Arabia Saudí...

La versión segunda añade algún detalle nuevo, por ejemplo, los dientes perfectos. Por otra parte, sobra explicar que la misma Corporación tiene una publicidad equivalente dirigida a las mujeres.

La elegante señorita del establecimiento me miró de arriba abajo... y, sin hacer el menor movimiento, sentenció que no tenía faldas de mi talla.

(...)

—¡Es usted demasiado grande!, dijo.

—¿Comparada con qué?, repliqué...

—Pues con la talla treinta y ocho, contestó la señorita. -El tono de su voz era tan cortante como el de quienes imponen las leyes religiosas-. Lo normal es una treinta y seis o una treinta y ocho, prosiguió, en vista de mi mirada de asombro total.

Las tallas grandes, como la que usted necesita, puede encontrarlas en tiendas especiales.

(...)

—¿Y quién ha dicho que todo el mundo deba tener la talla treinta y ocho?, bromeé, sin mencionar la treinta y seis, que es la que usa mi sobrina de doce años, delgadísima.

En aquel momento, la señorita me miró con cierta ansiedad.

—La norma está presente en todas las partes, querida mía, dijo. En las revistas, en la televisión, en los anuncios. Es imposible no verlo. Tenemos a Calvin Klein, Ralph Lauren, Gianni Versace, Giorgo Armani, Mario Valentino, Salvatore Ferragamo, Christian Dior, Yves Saint-Laurent, Christian Lacroix y Jean Paul Gaultier. Los grandes almacenes siguen la norma de la moda. —Hizo una pausa, para concluir lo siguiente-: Si aquí se vendiera la talla cuarenta y seis o cuarenta y ocho, que son probablemente las que usted necesita, nos iríamos a la bancarrota». (Mernissi, 2001: 239-242)

En uno de mis cuadernos de investigación tengo recogidos relatos similares de mujeres, concretamente de Palencia, que han vivido experiencias parecidas. A este respecto, todas mis interlocutoras eran do-

centes, mujeres lo suficientemente maduras como para resistir y contrarrestar sin complejo alguno los estigmatizadores mensajes tácitos que percibían nada más entrar en determinadas boutiques y los más explícitos que les transmitían las dependientas quienes, como la que atendió a Mernissi, parecen aceptar con naturalidad los cánones estéticos imperantes. En este sentido, la figura corporal de las dependientas suele constituir un requisito básico para la obtención y el mantenimiento de su puesto de trabajo.

Si nos atenemos a las conclusiones y recomendaciones de la Ponencia del Senado que estuvo estudiando en 1999 los condicionantes extra sanitarios de la anorexia y la bulimia, la revisión de las tallas que funcionan en nuestro país continúa siendo una asignatura pendiente. (Véase Ponencia, 1999) Por otra parte, este caso ilustra sobradamente lo que Herrero Brasas(2000; 2002) denomina «fachismo», es decir la discriminación por el aspecto físico que, obviamente, no es propiedad exclusiva de este ámbito de la moda, el vestido y las boutiques, sino que impregna los más recónditos espacios de la vida cotidiana.

A las 12,00, tengo la visita mensual con la pediatra. Clara, catorce meses, es una bebé de las de antes. Alimentada durante más de medio año exclusivamente con leche materna, ha crecido mofletuda y con mollas. La pediatra sigue su protocolo de observación, abre su archivo y registra distintos datos a la vez que comenta: «Clara está fenomenal, ha crecido y ha perdido peso..., me preocupaba que estuviese demasiado obesa..., pero ahora la relación talla peso es correcta...» Lo dice mientras me muestra unas gráficas impresas en la carpeta de cartulina que utiliza como archivo donde anota las cruces relativas a las medidas de mi hija. La pediatra es la persona que, excluida la familia más próxima y algunos vecinos, ha visto más veces a Clara, es la única persona que la observa desde los ojos de la ciencia, es la única que mes tras mes ha percibido la grasa del bebé como un asunto potencialmente peligroso. En otros contextos, las mollas y los mofletes han sido siempre motivo de piropos, signos de belleza y de salud.

Afortunadamente, en este asunto no le hago ni caso. Alguna vez he sentido la tentación de discutir el origen de esas tablas que utiliza como referencia y a las que atribuye un valor absoluto. Constituye simplemente un dato cotidiano más de los muchos que muestran el curioso modo en que el saber y la prescripción médica estigmatizan la grasa. A este respecto, recuerdo que los aludidos nuevos derechos del hombre se deben también a una corporación médica.

Desde la perspectiva con que escribo este relato, los mensajes médicos en torno a las proporciones altura-peso de los bebés tienen para mí un gran interés porque muestran con una claridad absoluta algo que más tarde se camufla o difumina, me refiero a la equivalencia entre cánones estéticos (belleza) y salud.

Concluida la consulta, me acerco a una de las farmacias del barrio a comprar una vacuna. Mientras espero mi turno, observo la publicidad de una amplia gama de productos, la mayoría son de carácter estético: cremas dentífricas superblanqueantes (y sanas), productos reafirmantes, complejos dietéticos adelgazantes, fórmulas para resaltar los labios y eliminar las arrugas de la cara, etc. Llegado mi turno, estoy un tanto despistado observando un gran biombo de cartón que anuncia un producto anticelulítico sirviéndose de la foto tamaño natural (prefabricada) de una joven figura femenina, situada de perfil, como andando, arropada sólo con unas bragas bastante diminutas y ajustadas. No recuerdo la cara de la joven, ni siquiera sé si tenía, el centro de la imagen se situaba entre la parte superior de las rodillas y la zona media del tórax, lo importante es la firmeza de la carne y la ausencia de arrugas en los glúteos. Ante mi despiste, una de las dependientas llama mi atención. Me vuelvo, la miro, no estoy seguro si su sonrisa es de complicidad o reprobación, me siento un poco azorado y explico: «Quería dos cosas, esta vacuna (muestro la receta) y..., estoy recogiendo publicidad de algunos productos para un estudio... y añado ¿esta báscula es de esas que, al pesarte, dan un papelito con un mensaje sobre las relaciones talla y peso?»

La dependienta me entrega distintos folletos que va recogiendo de pequeños atriles de cartón. Como ilustración, de una marca, «Bio Manán», que «quiere celebrar contigo su 25 aniversario... ayudándote a adelgazar y cuidándote gratis durante todo el año». ¿Por qué este empeño en construir la equivalencia entre cuidar y adelgazar, sinónimos uno de salud y el otro de odio a la grasa? Los distintos productos de esta marca son, según se lee, «sustitutivos de comida» y llevan apellidos del tipo «Komplett, Prebiotic, Omega 3», etc. En fin, la farmacia, otro ámbito de saber médico institucionalizado, también estigmatiza la grasa y, ya se sabe, «de venta en farmacias», significa que el producto es más fiable, más sano, menos dudoso y cuestionable.

De vuelta a casa, me detengo en la panificadora de una conocida cadena de supermercados. Mientras hago cola en la caja, observo el stand de publicaciones colocado estratégicamente para tentar al personal joven y adulto que espera su turno. (La otra tentación, dirigida a los niños, es la de las chocolatinas y diversos huevos Kinder con sorpresa que provoca frecuentes discusiones entre madres e hijos.) Las revistas que se ofertan van dirigidas sobre todo al consumo femenino,joven o adulto. Observo una, «Ragazza» (2003), leo los titulares y, al salir, como animal de costumbres y fidelidades, me acerco a mi quiosco de periódicos. Al preguntarle sobre dicha revista, el joven que lo regenta me explica que hay dos versiones, la normal y la «pocket», que es de formato más pequeño y cuesta menos. Compro la de bolsillo. «Ragazza», como su nombre indica, es una publicación dirigida a un público femenino de esa etapa de la vida cada vez más amplia y de fronteras más difusas llamada adolescencia. Entre sus ingredientes básicos destaca el colorido, la alegría, el hedonismo, la sensualidad y el erotismo más o menos explícito, la abundancia de fotografías de guapos y felices jóvenes televisivos así como de imágenes de publicidad. Ninguno de estos ingredientes sería posible sin la profusión, se mire por donde se mire, de imágenes del cuerpo, sobre todo de mujeres jóvenes.

Al llegar a casa, caliento la comida que mi mujer ha dejado preparada la noche anterior. Come Clara, llega mi esposa, comemos nosotros. No tengo nada que hacer hasta que vuelva José Ignacio del colegio y hago tiempo con las fotos y titulares de «Ragazza». Tomando como punto de partida los tres modelos corporales encontrados en la prensa en blanco y negro mencionados anteriormente, el primer hecho a destacar es la total ausencia de nada que sugiera la más leve existencia de un cuerpo mutilado, deforme, discapacitado, enfermo o, en esta línea, desproporcionado (sea por obesidad o por altura) o viejo. En otras palabras, si ésta u otras publicaciones similares reflejan o contribuyen a construir en alguna medida el imaginario de las jóvenes en torno al cuerpo, tenemos un problema, la imperfección normal que percibo en los cuerpos de todos no son una realidad posible.

El empeño por ocultar la fealdad, la enfermedad, la vejez, etc. parece constituir un rasgo un rasgo básico, una norma de la cultura (corporal) imperante en nuestra sociedad y, como no podía ser menos, en la Educación Física. Hace años, enun estudio que realizamos (Hernández Martín et al., 1994) sobre las imágenes de género a partir de una muestra de revistas profesionales de nuestro campo constatamos la persistencia de dicha constante, la cuidada ausencia de todo signo de imperfección corporal. Ésta es también una característica habitual de las ilustraciones e imaginería de los textos de nuestra materia.

En la misma línea, éste es uno de los argumentos que desarrolla N. Elias (1987) en su ensayo sobre «la soledad de los frecuente el aislamiento precoz de los moribundos precisamente en las sociedades desarrolladas, constituye uno de los puntos débiles de estas sociedades. Atestigua las dificultades que encuentran muchas personas para identificarse con los viejos y los moribundos» (pág. 8).

El modelo corporal que se glorifica en las más de 100 páginas (sin contar los cuadernillos independientes de publicidad que se encuentran en su interior) de «Ragazza» es el de una belleza joven, sin grasa, alegre,

sexy y heterosexual asociada o alcanzada gracias al deporte, otras formas de ejercitación (bailes, etc.), la cosmética y la elección y diseño del vestido.

La unión entre deporte y belleza joven y sin grasa es el tema central de la portada, fotografía y titulares, cuyo argumento se ha urdido en torno a Beatriz Luengo, una actriz, bailarina y cantante que ha alcanzado la popularidad gracias a la serie televisiva UPA (Un Paso Adelante) que, supuestamente, narra lo que ocurre en una escuela de baile que, como en otras series, protagonizan jóvenes de edad un tanto indefinida. No quiero alargarme resumiendo el unívoco mensaje que se transmite en todas las páginas. A modo de síntesis, propongo el siguiente párrafo elaborado con los titulares de la portada(y pequeñas modificaciones necesarias para articular el texto): «AMAMOS EL DEPORTE. (Ponte) ENFORMA, sigue los pasos de Beatriz Luengo y ¡LUCE TIPAZO! DEL GIMNASIO ¡A LA DISCO! La moda deportiva con más marcha. ELTEST DEL KILOESTRÉS: Mide tu tendencia a engordar y ¡contrólala! (Puedes ayudarte también con) más de 87 complementos y accesorios extra (buenos, bonitos y baratos). (Y piensa también,) ¿Cómo te implicas en el AMOR? (Fíjate en) Pavel, EL CUBANO MÁS SEXY DE UPA».

Cinco de la tarde, es el momento de ir a esperar a José Ignacio. La parada del autobús escolar se sitúa en la esquina chaflán de una falsa plaza en la que hay una farmacia de tamaño considerable. Mientras espero, observo los escaparates llenos de publicidad situados a ambos lados de la puerta. Casi todos los productos anunciados tienen una finalidad estética.

Entre las diversas y comunes «Novedades Mundiales» y demás espumas desintegradoras de la celulitis elaboradas con fórmulas mágicas de efecto rápido, me detengo en los productos en los que predomina el color verde. La gama es muy amplia.

Hay dos básculas de cartón. En una leo, «Farmacia especializada en sobrepeso y plantas medicinales. Tu tratamiento a medida». En la otra, « ¿Te sobran kilos? Calcula tu peso ideal». Los atriles clasifican las diferentes hierbas en función de sus efectos:

«Tratamiento de choque», «Celulitis», «Quema grasa», «Saciante», «Absorbe grasa», «Apetito entre horas», «Vientre plano», «Té verde reparador antioxidante», «Olivo antiedad redensificante», «Espino amarillo regenerador hidratante»...

De vuelta a casa, es la hora de la merienda. Preparando el bocata de José Ignacio, me veo extendiendo sobre el pan el queso de una marca que se anuncia por la televisión mediante la conversación que mantienen los culos de dos mujeres, madre e hija se deduce, embutidos en ajustados vaqueros, situados, creo, en la cocina. El diálogo de estas mujeres, es un decir, transcurre sobre asuntos triviales, es una mera excusa para centrar la atención en la dificultad de distinguir el trasero de la hija (¿20 a 30 años?) del de la madre (¿40 a 55?), y concluye cuando otra voz femenina explica las bondades de dicho queso, fresco y sin grasa.

He visto el anuncio varias veces y, ciertamente, me es difícil precisar quién es la madre y quién la hija. Este empeño por ocultar la edad mediante la aparente juventud que simboliza la talla pequeña, en la que no cabe la grasa, es un ingrediente básico de nuestra cultura corporal que parece, incluso, nublar la percepción de las personas que debieran ser más conscientes de los problemas que dicho mensaje encierra. Recuerdo, en este sentido, la perplejidad y el silencio de unos médicos varones, quienes, tras explicar a una receptiva audiencia la saludable conveniencia de eliminar la grasa en el abdomen,se encontraron con que otro miembro de la mesa, que no era médico, contradijo el argumento central de su exposición afirmando que lo verdaderamente peligroso era «la dificultad de distinguir, en una serie de TV

por ejemplo, a la madre, la hija y la abuela». En otras palabras, dejando a un lado la obesidad mórbida, ¿por qué son insanos los signos de la edad?, ¿por qué es sano que tres mujeres de tres generaciones distintas tengan una apariencia similar?, ¿cómo es posible que, sin prácticamente caracterización alguna, una actriz pueda representar el papel de una persona de 16, 30 y 45 años?

ACTIVIDADES

1. Realizamos una comparación entre la concepción anterior respecto al cuerpo y la concepción actual.

Concepción anterior	Concepción actual

2. Elaboramos una propuesta para identificar a las y los estudiantes con desorden alimenticio y proponemos una posible intervención para responder en estos casos.

Anomalía detectada	Propuesta de intervención

3. Diagnosticamos y evaluamos hábitos de alimentación en nuestra comunidad educativa.

II. ACTIVIDADES DE FORMACIÓN COMUNITARIA

- Lectura obligatoria común. Paulo Freire. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. Siglo XXI. 2008.

Leer de manera anticipada el texto y reunidos en nuestras CPTEs, con el aporte de maestras y maestros, elaboramos un ensayo crítico que exprese la problematización de las lecturas a partir de nuestra práctica educativa.

El ensayo crítico-reflexivo se desarrollara bajo las siguientes características:

Nº	Aspectos	Especificaciones
1	Extensión del ensayo	• De 2 a 4 páginas
2	Estructura del ensayo	• Introducción • Un desarrollo temático de sus argumentos y reflexiones • Conclusiones • Referencias bibliográficas
3	Papel	• Tamaño carta • Impreso en una sola cara de la hoja
4	Márgenes	• Izquierda 3.5 cm. • Derecha 2.5 cm. • Arriba 2.5 cm. • Abajo 2.5 cm.
5	Tipo y tamaño de letra	• Arial Nº 12
6	Párrafos	• Interlineado 1.5
7	Sistemas de cita	• APA o MLA
8	Carátula	

III. ACTIVIDADES DE CONCRECIÓN EDUCATIVA

A partir de la metodología desarrollada en la sesión presencial, realizamos la articulación de la Áreas, cumpliendo nuestra planificación anual bimestralizada. Este proceso de articulación de las Áreas se realiza en relación al PSP. Es importante tomar en cuenta que este proceso debe ser llevado a cabo con la participación de las y los colegas de nuestro nivel (aunque no sean parte de nuestra CPTE).

La experiencia desarrollada en el proceso de articulación de las áreas en nuestra unidad educativa, deberá ser sistematizada, se podrán tomar en cuenta los siguientes ámbitos o aspectos para dicha tarea:

Elementos curriculares:

- **Elaboración de materiales educativos:** Uno de los elementos curriculares a recuperar de las concreciones de la planificación curricular pueden ser los materiales educativos; por ejemplo cómo la elaboración y aplicación de estos materiales han permitido el desarrollo de un currículo articulado; puede suceder que el uso de determinados materiales educativos sea el elemento que permita la articulación de las áreas.

- **Diseño de estrategias metodológicas:** Aquí se podrían haber diseñado e implementado metodologías específicas que, siguiendo las orientaciones metodológicas, sirvan para abordar un currículo articulado. Es probable que ciertas actividades permitan una mayor articulación de contenidos de diferentes áreas; o por otra parte puede reflexionarse –en la sistematización– sobre problemáticas sociales (por ejemplo, si la problemática es la violencia basada en género, se puede requerir reflexionar sobre cómo la didáctica tradicional a ayudado a menospreciar los aportes realizados por las estudiantes y proponer didácticas transformadoras en el sentido que sean despatriarcalizadoras).

- **Proceso de Evaluación**: La evaluación también es un elemento curricular que se concretiza en el desarrollo curricular articulado; por ejemplo será importante reflexionar cómo evaluar el desarrollo de las dimensiones en el desarrollo de un currículo articulado; probablemente pueda abrirse a ser evaluados por varias maestras y maestros a la vez, etc.

- **Producción de conocimientos y recuperación de saberes:** Al partir de la problematización de la realidad o problematización de los contenidos se tiene muchas posibilidades de abrir espacios de producción de conocimientos; por otra parte, las metodologías investigativas también pueden proyectar la articulación de contenidos tanto como la profundización de una especialidad. Por ejemplo, la didáctica del estudio de caso (en ella se investiga un problema social desde varias ciencias, participan estudiantes de un mismo curso con maestros de diferentes materias, investigando un problema del contexto o recuperando saberes del contexto pero desde varios puntos de vista, que en este caso son los propios de cada área de saberes y conocimientos).

Las y los participantes elegirán una o más de estas opciones que están presentes en la planificación y desarrollo curricular. La importancia de sistematizar uno de estos ámbitos está en que se mostrará cómo estos elementos curriculares permiten o coadyuvan en la planificación y desarrollo de un currículo articulado.

Momento 3

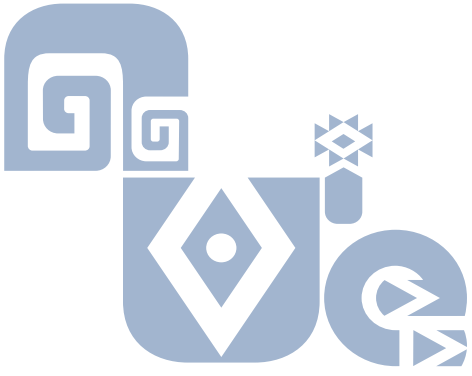
Sesión presencial de socialización (4 horas)

Para la socialización presentaremos los productos de la Unidad de Formación 14.

a. Informe de sistematización del proceso de articulación de las Áreas de Saberes y Conocimientos en el ámbito o aspecto elegido.

b. Ensayo elaborado por la CPTE a partir de la lectura obligatoria común.

c. Informe de la realización de las actividades propuestas en la Autoformación, en el Segundo Momento.







"Juntos Implementamos el Currículo
e Impulsamos la Revolución Educativa"